MŰVÉSZETI NEVELÉS KORA GYERMEKKORBAN

Módszertani kaleidoszkóp

MŰVÉSZETI NEVELÉS KORA GYERMEKKORBAN

Módszertani kaleidoszkóp

Szerkesztette
PODRÁCZKY JUDIT

Budapest, 2013

A kötet szerzői

Bereczkiné Záluszki Anna, G. Gődény Andrea, Gombos Péter Gönczöl Andrea, Hegedűsné Tóth Zsuzsanna, Kenesei Éva, Koósné Sinkó Judit, Pataky Gabriella, Podráczky Judit, Szentirmai László, Tolnai Mária, Tóth Beatrix

Szerkesztette

Podráczky Judit

Borítóterv

Kiss Barnabás

Nyomdai előkészítés

Kiadja a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2013

ISBN 978-963-89595-5-3

Készült az ERFO Nonprofit Kft. Nyomdaüzemében

Felelős vezető: Molnár Jenő

TARTALOM

Podráczky Judit: Előszó 9
Tóth Beatrix: Irodalmi nevelés az alsó tagozaton szépirodalmi epikus szövegek olvasásával és feldolgozásával 11
Az irodalomolvasás válsága és következményei 11
Az irodalmi nevelés hatékonyságát meghatározó tényezők 12
A szövegfeldolgozás módszerei 14
Kérdésekre épülő módszerek 16
Az olvasói válaszokra építő eljárások 21
Olvasási stratégiákra épülő technikák 24
Történetnyelvtanok 28
A szereplők vizsgálatát segítő technikák, grafikus szervezők 30
A szövegek között kapcsolatot teremtő grafikus szervezők 32
Az irodalmi szöveg nyelvi megalkotottságának vizsgálata 33
Záró gondolatok 34
Irodalom 34
Bereczkiné Záluszki Anna: Kortárs mondókák és versek az óvodai élményalapú irodalmi foglalkozásokon 37
Bevezetés – a fejlesztés szükségessége óvodáskorban 37
Játékos fejlesztő gyakorlatok kortárs mondókákkal, versekkel 41
Összegzés 49
Irodalom 50
G. Gődény Andrea: Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban 51
A gyermek és a vers 51
Találkozás a verssel 55
Gyakorlatok az óvoda-iskola átmenet idejére, olvasni még nem (vagy alig tudó) gyermekeknek 60
Feladatsor 3-4. osztályosoknak 62
Irodalom 64
G. Gődény Andrea – Koósné Sinkó Judit: Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején 65
Mese és interaktivitás 65
A mesebefogadás interaktív előkészítése 67
Interaktív mesefeldolgozás 68
Irodalom 71
Gönczöl Andrea: Ariadné fonala – A mesereprodukció formái 73
A mesetipológiákról 73
Körmese 75
Mesebefejezés másképp, mesefolytatás 75

Mese egy hősről, meseátstrukturálás 76
Mesemondás tárgyakhoz kapcsolódva 77
A mese mimetizálása 78
Drámaóratervek 78
Aranyfonal című drámaóraterv 79
A színek vetélkedése – drámaóraterv Boldizsár Ildikó a Fekete Világkerülő Ember meséi című meséje alapján 80
Irodalom 81
Gombos Péter – Tolnai Mária: Drámapedagógia a tanítói és tanítási gyakolatban. Egy regény és egy színházi előadás feldolgozása....83
Diagnózis 83
Rumini – Egy sikerkönyv nyomában 84
A feldolgozás 86
Színházi élmény feldolgozása az osztályban 92
Irodalom 97
Szentirmai László: Báb egyszeregy 99
A műfaj sajátosságai 99
A dráma alapjai 101
A bábfajták 102
Mitől bábszínház a bábszínház? 107
Bábtervezés, bábkészítés 109
Bábmozgatás 112
A gyakorlat, a képességeink 115
Irodalom 117
Pataky Gabriella: A vizuális képességek fejlesztésének tervezése 119
Bevezetés 119
Vizuális képességek fejlesztése 119
Képességfejlesztés a kifejezés, alkotás vonatkozásában 120
Képességfejlesztés a tárgy- és környezetkultúra vonatkozásában 121
Képességfejlesztés a vizuális kommunikáció vonatkozásában 123
Képességfejlesztés a vizuális nyelv vonatkozásában 124
Befogadás 124
A szemléltetésről az oktatásban 124
Szemléltetés a vizuális nevelésben 125
Mintavázlatok, mintatervezet 127
Irodalom 145
Hegedűsné Tóth Zsuzsanna: Mindenben zene – hétköznapi ötletek a kisgyermekek zenei kibontakoztatásához 147
Bevezetés 147
Gondolatok a zene személyiségformáló erejéről 147
A nevelő szerepe a zenei nevelésben 152
A zene felfedezésének útjai 153

A játékgyűjtemény módszertani alapelvei 154
Mindenben zene – játékgyűjtemény 156
A zenei alkotókedv kibontakoztatásának
és fejlesztésének lehetőségei 180
Irodalom 184
Kenesei Éva: Az ének-zenei nevelés módszertani kérdései
az általános iskola 1–4. osztályában 187
Bevezetés 187
Az előkészítő időszak feladatai 188
Az ének-zene tanóra tevékenységei 189
A tanórák felépítése 208
Tanórakutatás 210
A zenei nevelés tanórán kívüli színterei 212
Az iskolán kívüli zenei nevelés lehetőségei 213
Kodály koncepciója, más hazai és külföldi módszerek 214
Összegzés 216
Irodalom 218

Podráczky Judit

Előszó

A kötet a *2013. a külhoni magyar kisiskolások éve* programhoz csatlakozva a kora gyermekkori (óvodai és alsó tagozatos) művészeti nevelés módszertani kérdései iránt érdeklődő pedagógusok számára kínál az irodalom, drámapedagógia, vizualitás és ének-zene területéhez kötődő ajánlásokat és a pedagógiai munkában alkalmazható megoldásokat. A címben szereplő kaleidoszkóp kifejezés részben ezt a tematikai sokszínűséget, részben a szerzők szakterületéből és stílusából adódó színes kavalkádot kívánja érzékeltetni.

Az írások a tárgyalt témák, résztémák terjedelmének, mélységének és megközelítésmódjának különbségei miatt is sokfélék, mégis található bennük egy lényeges közös sajátosság: minden szerzőt a módszertani megújítás szándéka vezérel. A közölt írások másik közös jellemzője, hogy nem csupán a gyakorlatban hasznosítható módszertani eljárások ismertetésére vállalkoznak, hanem az adott szakterület szempontjából releváns kérdésfeltevések elméleti hátterét is megvilágítják, elősegítve ezzel a tudatos, reflektív pedagógiai munkát. Némelyik anyagban az elméleti igényesség dominál, másokban inkább a gyakorlati irányultság, ám valamennyi írásban jelen van mindkettő.

A kötet mintegy felét az irodalomhoz és drámapedagógiához kapcsolódó írások alkotják. Ez az aránytalanság szerkesztői megfontolás eredménye. Úgy véljük, hogy a digitális korszakban az irodalommal való élményszerű találkozásra érdemes kiemelt figyelmet fordítani.

A könyv irodalom és drámablokkjában a szerzők (Tóth Beatrix, Bereczkiné Záluszki Anna, G. Gődény Andrea, Kóósné Sinkó Judit, Gönczöl Andrea, Gombos Péter, Tolnai Mária) reagálnak az irodalomértés területeihez kapcsolódó multimediális változásokra, a nyelv és az irodalom viszonyának újraértelmezésére, a gyors információváltással átalakulóban lévő befogadási folyamatokra, a kép és a szöveg arányainak eltolódására, az olvasási attitűdök formálódására. Túlnyomó többségük olyan – élményszerző irodalomközvetítéssel összefüggő – területekre fókuszál, mint például a meseprodukciós eljárások, dramatikus játékok, drámaórák, a színházi élményfeldolgozás, a mondókákhoz köthető fejlesztő játékok. A szerzők nem titkolt törekvése, hogy az óvodai és az iskolai irodalmi nevelésben a klasszikus gyermekirodalmi alkotások mellett egyre nagyobb teret kapjanak a kortárs alkotók. Az írásokban található ötletgazdag, produktív, szövegértelmező és műélvező módszertani eljárásokkal ehhez kívánnak hozzájárulni. A kötet

tartalmaz írást a drámapedagógia tanítói és tanítási gyakorlatban történő alkalmazásának bemutatására, de dramatikus formák, drámatechnikák nemcsak ebben a dolgozatban jelennek meg, hanem szinte mindegyik anyagban. Nem véletlenül, mert a korszerű irodalmi nevelés aligha elképzelhető nélkülük.

Egy a kora gyermekkori művészeti nevelés módszertanával foglalkozó kötetből nem hiányozhat a bábjáték. A bábjáték az a komplex műfaj, amely az irodalmat, képzőművészetet, zenét, mozgást együttesen jeleníti meg, s amely éppen e sajátossága folytán nagyon jól illeszkedik a korosztályhoz. Az írás szerzője (Szentirmai László) a műfaji sajátosságok, a bábfajták, a tervezés és mozgatás kérdései, a pedagógiai hasznosítás taglalásán keresztül győzi meg az olvasót arról, hogy a bábjáték személyiségformáló hatásának kiaknázásáról nem szabad lemondani.

A vizuális képességek fejlesztésére fókuszáló írás a pedagógus tervezőmunkájához ad útmutatást. A szerző (Pataky Gabriella) elsősorban a vizuális képességfejlesztés fő területeinek, a kifejezés-alkotás, a tárgy- és környezetkultúra, valamint a vizuális kommunikáció fejlesztés részterületeinek bemutatásával és tervezési minták közlésével segíti a tudatosabb pedagógiai munkát.

Az ének-zenei nevelés módszertani kérdéseivel foglalkozó írások közül az egyik az óvodások, a másik az 1–4. osztályosok zenei képességfejlesztésére koncentrál. Az óvodások zenei képességeinek kibontakoztatásához a szerző (Hegedűsné Tóth Zsuzsanna) – a releváns kutatások újabb tudományos eredményeinek bemutatását követően – olyan alternatív utat kínál, amelyben a „mindenben zene" elvnek megfelelő és kifejezetten újszerű módszertani ötletek dominálnak. Az alsó tagozatos tanulók ének-zenei nevelésével foglalkozó munka szerzője (Kenesei Éva) – a megelőző írást mintegy megerősítve – az óvodás időszak előkészítő szerepét hangsúlyozza, ezt követően részletesen tekinti át a tanórai keretben történő zenei nevelés módszertani vonatkozásait. Az írás kitér a tanórán és az iskolán kívüli zenei nevelés lehetőségeire, továbbá a főbb hazai és külföldi zenepedagógiai koncepciókra is.

Reméljük, hogy a külhoni pedagógusok elméleti muníciót és sok, a napi praxisban használható ötletet merítenek majd a hazai tanító- és óvóképzés elismert módszertanos oktatóinak munkáiból!

PODRÁCZKY JUDIT
szerkesztő

Tóth Beatrix

Irodalmi nevelés az alsó tagozaton szépirodalmi epikus szövegek olvasásával és feldolgozásával

AZ IRODALOMOLVASÁS VÁLSÁGA ÉS KÖVETKEZMÉNYEI

Köztudott, hogy a mai diákok máshogy és mást olvasnak, mint a korábbi generációk: többet a számítógépen, kevesebbet nyomtatott formában. Leginkább az ún. extenzív – más szóval kivezető – olvasást gyakorolják, vagyis az információs szövegeket részesítik előnyben, s évről évre növekszik azoknak a száma, akik szépirodalmat nem, vagy alig olvasnak (Valaczka, 2006; Csík, 2011; Graham, 2012). A hvg.hu arról számolt be 2006 nyarán, hogy a Felvételi Információs Szolgálat felmérése szerint – több mint 23 ezer középiskolás diák közül – a lányoknak 20%-a, a fiúknak 13%-a olvas rendszeresen szépirodalmat. Hasonló tendenciák tapasztalhatók a felnőtt olvasók körében is: egy 2005-ös reprezentatív kutatás azt mutatta, hogy a 18 évesnél idősebbek 60,2%-a évente egyetlen könyvet sem olvas el (Nagy és Péterfi, 2006). Márpedig akik nem olvasnak szépirodalmat, valami nagyon fontosat veszítenek el: önmaguk és mások megismerésének és megértésének szinte kiapadhatatlan forrását; annak lehetőségét, hogy az író pillantása révén másként tekintsenek a világra (Esterházy, 2003. 408.); hogy elmerülve egy másik – teremtett – világban, másfajta érzékenységre és tapasztalatokra tegyenek szert.

Meggyőző kutatási tapasztalatok utalnak arra, hogy a számítógéphez szocializálódott nemzedékek képességprofilja, idegrendszerének működése más, mint a korábbi generációké (Jakab, 2011; Gyarmathy és Kucsák, 2012). „A rövid, intuitív, többcsatornás tevékenység a természetes közeg, a hosszabb, egyirányú, módszeres tevékenység megterhelő" (Gyarmathy, 2012). A digitális bennszülöttek számára tehát a könyvolvasás nem természetes, fárasztó tevékenység. Ám aki nem szokik hozzá, hogy terjedelmesebb szövegeket – pl. regényeket – olvasson, belefeledkezve-beletemetkezve, annak nem alakulnak ki azok a képességei, melyek az elidőző értelmező olvasást és általa a mélyebb megértést lehetővé teszik. Aki nem olvas könyveket – hagyományosan a szépprózа olvasását értjük e kifejezés alatt –, iskolakerülő, elkerüli az empátia legkiválóbb iskoláját. Pedig a mindennapi helyzetekben való boldoguláshoz és a boldog élethez, a tartalmas, mély emberi kapcsolatokhoz egyaránt nagy szükség van empátiára. (A filmek, a számítógépes játékok vajmi keveset árulnak el a szereplők bel-

ső életéről, gondolkodásáról.) Aki nem válik érzékennyé, fogékonnyá az irodalmi szövegek által kínált esztétikai élményre, aki nem tud mit kezdeni egy metaforával, aki bosszúsan hajít félre egy könyvet, ha annak nyelve nem áttetsző, a műélvezet és a gazdagodás lehetőségét veti el.

A kérdés tehát az, hogyan lehetne a digitális kultúra korszakában is megőrizni, megtartani az irodalomolvasást és az általa nyújtott előnyöket. A PISA-vizsgálatok háttérkérdőíveiből az derült ki, hogy alapvetően a kisiskolás korban dől el, hogy elkötelezett olvasó válik-e valakiből. Az olvasóvá nevelés éppen ezért fontos eleme az alsó tagozatos olvasástanítás és az irodalmi nevelés célrendszerének. Meghatározó jelentősége van annak, hogy milyen szövegeket olvasnak a diákok az iskolában – és persze azon kívül –, s még inkább annak, hogy hogyan olvassák ezeket a szövegeket, hogyan dolgoznak velük. (Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy az olvasástanulás, a jelrendszer elsajátítása szintén kulcsfontosságú. A korai kudarcok akár egy életre elvehetik egy kisgyermek kedvét az olvasástól, ám az ezzel összefüggő kérdések taglalása messzire vinne ennek az írásnak a témájától.)

AZ IRODALMI NEVELÉS HATÉKONYSÁGÁT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

Egykönyvűség helyett több könyv

A különböző olvasókönyvek változatos műfajú prózai szövegeket tartalmaznak: meséket, mondákat, legendákat, mítoszokat, anekdotákat, elbeszéléseket, regényrészleteket stb. Témájuk a tantervi előírásoknak megfelelően sokrétű. Ám e szövegek semmiféleképpen nem tekinthetők tananyagnak. Az olvasókönyvek nem a hagyományos értelemben vett tankönyvek, inkább antológiák, szöveggyűjtemények. A tanító feladata és felelőssége válogatni az olvasmányanyagból – és persze kiegészíteni azt – annak érdekében, hogy elérje az olvasásfejlesztéssel, olvasóvá neveléssel kapcsolatos céljait, alkalmazkodva tanítványai egyéni sajátosságaihoz, érdeklődéséhez. Gondoljunk bele: micsoda önellentmondás olvasóvá nevelni egyetlen könyvvel. (Az évi egy házi olvasmány, a valamikori kötelező sem jelent valódi kilépést az egykönyvűség paradigmájából.) Az ideális az lenne, ha minél több gyermekeknek írt könyvet olvasnának a diákok az iskolában is. Ehhez az kellene, hogy a könyvpiac széles választékát kínálja a kifejezetten kezdő olvasók számára írt – rövid terjedelmű, beszédes képeket és egy-egy oldalon eleinte kevés szöveget tartalmazó – kiadványoknak, és hogy az iskolák meg is tudják venni ezeket elegendő példányban. Amíg ez csak vágykép, más módon kell gondoskodni arról, hogy a gyermekek találkozzanak

a nekik szóló igényes szépirodalommal. Gondos tájékozódás után – amibe egyaránt beletartozik a klasszikus és különösen a kortárs gyermekirodalom feltérképezése, valamint a diákok érdeklődésének, kedves olvasmányainak megismerése – ki kell választani azokat a műveket, illetve részleteket, melyek leginkább élvezhetők a gyermekek számára, és persze biztosítani kell azt is, hogy minden kisdiáknak jusson az adott szövegből.

Irodalomolvasás az iskolában

A másik kulcsfontosságú kérdés az, hogyan foglalkozzunk az irodalmi szövegekkel. Ennek kapcsán szembe kell néznünk egy sajátos ellentmondással. Az iskolai gyakorlatban a szépirodalmi szövegek feldolgozása a tanító által irányított folyamatban zajlik. Többnyire ő mutatja be a meséket, elbeszéléseket, majd kérdéseket tesz fel, melyek segítségével elemzik, megbeszélik az olvasmányt. Lássuk be, ez teljesen másfajta olvasási módja az irodalmi szövegeknek, mint ahogy az iskolán kívül foglalkozunk velük. Mondhatni nem rendeltetésszerű használatról van szó. Hiszen általában mi magunk olvassuk el azokat a szövegeket, amelyeket mi választottunk, és nem kell közben vagy utána mások kérdéseire válaszolnunk. Azért olvasunk, mert élvezzük az olvasást, mert olvasni jó. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy kezdetben szükség van a pedagógusra mind az esztétikai élmény megszületése, mind a megértés elősegítése érdekében. Lényegében arról van szó, hogy a szépirodalmi olvasmányok feldolgozása során ismertetjük meg – és gyakoroltatjuk – a poétikai funkciójú szövegek értelmezésének, jelentésük megteremtésének műveleteit, stratégiáit és technikáit.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne találkozhatnának másként is a gyermekek az irodalommal az iskolában. Fontos, hogy kezdetben a tanító mindennap olvasson a gyermekeknek szépirodalmat anélkül, hogy feladatokat vagy kérdéseket kapcsolna hozzá. A gyermekek reflexióira persze reagálnia kell, s ez is elvezethet valamiféle gondolatcseréhez, de mindez nem válhat szövegfeldolgozássá.

Egy másik lehetőség az irodalomolvasás nyújtotta élmény iskolai megélésére az, ha rendszeresen időt biztosítunk arra, hogy a gyermekek a maguk választotta könyvet olvassák az iskolában. Külföldön ennek többféle kerete, formája létezik. Az egyik az ún. huzamos csendes olvasás (sustained silent reading), ami azt jelenti, hogy a diákok a saját könyvüket olvassák az oktatási idő egy részében – akár napi rendszerességgel (Gardiner, 2005). A néma olvasás időtartama kezdetben rövidebb, később fokozatosan növelhető. A tanár is olvassa a saját könyvét, mintegy modellálva az olvasói magatartást. Az olvasási idő lejártát követően arra is módot ad, hogy a gyermekek megosszák egymással élményeiket egy-egy vicces történettel, emlékezetes szereplővel kapcsolatosan.

Időről időre érdemes könyvbemutató klubdélutánt rendezni (Hoyt, 1999). Megszervezhető az osztályon belül, de két osztály között is, esetleg a szülők bevonásával. A gyermekekkel jó előre tudatni kell, hogy hamarosan módjuk lesz olvasmányélményeik megosztására. Nagyon hatásos, ha a tervezett dátumot és a pontos időpontot kiplakátozzuk, vagy ha meghívót készítünk erre az alkalomra.

Mindenkinek sok olvasással kell készülnie a klubdélutánra, hogy megfontoltan választhassa ki: melyik lesz az a könyv, amit majd bemutat. A tanulók elpróbálják könyvismertetőjüket, hogy megbizonyosodjanak róla, nem vesz-e több időt igénybe a megengedett két percnél, és hogy sikerül-e felkelteniük a hallgatóság érdeklődését.

A könyvbemutató alkalmával a résztvevők (házigazdák és meghívottak) vagy asztaloknál ülnek, vagy egy nagy körben. Fontos, hogy mindenki szemkontaktusban legyen a többiekkel. A gyermekek számára külön élmény, ha a könyvbemutatót némi üdítő és egy kis aprósütemény fogyasztásával fűszerezzük, megteremtve ezzel a klubdélután, zsúr légkörét.

A SZÖVEGFELDOLGOZÁS MÓDSZEREI

Elméleti alapok

Mint korábban szó volt róla, a szépirodalmi szövegek feldolgozását általában kérdésekkel irányítják a tanítók. Hogy mifélékkel, az több tényezőtől függ, elsősorban attól, hogy mit gondolnak magáról az olvasásról. Ha úgy vélik, hogy az olvasó feladata az író által a szövegbe kódolt jelentések megértése, az üzenet megragadása, a kérdéseik jó része nyilvánvalóan arra irányul, hogy ellenőrizzék, sikerült-e ez a tanulóknak (Durkin, 1979). Az ilyen kérdések gyakran alacsony szintű gondolkodást kívánnak a gyermekektől. (Bloom taxonómiája szerint nemcsak a szó szerinti megértés, de az értelmezés – vagyis a sorok közötti olvasás – és az ún. alkalmazás is ide sorolható; csak az analízist, a szintézist és az értékelést tekinti magasabb szintű gondolkodási folyamatnak.) Ám ha a pedagógus az olvasás kognitív, konstruktivista felfogását vallja, akkor kérdései arra ösztönzik a gyermekeket, hogy maguk alkossák meg a mű jelentését, személyes olvasatát.

Az elmúlt évtizedekben itthon is ismertté és egyre népszerűbbé váltak olyan gyermekközpontú szövegfeldolgozó módszerek, melyek azt a célt szolgálják, hogy a tanulók aktívabban vegyenek részt a jelentés megteremtésében, sokrétűen és kreatívan reflektáljanak az olvasottakra; annak értelmi, érzelmi, erkölcsi tartalmára és esztétikai rétegére egyaránt. Ezeknek az eljárásoknak az egyik elméleti bázisa a reader response-elmélet (az olvasói

válasz kutatása), amely új szemléleti alapokra helyezte a szépirodalom olvasását, az irodalomtanítást. E felfogás lényege, hogy a szöveg jelentése szöveg és olvasó együttműködésének, interakciójának eredménye (Iser, 1996). Az író nem ír le mindent aprólékosan, így vannak a szövegben üres helyek, elhallgatott részletek, melyeket az olvasó meglévő tudása, tapasztalatai és fantáziája segítségével tölt be. Aktivitása nem merül ki ebben, hanem sokféle módon reagál az olvasottakra. Elképzeli a szereplőket, a helyszínt, a cselekmény fordulatai különböző érzelmeket váltanak ki belőle, a mű egyes mozzanatainak különös jelentőséget tulajdonít, s valamiképpen értelmezi a szöveget. Az így formálódó-keletkező egyéni olvasatok személyes konstrukciók.

A reader response-elmélet nagy hatással volt az irodalomoktatásra, irodalmi nevelésre. A műközpontú tanítást a diákközpontú tanítás váltotta fel, melynek nem az a célja, hogy a tanulók az irodalomtudományban felhalmozódott értelmezéseket vagy a tanári olvasatot elsajátítsák. A tanár szerepe az, hogy segítse az egyéni olvasatok létrehozását – az olvasottakra adott egyéni válaszokra és ezek megosztására építve a tanítás folyamatát. A „válasz" szó ez esetben szélesen értendő, a mű értelmezésével kapcsolatos legkülönbözőbb tevékenységeket jelöli: beszélgetést, vitát, írott értelmezést, ábrázolást, megjelenítést, dramatizálást stb. (Jászó, 1995).

További lendületet adott a szövegfeldolgozás módszertanának megújítására az olvasási stratégiák feltárása, amihez a szövegértés fejlesztésének kutatása vezetett el. A nemzetközi szakirodalomban számtalan publikáció, könyv jelent meg az olvasási stratégiákkal – és tanításukkal – kapcsolatban, nálunk azonban még mindig kevéssé ismert ez a szakkifejezés, jóllehet a PIRLS-vizsgálatok szövegértés-definíciója is tartalmazza (Vári és tsai, 2003). A múlt század vége felé következett be – elsősorban az amerikai – olvasáskutatásban az a fordulat, amely az olvasási stratégiák azonosításához vezetett. A nehézségekkel küzdő gyermekek helyett a jól olvasók kerültek a szakemberek figyelmének középpontjába, a kutatások fő iránya pedig az lett, hogy módszeresen feltárják azokat a gondolkodási folyamatokat, amelyeket a gyakorlott, sikeres olvasók alkalmaznak olvasás közben.

Harvey és Goudvis összefoglalták, melyek azok a stratégiák, amelyeket a téma jeles kutatói szerint az aktív, gondolkodó olvasók használnak a jelentés megteremtése során (Harvey és Goudvis, 2000). Ezek szerint a jó olvasó:

- kapcsolatot keres meglévő tudása és a szöveg új információi között,
- meghatározza, hogy melyek a szöveg legfontosabb témái, gondolatai, hatáselemei, figyelmet szentel a szöveg szerkezetének,
- kérdéseket tesz fel önmagának, a szerzőnek, a szövegnek, s meg is válaszolja őket,
- érzékletes belső képeket alkot,

- következtetéseket von le, ítéleteket, jóslatokat, új gondolatokat fogalmaz meg,
- összefoglalja, újraalkotja az olvasottakat, eredeti értelmezést hoz létre,
- javító stratégiákat használ (újraolvas, lassít a tempón, új kulcsszót választ stb.),
- nyomon követi saját megértési folyamatait.

A stratégiák zöme aligha szorul bővebb magyarázatra, kifejtésre. Talán leginkább az első esetében érdemes átgondolni, hogyan is alkalmazzuk irodalmi szövegek olvasásakor. A kapcsolatteremtés a meglévő és az új tudás között itt azt jelenti, hogy a jelentéskonstruálás folyamatában az olvasó felhasználja meglévő tudását, tapasztalatait: a szövegbeli események, helyzetek, a helyszínek, a szereplők érzései emlékeztetik saját megélt élményeire vagy korábbi olvasmányaira, s a kapcsolódó emlékeit, tudását fel is használja személyes olvasatának megalkotása során. Az így létrehozott jelentéseket egyúttal önmagára vonatkoztatja, miközben elgondolkodik az olvasottak és a saját élete, valamint a tágabb világ kapcsolatán.

Az előző bekezdésből az is kiderül, hogy átfedés van az olvasói válasz elmélete és az olvasási stratégiák kutatása között, mivel a művekre adott válaszokat a különböző stratégiák használata révén hozzák létre az olvasók. És nem csak akkor, amikor felhasználják személyes élményeiket, tudásukat a jelentésteremtés folyamatában. Amikor elképzelik a szereplőket, helyzeteket, egy-egy jelenetet, tulajdonképpen belső képeket alkotnak. Amikor valamely mozzanatnak, tettnek, karakternek, szónak vagy képnek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, lényegében kiválasztják a relevanciákat, és így tovább.

A fentiekben vázolt elméletek talaján kutatók és gyakorlati szakemberek olyan tanítási eljárásokat dolgoztak ki, melyek a tanulókat a tudás, a jelentés aktív megteremtésére késztetik egy interaktív és reflektív tanulási környezetben.

KÉRDÉSEKRE ÉPÜLŐ MÓDSZEREK

Kreatív dialógus

A kreatív dialógus módszere Paolo Freire munkásságán alapul (Temple és tsai, 2010). Az eljárás az olvasás-szövegértés konstruktivista felfogására épül, és abban támogatja a diákokat, hogy gazdagabb és mélyebb jelentéseket hozzanak létre a narratív szövegek olvasásakor, hogy kapcsolatot teremtsenek a megismert történetek és a saját életük között, alternatívákat ismerjenek fel, s az olvasottakat felhasználják döntéseikhez is. Ez a fajta

dialógus már az alsó tagozaton is alkalmazható olyan művek olvasásakor, amelyek a gyermekek életében is releváns problémákat vetnek fel. Klasszikus vagy kortárs próza, mese, elbeszélés vagy más epikus műfaj – esetleg regényrészlet – egyaránt lehet a feldolgozandó szöveg. A lényeg az, hogy olyan, a gyermekek számára fontos témához kapcsolódjon, amely élénk eszmecseréhez vezet.

A jelentések megalkotását és megvitatását a tanító jól előkészített kérdései segítik, mégpedig négy szinten. Ezek a leíró, a személyes, a kreatív és a kritikai szint. (A módszer kidolgozói szerint a szintek egymásra épülnek, egyfajta természetes előrehaladást biztosítva, mások szerint nincs feltétlenül efféle hierarchia a szintek között.) A tanító szerepe abban a tekintetben is fontos, hogy bátorítsa a gyermekeket a megbeszélésben való részvételre. A diákok feladata, hogy saját gondolataikat, élményeiket, történeteiket, reflexióikat a többiekkel megosszák és döntéseket hozzanak. A megbeszélést követően a tanulók feljegyzéseket készíthetnek az olvasónaplójukba – ami funkcióját tekintve egyfajta gondolatfüzet –, írhatnak saját céljaikról, elhatározásaikról.

A *leíró szakasz* kérdései arra szolgálnak, hogy a diákok megragadják a történet fontos pontjait, elemeit. Már ebben a szakaszban is valódi kérdésekre van szükség, olyanokra, amelyek arra ösztönzik a gyermekeket, hogy elgondolkodjanak az olvasottak tartalmán, miközben használják, újraolvassák a szöveget is. Nézzünk néhány példát a lehetséges kérdésekre.

- Mi tetszik, mi nem tetszik a történetben?
- Hogy mutatnád be X szereplőt?
- Mit gondolsz, miért cselekedett vagy döntött a szereplő úgy, ahogy?
- Milyen nehézséggel kellett a főszereplőnek szembenéznie? Miért volt ez nehéz számára?
- Hogyan érez a szereplő egy-egy helyzetben?
- Milyen változáson ment keresztül a főszereplő a történet során?
- Mit gondolsz, miről szól ez a történet? Miből gondolod?
- Mi a történet tanulsága?

A *személyes értelmezési szint* legfőbb célja, hogy a gyermekek a beszélgetés során saját gondolataikhoz, érzéseikhez, élményeikhez kössék az olvasottakat, felismerjék, hogy „a mese róluk szól", és megtapasztalják azt is, hogy az olvasás egyfajta kapcsolatteremtés a meglévő és az új információk között. E fázisnak az is fontos hozadéka, hogy a tanító jobban megismerheti tanítványai életét, hátterét és gondolkodását. A diákok pedig átélhetik, hogy az osztály egy olyan közösség, ahol őket, véleményüket a többiek elfogadják és tiszteletben tartják. Lássuk, melyek a leggyakoribb kérdések ezen a szinten.

- Találkoztál hasonlóval a saját életedben? Éreztél már hasonló módon?
- Tettél, gondoltál vagy akartál már te is hasonlót?
- Miben különbözik a te történeted az olvasott történettől?
- Te mit tettél, mondtál vagy gondoltál volna a szereplő helyében?
- Mit tett volna valamelyik családtagod?

A dialógus *kritikai szakaszában* a történet mélyebb elemzésére kerül sor.

A kérdések funkciója az, hogy a gyermekek alternatívákat vizsgáljanak meg, és saját értékrendjükre alapozva ítéleteket alkossanak az olvasottakkal kapcsolatban. A célravezető kérdések a következők lehetnek.

- Miből gondolod, hogy X.Y. döntése helyes vagy helytelen volt?
- Milyen körülmények között lenne vagy nem lenne ez jó?
- Miért lenne ez jó döntés minden esetben?
- Kinek a számára előnyös vagy hátrányos ez a döntés?
- Milyen hatásai lesznek ennek a döntésnek?
- Milyen más lehetőségek lettek volna?
- Milyen következményei lettek volna annak, ha más lehetőséget választ a szereplő?

A *kreatív szakasz* célja, hogy a diákok abból a szempontból gondolkodjanak el a szöveg tartalmán, hogy hogyan tudnák felhasználni az olvasottakat annak érdekében, hogy pozitív változásokat idézzenek elő a saját életükben és környezetükben, hogy megfelelő célokat tűzzenek ki, és jó döntéseket hozzanak. A következő kérdések támogatják ezt.

- Milyen problémád van a saját életedben, amit a szereplőhöz hasonlóan meg akarsz oldani?
- Min szeretnél változtatni?
- Hogyan tudnál javítani a dolgokon?
- Mit tehetnél, hogy a főszereplőhöz hasonlóan elérd a célod?
- Hogyan tudnál közben másokkal együttműködni?
- Kitől kérhetnél segítséget?
- Miféle segítséget kérnél másoktól?
- Hogy tudsz segíteni másokon, ahogy a főszereplő tette?
- Mit fogsz tenni, ha úgy érzel majd, ahogyan a történet főszereplője?

A négy elemzési szakasz kérdései nem fednek le minden lehetséges elemzési aspektust. Nem ösztönzik például, hogy a gyermekek olyan, a szépirodalmi művek esetében különösen fontos szövegsajátosságokra reflektáljanak, mint a nyelvi megformáltság vagy éppen az intertextualitás. Szó sincs tehát arról, hogy minden történetet kreatív dialógus keretében kellene fel-

dolgozni, ám bizonyos – jól megválasztott – szövegek esetében hatékonyan szolgálhatja a jelentésteremtést, miközben a diákokat különböző olvasási stratégiák használatára készteti: lényegkiemelésre, összefoglalásra, a meglévő és az új tudás összekapcsolására, következtetésre, ítéletalkotásra stb. A legnagyobb értéke mégis az, hogy ráébreszti a gyermekeket arra, hogy képesek döntéseket hozni, s általuk befolyásolni, alakítani a saját életüket, kapcsolataikat, a maguk szűkebb vagy tágabb világát.

Szókratészi beszélgetés

A többrétegű, többféle értelmezést kínáló, sokféle implikációt tartalmazó irodalmi művek különösen alkalmasak szókratészi beszélgetésre. A módszer használatával a diákokat a jelentésteremtésben és a reflektálásban való aktívabb részvételre bátoríthatjuk. A tanár olyan keretet biztosít, amely tartalmas eszmecseréhez vezet. Kezdetben modellálja a kérdezést és a megbeszélés folyamatának irányítását, majd egyre jobban bevonja a tanulókat. A szókratészi beszélgetés nem vitát jelent: nem egymásnak ellentmondó, hanem inkább egymásra épülő gondolatokból szerveződő közös jelentéskonstruálást tesz lehetővé, amely adott kérdés, ill. téma mélyebb megértéséhez vezet (Temple és tsai, 2010).

Ideális esetben a diákok körben ülnek, hogy szemtől szemben lássák egymást. A pedagógus legfontosabb feladata az, hogy felkészítse a diákokat arra, hogy jó kérdéseket tegyenek fel a megbeszéléshez. (Egy ideig saját kérdésekkel készül, mintegy bemutatva a diákoknak, miféle kérdések azok, melyek értékes felismerésekhez, belátásokhoz, s általuk mélyebb megértéshez vezethetnek.)
A fontos kérdések jellemzői:

- a téma és az általa felvetett problémák lényegére irányítják a figyelmet;
- többféle megközelítést, ezáltal többféle választ tesznek lehetővé;
- a meglévő tudást más megvilágításba helyezik, a tapasztalatok, élmények újragondolására késztetnek;
- felfedezésre, új meglátásokra ösztönöznek.

A jó beszélgetéshez mindenekelőtt valódi kérdések kellenek, amelyekre még nem tudjuk a választ. Ezek szolgálhatnak vezérfonalként. Azok a kérdések tehát, amelyek a számunkra érdekes és jelentőséggel bíró dolgokra, összefüggésekre vonatkoznak.

A kérdések iránya alapvetően kétféle lehet: a szöveg mélyebb rétegeibe vezető, vagy a szövegből kifelé vezető. Lássunk példákat először arra, mi lehet a befelé vezető kérdések fókuszában!

- A szereplők motivációja: Miért egyezett bele X, hogy megteszi?
- A szereplők viszonya: Milyen hatással volt X szereplő Y-ra?
- A történet alakulása: Mi fog történni?
- Az író szándéka: Mit akart az író megláttatni, megértetni?
- A helyszín és a cselekmény kapcsolata: Elképzelhető-e, hogy máshol vagy máskor játszódjon a történet?
- A szöveg nyelve, a szerző stílusa: Miért éppen így fogalmaz az író? Miért ezt a szót vagy képet használja?

A szövegből kifelé vezető kérdések tárgya is sokféle lehet.

- A szereplő döntésének, választásának értékelése: Te is ezt tetted volna? Hogyan lehetett volna másképp megoldani a problémát?
- A szereplő magatartásának értékelése: Így kell a fiúknak viselkedniük a lányokkal szemben? Mi lenne, ha valaki a húgoddal tenne így?
- A tett következménye: Mit gondolsz, mi történik a szereplőkkel a későbbiekben?
- Kapcsolatteremtés más történetekkel és a való élettel: Milyen más olvasmányokra emlékeztet, amit olvastál? Kire vagy mire emlékeztet a saját életedben?

A példaként említett kérdések némelyike ismerős lehet a kreatív dialógusból is, az viszont mindenképpen új elem, hogy a távlati cél a szókratészi beszélgetés alkalmazásakor az, hogy a diákok is megtanuljanak fontos és jó kérdéseket megfogalmazni, majd együtt keresni rájuk a válaszokat.

Kérdezzük a szerzőt!

Ez a technika arra ösztönzi a diákokat, hogy az olvasást a szerzővel (a szöveggel) folytatott párbeszédként fogják fel. Egyik előnye, hogy személyesebbé teszi az olvasó és az író kapcsolatát, aktív interakcióra késztetve az előbbit. Egy másik hozadéka, hogy használatának eredményeképpen az olvasás és az írás kapcsolata szorosabbá válik a gyermekek tudatában. Kiépülnek és megerősödnek az irodalmi művek fikcionáltságával kapcsolatos képzetek, ha a gyermekek elgondolkodnak azon, miért alakítja így vagy úgy a szerző a cselekményt, vagy miért ejt el egy szálat és vesz fel egy másikat a történet egy bizonyos pontján. Nem utolsósorban arra is alkalmas ez az eljárás, hogy felszínre hozza a jelentésteremtést nehezítő problémákat, a megértési deficiteket, és elhárítsa ezeket az akadályokat.

A tanulók feladata lényegében az, hogy fogalmazzanak meg problémákat, kérdéseket az olvasott szöveggel kapcsolatban: mit kérdeznének a szerzőtől, ha jelen lenne. Mivel nincs ott, az ő szerepét is nekik kell vál-

lalniuk, vagyis meg kell próbálniuk az író nevében válaszolni a felvetett kérdésekre.

Kezdetben a tanítónak kell mintát adni a szöveg rejtélyes vagy éppen pontjainak értelmezését elősegítő kérdésekre, a tartalom és a nyelv elmélyültebb vizsgálatát igénylő szempontok felvetésére. A válaszok keresése során a tanulókat gondolkodásra, gondolataik megosztására, véleményük ütköztetésére kell ösztönöznie (Bárdossy és tsai, 2002).

AZ OLVASÓI VÁLASZOKRA ÉPÍTŐ ELJÁRÁSOK

„Két szó" technika

Ez az eljárás arra készteti a gyermekeket, hogy reflektáljanak arra, amit hallottak vagy olvastak, s kapcsolják össze saját világismeretükkel, tapasztalataikkal. Olvassunk fel tanítványainknak egy gondolatébresztő, érzelmi reagálásra késztető szövegrészletet, vagy olvassanak el ők maguk egy rövid történetet. Utána kérjük meg a diákokat, hogy maradjanak csendben, ne beszéljenek egymással, hanem keressenek két szót (ne szókapcsolatot), ami tükrözi az elhangzottakkal kapcsolatos gondolataikat, érzéseiket. Kis idő elteltével le is jegyezhetik e szavakat egy papírlapra, két előre odarajzolt négyzetbe. (Ez segíti a tanulókat megértetni, hogy a szavaknak nem kell egymással kapcsolatban lenniük, kifejezést alkotniuk.) A várakozási idő módot ad a gyermekeknek arra, hogy összegyűjtsék gondolataikat, s felkészüljenek azok megosztására.

Miután a tanulók kiválasztották szavaikat, egyik társukhoz fordulnak, elmondják neki, mi az a bizonyos két szó, miért azokat választották, s elmagyarázzák, hogyan függnek össze e szavak a hallott vagy olvasott szöveggel és/vagy a saját életükkel. Ezután közösen listát készíthetünk a gyermekek által kiválasztott különböző szavakból. A tanulók az egész osztály előtt megismétlik indoklásukat, ill. magyarázatukat. Mindez mélyebb megértéshez vezethet a hallottakkal vagy olvasottakkal kapcsolatban. A gyermekek nagyon élvezik a különböző interpretációkat, s a szólista révén szókincsük is fejlődik. Maga a technika nagyon könnyűnek, „stressz mentesnek" tűnik a gyermekek számára, szórakoztató, ugyanakkor mély és intenzív reflektálásra késztet (Hoyt, 1999).

Három buborék

Miután a gyermekek meghallgattak vagy elolvastak egy történetet, rajzoljanak le egy papírra három összekapcsolt kört, s mindegyikbe egy-egy képet arról, amire emlékeznek, ami megragadta őket a szövegben. A rajzok elké-

szítésére szánt időt körültekintően kell megadni: nem az a cél, hogy művészi kivitelezésű ábrázolások szülessenek, hanem az, hogy a gyermekek az olvasás során keletkező belső képeikre figyeljenek, azokat próbálják meg rögzíteni és megosztani. Ezt követően beszéljék meg a rajzaikat párokban. Önként vállalkozók az egész csoportnak is bemutathatják rajzaikat, rövid magyarázatot, indoklást fűzve hozzájuk: miért azt a bizonyos részletet választották, mi volt számukra különösen érdekes benne. Izgalmas tanulsággal járhat az azonos részletekhez kapcsolódó rajzok összevetése is (Hoyt, 1999).

Kettéosztott napló

Ezzel az eljárással arra ösztönözzük a tanulókat, hogy reflektáljanak arra, amit az olvasott mű számukra személyesen jelent, gondolkodjanak el azon, mi jut eszükbe róla, milyen asszociációkat kelt bennük a saját életükkel, élményeikkel kapcsolatban.

Az olvasás megkezdése előtt a tanulók egy üres lapot függőleges vonallal kettéosztanak. Ezután elkezdik olvasni a szöveget. Olvasás közben többször meg kell állniuk, hogy feljegyzéseket készítsenek a kettéosztott naplójukba. A lap bal oldalára a mű egy-egy részletét írják le. Olyan részleteket (egy-egy kulcsszót, találóan megfogalmazott gondolatot, különleges szót vagy nyelvi fordulatot, képet stb.), amelyek megragadták a figyelmüket, emlékeket, élményeket, gondolatokat, érzelmeket idéztek fel bennük, meghökkentették őket, esetleg véleményük van velük kapcsolatban, amelyeket szépnek vagy éppen érthetetlennek találnak. A lap jobb oldalára kerülnek a kiválasztott részletekhez fűzött megjegyzések: Miért éppen az adott részletre esett a választásuk? Miféle személyes emlékük, élményük jutott róla az eszükbe? Milyen kérdés merült fel az idézettel kapcsolatban? Milyen érzést váltott ki belőlük?

Ha van idő, újra átolvashatják a szöveget, s újabb jegyzeteket is készíthetnek. Az olvasás befejeztével önként jelentkezők ismertetik a kiválasztott részleteket, a hozzájuk fűzött megjegyzéseiket, mégpedig abban a sorrendben, ahogy az idézetek a szövegben előfordultak.

Mialatt a gyermekek olvasnak, a tanító is olvas, és ő is elkészíti a saját kettéosztott naplóját. A tanulók megjegyzéseit hallgatva megkérdezi, hogy más is megjelölte-e ugyanazt a szakaszt, és ha igen, mit írt róla. Fontos felhívni a diákok figyelmét a megjegyzések hasonlóságaira és eltéréseire, valamint ennek okaira. A pedagógus is megoszthatja a tanulókkal a saját olvasói feljegyzéseit, részben hogy mintát adjon a reflexiókra (például a szöveg nyelvi-stilisztikai rétegére vonatkozóan), részben hogy megszólalásra bátorítsa a gyermekeket. A megbeszélés során a szerkezet vizsgálatára, a szöveg egészként történő átgondolására, az olvasottak értékelésére késztetheti tanítványait (Bárdossy és tsai, 2002).

Nagyon fontos pontok (V.I.P.)

A módszer eredeti elnevezése: very important points, azaz nagyon fontos pontok. A funkcióját tekintve igen hasonló a kettéosztott naplóhoz, csak a kivitelezése más: a gyermekek olvasás közben öntapadós papírcsíkokkal jelölik meg a szöveg azon részeit, amelyek számukra különös jelentőséggel bírnak. Ennek hátterében állhat az érdeklődés, valamiféle személyes kapcsolat, élmény, emlék, vagy éppen megértési nehézség.

Az olvasást követően a tanulók összehasonlíthatják, ki melyik szövegrészeket jelölte meg, s meg is beszélhetik, hogy miért. Nincsenek előre gyártott kérdések. A gyermekek egyszerűen elbeszélgetnek arról, mit olvastak, mi ragadta meg őket, mit juttatott az eszükbe, vagy mi okozott számukra problémát. A lényeg, hogy megindokolják, miért pont azokat a szöveghelyeket jelölték meg.

A tanító maga is beszámolhat – a csoport, az értelmező közösség egyik tagjaként – a szöveg számára releváns részeiről, indokolva választását.

A legfontosabb pontok megjelölése segítheti a tanulókat a reflektálásban és az összefoglalásban, a tartalommondásban is. Az értékelést, a párbeszédet szintén ösztönözhetjük e technika segítségével, ha azt a feladatot adjuk a tanulópároknak, hogy határozzák meg a négy vagy öt legfontosabb pontot, részletet a szövegben. Ez esetben a párok tagjainak reflektálniuk kell saját jelzéseikre, értékelve minden egyes részlet fontosságát, majd közösen kell kialakítaniuk egy rangsort (Hoyt, 1999).

Ábécédoboz

Az ábécédoboz technika játékossá, szórakoztatóvá teszi az olvasott történetre való reagálást. A szöveg megismerését követően a gyermekek párokban vagy kisebb csoportokban olyan szavakon gondolkodnak, amelyek segítségével a mű lényeges tartalma, elemei megragadhatók, kifejezhetők. A szavakat az ábécédoboz megfelelő celláiba kell a tanulóknak beírniuk, és arra is fel kell készülniük, hogy elmagyarázzák, hogyan kapcsolódik a kiválasztott szó a történethez. (Természetesen nem kell feltétlenül minden cellát kitölteniük, ám ha úgy látják jónak, több szót is beírhatnak egyikmásik rubrikába.)

A tanító segítségével összegyűjtik a legérdekesebb, legtalálóbb szavakat (rögzíthetik: táblán, interaktív táblán, csomagolópapíron), s minden esetben kitérnek a választás indoklására is. Így nem csak értékes szókincs gyűlik össze, hanem az eltérő nézőpontok gazdag hálója is létrejön, élénk és tartalmas gondolatcsere generálódhat a történetről (Hoyt, 1999).

a, á	b	c, cs	d, dz, dzs	e, é
f	g, gy	h	i, í	j
k	l, ly	m	n, ny	o, ó
ö, ő	p	r	s, sz	t, ty
u, ú	ü, ű	v	z	zs

OLVASÁSI STRATÉGIÁKRA ÉPÜLŐ TECHNIKÁK

Jóslás kulcskifejezések alapján

Ez az eljárás a szövegfeldolgozás előkészítő, ráhangoló szakaszában használható. Arra ösztönzi a diákokat, hogy néhány alapvető információ birtokában előfeltevéseket, elvárásokat fogalmazzanak meg az olvasandó szöveggel kapcsolatban. Legfőbb értéke éppen abban rejlik, hogy tudatosítja a tanulókban az előzetes ismeretek bázisán formálódó olvasói elvárásokat, emellett felkelti a gyermekek érdeklődését, kíváncsiságát, megmozgatja a képzeletüket és fejleszti a kreativitásukat. Használata révén az olvasás folyamata érdekesebb, élvezetesebb, a megértés pedig mélyebb lesz (Bárdossy és tsai, 2002).

A jóslás gyakran felbukkanó technika az olvasásórákon, ám elsősorban a cím és az illusztrációk alapján szoktak jósoltatni a tanítók, márpedig ezek nem mindig adnak elegendő támpontot tartalmas előzetes elképzelések megalkotásához. A jóslás kulcskifejezések alapján azzal kezdődik, hogy a pedagógus közli a tanulókkal, hogy egy történetet fognak olvasni. Egyúttal meg is nevezheti a műfajt (pl. mese, eredetmonda, elbeszélés stb.), a helyszínt és a szereplőket is. Ezután megad 4-5 kulcsszót, ill. kulcsmotívumot (némelyiket esetleg rajzban), s arra kéri a tanulókat, hogy képzeljék el, hogyan állhatnak össze ezek az elemek egy kerek történetté. Milyen jeleneteket és eseményeket idéznek képzeletükbe a kapott „kulcsok", mit gondolnak, miről fog szólni a történet?

Ezt követően a tanulók kapnak néhány perc gondolkodási időt a cselekmény megalkotására, a történet felépítésére. A megadott idő letelte után a párok (pl. egymás mellett ülők) megosztják egymással elképzeléseiket. Néhány önként jelentkező elmondhatja az általa kitalált történetet az egész csoportnak.

A jóslatok meghallgatása után a tanulók elolvassák vagy meghallgatják az eredeti művet. Közben megfigyelhetik, hogyan viszonyul az általuk ol-

vasott, hallott történet ahhoz, amit ők találtak ki. Miben egyezik, miben hasonlít, miben nem? A lényeg, hogy a tanulók jóslatait összevessük az olvasottakkal, és magyarázatot keressünk a különbségekre.

Fontos, hogy a kulcsszavak a történet szempontjából legfontosabb kifejezések legyenek, de ne árulják el a történet titkát. Ezért nagy gondossággal kell kiválasztani őket. Az semmiképpen sem cél, hogy a tanulók „kitalálják" a történetet.

Összekevert sorrend

Ez a technika a jóslás egy sajátos változata, mely az óra ráhangolódási szakaszában az előzetes tudás felidézésére, összegyűjtésére, valamint a kíváncsiság felkeltésére használható. Fejleszti a kombinációs készséget, a logikát és a kreativitást, az alternatívák kidolgozásával és megvitatásával kapcsolatos képességeket is. Arra ösztönzi a gyermekeket, hogy gondolkodjanak el egy adott témáról, és különféle lehetőségeket mérlegeljenek. A feladat végeztével – az irodalmi mű megismerését követően – kritikusan meg kell vizsgálniuk előzetes elképzeléseik helytállóságát, az eltérések okait.

A feladat azzal indul, hogy a tanító több különböző eseményt, mozzanatot ír fel egy ok-okozati láncot alkotó eseménysorból vagy folyamatból külön lapokra. Ezeket összekeverve a táblára helyezi. Ezt követően a párok vagy csoportok eldöntik, hogy szerintük mi az események sorrendje. A szöveg olvasása közben aztán figyelmesen ellenőrizniük kell, hogy a kérdéses elemek ugyanolyan sorrendben szerepelnek-e, mint ahogy gondolták. Az olvasás befejezése után összevetik az előzetesen elképzelt és a szövegbeli sorrendet, megvizsgálják a különbségeket, magyarázatokat keresnek az eltérésekre (Bárdossy és tsai, 2002).

Jóslástáblázat

Olyan szöveg feldolgozásakor alkalmazhatjuk ezt a grafikus szervezőt, amelyik nem szerepel a gyermekek olvasókönyvében, s így valószínű, hogy senki sem ismeri. Használata során részenként – szakaszokban – ismerik meg a tanulók a művet. A tanítónak előzetesen át kell gondolnia a célszerű tagolást, valamint azt, hogyan fogja biztosítani, hogy a gyermekek ne olvassanak előre: egy takarólap használatával, a szöveg tipográfiájának átalakításával, vagy egyszerűen az elolvasandó bekezdések számának megadásával. (Ez utóbbi a párbeszédek miatt gyakran nehézségekbe ütköznek.) A jelentésteremtést az alábbi táblázat kitöltése kíséri (Bárdossy és tsai, 2002).

Mit gondolsz, mi fog történni?	Miből gondolod?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	Miből gondolod?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	Miből gondolod?	Mi történt valójában?

A történet bevezető részének megismerése után a táblázat első sorának első két oszlopát kell kitölteni páros vagy csoportmunkában: milyen folytatásra számítanak, mire építik feltevésüket. Ez utóbbinak az a jelentősége, hogy megalapozott jóslatokra késztesse a gyermekeket. Arra, hogy vizsgálják meg alaposan és értelmezzék az olvasottakat, gondolják át a témával, a műfajjal kapcsolatos meglévő tudásukat, és mindezek felhasználásával fogalmazzák meg előfeltevéseiket. Néhány megoldást érdemes közösen meghallgatni, megvitatni. Ezt követően elolvassák a diákok a szöveg második részét. Utána röviden leírják az első sor harmadik oszlopába, hogy mit olvastak, majd újabb jóslatot és indoklást fogalmaznak meg. Látható, hogy számos stratégia használatát felöleli ez a folyamat: jóslást, következtetést, a meglévő tudás és a szövegtartalom összekapcsolását, a lényeges elemek kiválasztását és az összefoglalást is.

Olyan szöveggel érdemes bevezetni a technikát, amelyik három részre tagolható. (Később lehet hosszabb, több részre bontható művek feldolgozására használni.) Első alkalmazáskor szükség lehet arra, hogy a tanító hangosan gondolkodva bemutassa, modellálja a táblázat rubrikáinak kitöltését.

Vak kéz

A vak kéz olyan kooperatív szöveg-feldolgozási technika, amelynek használatakor az azonos csoportba tartozó diákok a történet egy-egy részét kapják meg, anélkül, hogy ismernék annak szövegbeli helyét, kontextusát. Minden tanuló gondosan elolvassa, tanulmányozza a maga részletét, hogy majd el tudja mondani társainak a tartalmát. Ezt követően a gyermekek beszámolnak egymásnak az olvasottakról, majd közösen megbeszélik, hogy mi lehet a részek sorrendje (Bárdossy és tsai, 2002).

Ez az eljárás is többféle olvasási stratégia használatát teszi lehetővé, egyúttal fontos tapasztalatokhoz, felismerésekhez vezet a történetek szerkezetével – makro- és mikrostruktúrájával – kapcsolatban. A gyermekeknek érvelniük kell saját elképzeléseik mellett, mérlegelni vagy cáfolni társaik javaslatait, majd közös döntésre jutni. (Egyes esetekben az is megtörténhet, hogy több alternatív sorrendet találnak elfogadhatónak.) Végezetül a szóvivők bemutatják a többieknek csoportjuk megoldását, az osztály pedig összehasonlítja, megvitatja a lehetséges variációkat.

Ha olyan művet választunk, amely csak egyetlen logikus sorrendet enged meg, érdemes megkeresni ennek bizonyítékait a szövegben, így megfigyeltethetjük azt is, hogy épül a szövegösszefüggés, milyen nyelvi eszközök teremtik meg a lineáris kohéziót. Mindez a fogalmazástanítás szempontjából is előnyökkel jár.

Irányított képalkotás

Erre a gyakorlatra különösen nagy szükségük van azoknak a gyermekeknek, akiknek nem meséltek otthon, hanem inkább a tévé vagy a számítógép elé ültették őket, s ezért nem szoktak hozzá, hogy a történetek hallgatásakor „mozizzanak", elképzeljék a szereplőket, a helyszínt, egy tárgyat és így tovább. Ez a technika éppen erre készteti a tanulókat. A tanító kérdései, utasításai segítségével személyes élményeikre, tapasztalataikra és fantáziájukra támaszkodva kell érzékletes, részletgazdag belső képeket alkotniuk. Az irányított képalkotás segíti a jelentés megteremtését, a meglévő és az új tudás összekapcsolását, valamint az olvasottak intenzív átélését, az élmény elmélyülését és személyessé válását.

Először azt kell tudatosítani a gyermekekben, hogy egy belső kép létrehozása lesz a feladatuk. Ehhez el kell lazulniuk, legjobb, ha behunyják a szemüket. A képzeletüket irányító utasítások, kérdések azt a célt szolgálják, hogy eljussanak belső képeik felidézéséig, és részletről részletre haladva tegyék azokat mind teljesebbé, pontosabbá, bevonva a különböző érzékelési csatornákat (pl. a szereplő életkora, testalkata, arckifejezése, színei, hangja, mozgása, illata stb.). Időt kell hagyni a képek létrehozására, finomítására, kidolgozására. Végül érdemes rögzíteni, ill. megosztani a belső képeket (Bárdossy és tsai, 2002).

Egymás tanítása

A Palincsar és Brown által kidolgozott reciprok tanítás több stratégia komplex alkalmazását kívánja meg (Palincsar – Brown, 1984). A tanulók 4, legfeljebb 6 fős csoportokban dolgoznak. Mindenki ugyanazt a szöveget olvassa, részről részre haladva. A szöveg annyi részre van felosztva, ahányan van-

nak a csoportban, s minden részt más diák „tanít meg". Ez azt jelenti, hogy miután elolvasták a szöveg egy-egy részét, a tanár szerepét ellátó gyermeknek négy feladatot kell elvégeznie:

- először néhány kérdést tesz fel a többieknek, s választ kér tőlük,
- segíti a homályos pontok vagy a vitás részek tisztázását,
- összefoglalja az olvasottakat, esetleg címet ad a résznek,
- végezetül jósol: mi lesz a folytatásban.

Gyakori a stratégiák másfajta sorrendje is: összefoglalás, kérdezés, tisztázás, jóslás. Ez esetben az a logikus, ha a kérdések nem irányulnak olyan tartalmakra, amelyek benne voltak az összefoglalásban, vagy azokra kevéssé fontos részletekre, melyek kimaradtak belőle, s így jó esély van rá, hogy magasabb szintű gondolkodási folyamatokhoz vezetnek majd.

Az is lehetséges, hogy mind a 4 különböző feladatot más-más diák lássa el egy-egy szövegrésszel kapcsolatban, vagyis mindvégig egy bizonyos stratégia használatát gyakorolják: az első diák összefoglal, a második kérdez, a harmadik tisztáz, a negyedik jósol. (Természetesen a tanító kezdetben bemutatja, modellálja a stratégiák használatát.)

TÖRTÉNETNYELVTANOK

A történetnyelvtanokon alapuló eljárások alkalmasak arra, hogy a diákok azonosítsák az epikus művek alkotóelemeit és ezek kapcsolatát, s ezáltal világosan lássák a történetek szerkezetét (Tóth L., 2002). Segítik a lényeg kiemelését és összefoglalását is. A kutatók különböző modelleket alkottak meg, a pedagógusok – e modellekre építve – a kisiskolások körében is jól használható eljárásokat dolgoztak ki. Az alábbiakban bemutatott változatok különböző nehézségűek, ekként differenciálásra is alkalmasak (Macon et, 1998).

Történetkeret

Az egyik legkönnyebb technika ez, tulajdonképpen szöveg-kiegészítés a feladat, amelyet párban vagy kiscsoportban is lehet végeztetni. A gyermekeknek egyszerűen be kell illeszteniük a történet egy-egy elemét a hiányos szöveg megfelelő helyére.

A történet ……..... játszódik. Egyik szereplője, ak …….....
Egy másik szereplő a történetben …....., aki .....
A problémát az okozza, hogy .....

.....
Erre .....
.....
Aztán .....
és .....
A történet azzal ér véget, hogy .....
.....

Történettérkép

Ez a forma kissé elvontabb, olyan, mint egy kitöltendő űrlap.

- Helyszín:
- Főszereplők:
- Mi a probléma?
  1. fontos esemény:
  2. fontos esemény:
  3. fontos esemény:
  4. fontos esemény:
- Mi a megoldás?
- Mi a történet fő gondolata?

Történetpiramis

A történetpiramis is hatékonyan segíti a történetek szerkezeti sémájának tudatosítását, ám a lényeges tartalmak összefoglalása nem könnyű, mivel az egyes elemeket megadott mennyiségű szóval kell leírni.

1. _____
   (a főszereplő)
2. _____ _____
   (2 szó jellemzés)
3. _____ _____ _____
   (3 szó a helyszínre)
4. _____ _____ _____ _____
   (4 szó a problémáról)
5. _____ _____ _____ _____ _____
   (5 szó az egyik eseményről)
6. _____ _____ _____ _____ _____ _____
   (6 szó egy másikról)
7. _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
   (7 szó egy harmadikról)
8. _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
   (8 szó a megoldásról)

Kezdetben érdemes közösen próbálkozni egy-egy történetpiramis megírásával, később csoportban, párban vagy akár egyénileg készíthetik el a gyermekek. Igen tanulságos a munkák összevetése, a hasonlóságok és különbségek megbeszélése, az eltérések okainak megvitatása.

Cselekménytáblázat

Ez a grafikus szervező a szereplők motívumainak, szándékainak feltárását, a cselekményt alkotó mozzanatok, tettek ok-okozati összefüggéseinek, kölcsönhatásainak, következményeinek tisztázását segíti (Macon, 1998).

Valaki	akar valamit	de	ezért

A szereplők vizsgálatát segítő technikák, grafikus szervezők

Rokonszenves vagy ellenszenves szereplő

Kezdő olvasók számára ajánlott technika. A gyermekeknek le kell írniuk egy papírra vagy a füzetükbe, hogy az olvasott történetben kit találtak rokonszenvesnek, kit ellenszenvesnek. Választásukat meg is kell indokolni, sőt idézetet is kereshetnek a szövegből, döntésüket alátámasztandó. Ezután párokban, csoportban vagy az egész osztály részvételével megbeszélhetik, megvitathatják választásukat és indokaikat (Tóth B., 2003).

T-táblázat

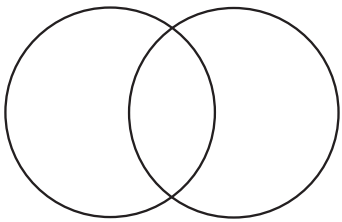
A T-táblázat olyan grafikai szervező, amely fogalmak, jelenségek, személyek stb. összevetésére, szembeállítására alkalmazható. Hatékonyan segítheti a vitára való felkészülést, az érvek összegyűjtését (igen-nem, mellette-ellene), jól használható minden olyan egyéni vagy csoportos gondolkodási folyamat rögzítésére, amely egy téma vagy kérdés két különböző nézőpontú megközelítésére épül (Bárdossy és tsai, 2002).

A rokonszenves és az ellenszenves szereplők összegyűjtésére is megfelelő, de még inkább annak tudatosítására, hogy milyen ellentétes tulajdonságok, jellemzők, tettek kapcsolódnak a fontos szereplőkhöz.

Lúdas Matyi	Döbrögi
fiatal szegény leleményes stb.	öreg gazdag ostoba

Venn-diagram

A Venn-diagram két – vagy több – egymást részben átfedő nagy körből áll; összehasonlításra, a különbségek és a hasonlóságok vagy azonosságok csoportosítására, szemléletes bemutatására használható (Macon et. 1998). A feladat lehet két szereplő összehasonlítása, akik ugyanazon történet karakterei, de az is elképzelhető, hogy különböző történetek szereplőihez kapcsoljuk ezt a feladatot. Igen kedvelt a gyermekek körében „A szereplő és én" változat. A tanító ilyenkor arra kéri a gyermekeket, hogy válasszanak ki az olvasott történetből egy szereplőt, és hasonlítsák össze önmagukkal. Miben hasonlítanak, miben különböznek? Hasonló dolgok iránt érdeklődnek, esetleg hasonló módon viselkednek, cselekszenek? Ha ők játszanák a történetben az adott szerepet, mit csinálnának másként és hogyan? Különösen nagy hatással van a gyermekekre, ha a halmazábrák mellé a róluk és a szereplőről készült kép fénymásolatát is odaragaszthatják (Hoyt, 1999).



Díjak

Ez az elsősorban házi olvasmányok feldolgozása során használható technika arra jó, hogy fokozottabb bevonódásra, állásfoglalásra késztesse a gyermekeket az olvasottakkal kapcsolatban. Első lépésként ötletbörzét kell tartani a diákokkal arról, hogy milyen „díjakat" érdemes alapítani az olvasott mű szereplői számára (pl. a „legönzőbb", a „legbátrabb", a „legönfeláldozóbb" stb.), majd el kell dönteni: ki melyik díjat kapja. Először nevezni kell a szereplőket az egyes díjakra, indokolni a nevezést, majd következhet a szavazás (Mitchell, 1995).

A SZÖVEGEK KÖZÖTT KAPCSOLATOT TEREMTŐ GRAFIKUS SZERVEZŐK

Az irodalmi szövegek jellemző sajátossága az intertextualitás, a művek között ugyanis sokrétű tartalmi, motivikus és egyéb kapcsolat jöhet létre: azonosságok, hasonlóságok, utalások más szövegekre, idézetek nyílt vagy rejtett felhasználása. Ezeknek a szövegek közötti összefüggéseknek a felfedezését segíthetik az alábbi táblázatok.

Kibővített t-táblázat

A T-táblázat kiegészített, bővített változata segítségével kapcsolatot teremthetünk például a különböző művek szereplői között (Temple és tsai, 2010).

Lúdas Matyihoz hasonló más történetekben	Lúdas Matyi	Döbrögi	Döbrögihez hasonló más történetekben

Mese- vagy történettáblázat

Ez a technika jól alkalmazható az alsó tagozaton a mesék hasonlóságainak és különbségeinek feltárására, később más narratív műfajok tipikus vagy egyedi jellemzőinek felismerésére. Az elemzést igénylő összevetés által a szövegek újabb jelentésekkel gazdagodhatnak. Az azonos szempontok alapján történő vizsgálat lehetőséget ad a nyelvi, képi elemek sokszínűségének, gazdagságának megtapasztalására, az ok-okozati összefüggések feltárására, a párhuzamosságok, a tipikus jegyek felfedezésére, s azok kreatív felhasználására a jelentésteremtés és reflektálás folyamatában (Bárdossy és tsai, 2002).

A táblázat fejlécében megadjuk a vizsgálandó szempontokat (például szereplők, helyszínek, próbák, varázseszközök, meseszámok, tanulság), a sorok elején pedig feltüntetjük a művek címét. Ha már jól ismerik a gyermekek a technikát, ők is kigondolhatnak egy-egy szempontot az összevetésre. Párban vagy csoportban, esetleg az osztállyal közösen kitöltetjük a táblázatot. Ezután elvégeztetjük az összehasonlításokat, levonjuk a következtetéseket. (A feltárt elemek alkalmazásával írathatunk önállóan vagy csoportban új mesét.)

A mese címe	Szereplők	Kapcsolatuk	Kívánságok	Befejezés
Az öreg halász és a tenger				
A három kívánság				
A medvék eredete				

AZ IRODALMI SZÖVEG NYELVI MEGALKOTOTTSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Képkutatás

Ennek a technikának az a célja, hogy az olvasmányok nyelvére, az írók stílusára, a képszerűség poétikai eszközeire irányítsa a gyermekek figyelmét annak érdekében, hogy fogékonnyá váljanak a költői nyelvre, képesek legyenek észrevenni és értékelni annak szépségeit (Hoyt, 1999).

A gyermekek egy feladatlapot kapnak, rajta a következők olvashatók.

Név: ....., Dátum: .....

Válassz ki három általad ismert könyvet vagy olvasmányt! Olvasd át őket újra, és keress bennük olyan részleteket, ahol a szerző képszerűen ír le valamit! Jelöld be ezeket a részeket, majd válaszd ki mindegyik könyvből (szövegből) a neked legjobban tetsző példát! Gondolkozz azon, hogyan mutatnád be másoknak kutatómunkád eredményét. Gyakorolhatod a kiemelt részletek folyamatos, kifejező olvasását, vagy eltöprenghetsz azon, hogyan tudnál segíteni másoknak, hogy ők is tudják élvezni, értékelni választott példáid nyelvi szépségeit.

1. példa: (szerző, cím, oldalszám)
2. példa (szerző, cím, oldalszám)
3. példa (szerző, cím, oldalszám)

Mit tanultál a leírás nyelvéről? Hogyan tudod felhasználni saját írásaidban a tanultakat?

ZÁRÓ GONDOLATOK

Az olvasás válsága, a literacy crisis a világ fejlettebb részén azt jelenti, hogy egyre inkább háttérbe szorul az értékes szépirodalom olvasása, az esztétikai szempontból igényes művek helyét könnyen fogyasztható lektűrök foglalják el, vagy még azok sem (Verhoeven és Snow, 2001). A kor kihívásaival számoló, korszerű szemléletű irodalmi nevelés, az olvasási szokások tudatos és átgondolt formálása, a szilárd elméleti alapokra épülő, gyermekközpontú szövegfeldolgozó módszerek és technikák rendszeres használata hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermekek számára a digitális korban is öröm és élmény legyen a szépirodalom olvasása, s hogy életre szólóan elkötelezett olvasóvá váljanak.

IRODALOM

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése.* Pécs, 2002, Pécsi Tudományegyetem.
Csík Tibor: A digitális bennszülöttek és az olvasás. *Új Pedagógiai Szemle* 2011. 10. sz. 30–47.
Durkin, Dolores: *What classroom observations reveal about reading instruction?* 1979, Reading Research Quarterly 14. 481–533.
Esterházy Péter: *A szabadság nehéz mámora.* Budapest, 2003, Magvető Kiadó. Foster, Graham: *Ban the Book Report. Promoting Frequent and Enthusiastic Reading.* Ontario, Canada 2012, Pemroke Pulishers Limited Markham.
Gardiner, Steve: *Building Student Literacy through Sustained Silent Reading.* Alexandria, 2005, Association for Supervision and Curriculum Development. VA.
Gyarmathy Éva: *Ki van kulturális lemaradásban?* 2012, http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018 (letöltés 2013. március 20.)
Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna: A digitális bennszülöttek képességprofilja. Budapest, 2012, *Iskolakultúra 9.* 43–53.
Hoyt, Linda: *Revisit, reflect, retell.* Portsmouth, 1999, Heinemann, NH.
Iser, Wolfgang: *Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete.* In: Kiss Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): Testes könyv. I. Szeged, 1996, Ictus Kiadó és JATE Irodalomelmélet Csoport, 247–248.
Jakab György: Írás és olvasás a digitális kultúrában. *Új Pedagógiai Szemle* 2011. 10. sz. 92–98.
Jászó Anna: Az olvasó válaszának (reader response) kutatása. *Magyartanítás* 5. 1995. 26–29.

Macon, James M. – Bewell, Diane – Vogt, Mary Ellen: *Responses to literature.* 1998, International Reading Association
Mitchell, Diana: Ways Into Literature. *The English Journal* 5. 1995. 106–110.
Nagy Attila – Péterfi Rita: Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról. *Könyvtári Figyelő* 2006. 1. sz. 31–45.
Palincsar, A. S. – Brown, A. L.: *Reciprocal teaching of comprehension – fostering and monitoring activities.* Cognition and Instruction 1984. 1. 117–175.
Temple, Charles A. – Ogle, Dona – Crawford, Alan N. – Freppon, Penny: *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classrooms.* New York, 2010, Pearson.
Tóth Beatrix: *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése.* Budapest, 2003, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar.
Tóth Beatrix: *Olvasási stratégiák és tanításuk.* Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XVIII. Budapest, 2005, Trezor Kiadó, 143–155.
Tóth László: *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Debrecen, 2002, Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
Valaczka András: *Tanári kézikönyv Tóth Krisztina – Valaczka András Irodalmi ikerkönyvek 5. című tankönyvéhez.* Budapest, 2006, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Vári Péter – Balázsi Ildikó – Bánfi Ilona – Szabó Annamária – Szabó Vilmos László: Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? *Iskolakultúra* 8. sz. 2003, 118–138.
Verhoeven, L. – Snow, C.E.: *Literacy and motivation: Bridging congitive and sociocultural viewpoints.* In: Verhoeven, L. és Snow, C. E. (szerk.): Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups. Mahwah, New Jersey, 2001, 1–23. Lawrence Erlbaum Associates.

Bereczkiné Záluszki Anna

Kortárs mondókák, versek az óvodai élményalapú irodalmi foglalkozásokon

BEVEZETÉS – A FEJLESZTÉS SZÜKSÉGESSÉGE ÓVODÁSKORBAN

Számtalan kutatás bizonyítja, hogy a gyermekek olvasási szokásait jelentősen megváltoztatta a kép és a szöveg viszonyának módosulása, az olvasott szövegtípusok arányainak átalakulása. Mára megkerülhetetlenné vált a médiumok, az elektronikus tömegkommunikáció szerepének vizsgálata az olvasáskutatásban, az olvasóvá nevelés folyamatában. Boldizsár Ildikó azokról a „bitagyú gyerekekről" ír, akiket eláraszt a gyorsan változó képi információk tengernyi áradata, a történetmondás tempójával szembeni elvárásuk pedig a számítógép sebességéhez igazodik (Boldizsár, 2004, 147.). A korunk változó kulturális helyzetét elemző tudósok különféle alternatíva felvázolásával próbálnak irányokat mutatni az irodalomértő, olvasni szerető gyermekek neveléséhez. A multimediális környezet kihívásaira reagáló oktatási-nevelési szemléletváltás igénye és a cselekvés szándéka egyre erősebb a könyves folyamatokkal foglalkozó szakemberekben és a pedagógusokban. A vizualitás-központú információszerzés terjedése nyomán szükség van az óvodai irodalmi és anyanyelvi nevelés tartalmának és gyakorlatának folyamatos megújítására, a módszeres eljárások, a célirányos motivációk állandó frissítésére.

A problémakörre reflektáló pedagógiai tárgyú tanulmányok konklúziói rendre megállapítják, hogy az olvasástanítási stratégiák iskolai oktatásban bevett eredményes alkalmazásának egyes elemeit érdemes lenne kiterjeszteni a 3–7 évesek nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelésére, ennek ellenére a hazai óvodai gyakorlatban egyelőre csak elvétve találhatók meg ezek a metódusok. Az iskolai olvasástanítás előkészítő szakaszával viszonylag kevés tanulmány foglalkozik, az óvodáskorúak és a kisiskolások fejlettségének mérésével kapcsolatban azonban jelentős kutatások folytak az elmúlt évtizedekben, melyek összegzéseként megszületett a DIFER-programcsomag (Nagy és tsai, 2002).

Az olvasási zavart, gyengeséget alapvetően meghatározza a „fonológiai deficit" (Csépe, 2005, 216.). Bizonyítottnak látszik, hogy az olvasás egyes előfeltétel-készségei, ill. részképességei (pl. beszédhanghallás) játékos módszerekkel már az óvodai évek alatt is sikeresen fejleszthetők (Fazekasné, 2000, 2006; Józsa és Zentai, 2007). A gyermekek akkor tanulnak

meg helyesen olvasni és írni, ha nemcsak globálisan észlelik a szót, hanem hallási figyelmüket annak elemeire, a beszédhangokra is összpontosítani tudják, és képesek a hangsor analizálására. A fonológiai tudatosság jelentősen javul, ha az olvasástanulás előkészítésében és folyamatában megfelelő hangsúlyt kap a beszédhangokkal való foglalkozás (Csépe, 2006). Mindez arra mutat rá, hogy az iskolázás kezdeti szakaszában a pedagógusoknak, az alkalmazott módszereknek jelentős szerepük van az olvasástanítás sikerességében (Józsa 2007). Az eredmények megerősítik továbbá azokat az érveket is, amelyek szerint az olvasás-írás előkészítésének hosszabbnak és átgondoltabbnak kell lennie annál, mint ahogy ez ma a legtöbb esetben tapasztalható.

A kisiskoláskor előtti írásbeliségre vonatkozó kutatások jelentős változásokat hozhatnak az óvodai nyelvi-kommunikációs-irodalmi nevelés számos területén, a szövegértő olvasás kritériumaira vonatkozó megállapítások elemeit és fontos következtetéseit be lehet emelni az óvodai irodalmi nevelés és anyanyelvi fejlesztés tervezésébe. Az iskolai tapasztalatok és igények ismeretében már az óvodába lépés pillanatától fejleszthetjük azokat a készségeket és képességeket, amelyekre szükség van az olvasás és az írás elsajátításához. Ezek a következők: a beszédészlelés, a beszédértés, a beszédprodukció, a nyelvi tudatosság (fonématudatosság, szótagolási készség stb.), a rövid és a hosszú távú vizuális és verbális memória, az alakazonosítás és -megkülönböztetés, a vizuális és a verbális szerialitás, a lexikális hozzáférés a mentális lexikonban, a ritmusészlelési készség, az irányfelismerés, a szem-kéz koordináció, a kezesség és a finommotorikus működés. E képességek közül a ritmusészlelés kevés figyelmet kap az iskolai olvasás-előkészítésben, pedig meggyőző kutatási eredmények támasztják alá a ritmusérzék, azaz a ritmikai feldolgozás, a ritmusprodukció és -diszkrimináció valamint az olvasási képesség szignifikáns korrelációját (Janurik, 2008).

Az óvodáskort a gyermeki érzelmek dominanciája határozza meg, ez mutatkozik meg a gyermekek irodalomhoz fűződő kapcsolatában: az édesanya ölében ringva, az édesapa térdén lovagolva élik át első irodalmi élményeiket. Legelső találkozásuk az irodalommal többnyire rövid, ritmikus művek révén valósul meg, érdeklődésük a belső és külső világban minduntalan megnyilvánuló algoritmus iránt egyre erősödik, a gyermekmondókák, dalok, játékszövegek lüktetését már akkor is élvezik, amikor értelmüket még nem tudják felfogni. Az óvodások verselgetés közben gyakran mozgásukkal is követik a ritmust, s ez az ismétlődő ritmikus mozgás fejlesztő hatással van a pszicho-fiziológiai koordinációra, a beszédminőség fejlődésére (Dankóné, 2000). Az életkori jellemzőkből adódóan a 3-4 éveseknél a rím, ritmusvárás öröme dominál, az 5–7 évesek már erőteljesebben érdeklődnek a vers témája iránt, és egyre mélyebben ragadja meg őket a költői képek ereje. A szemléletes-képszerű gondolkodás fejlődésével, újabb él-

mények és tapasztalatok révén egyre jobban ráéreznek a versekből sugárzó hangulatokra, gondolati tartalmakra. Emlékezetük segítségével az ismert valóságelemekből új, addig nem tapasztalt kombinációban összerakják a művek képsorozatát, ezáltal aktívan működtetik a reproduktív és kiegészítő fantáziájukat, miközben nyitottak maradnak a költészet hangzásbeli játékaira, zeneiségére (Dankóné, 2004). A középső- és nagycsoportos óvodások érdeklődése és figyelme fokozatosan eltolódik a meseműfaj felé. A magyar óvodapedagógiai gyakorlatban rendszeresen alkalmazott mesefeldolgozási formák mellett a szövegértés és a kreatív szövegalkotás területén továbblépést jelenthet az óvodai interaktív mesemondás rendszeresítése, melynek során a gyermek megtanulja a kapcsolatot a szó és az általa jelölt dolog között, begyakorol bizonyos társalgási eljárásokat, melyek során partnerként, „olvasóként" viselkedik, miközben a résztvevő és reagáló attitűd mellett a hallgatói magatartást is elsajátítja (Szinger, 2009). A mese iránti rajongással párhuzamosan továbbra is megmarad a versmondás, vershallgatás kedvelése, az intenzív versformák iránti igény, amely megalapozhatja a későbbi versszeretetet. A kisiskolások tanulmányaik során szívesen merítenek korai irodalmi élményeikből, s verbális úton vagy más művészeti tevékenységbe ágyazva (rajz, mintázás) beépítik őket az alkotói munkájukba.

A könyvekkel és az irodalommal kapcsolatos tudás közvetítésében a szülők szerepe megkérdőjelezhetetlen, éppen ezért fontos kiszélesíteni (vagy megteremteni) az ő háttértudásukat az olvasástanulás folyamatáról és ki kell alakítani (vagy meg kell erősíteni) a gyermekkönyvekhez, az olvasáshoz való pozitív viszonyulásukat. A digitális adathordozók és médiumok világában otthonosan közlekedő szülők megfelelő motivációval és kanalizálással pozitív irányba befolyásolhatják gyermekük iskola előtti irodalmi élményeit és a könyvekhez való viszonyát. Az óvodapedagógusok a számukra legalkalmasabbnak tűnő kommunikációs csatornákon (folyosói üzenőfal, internet) információkat nyújthatnak az óvodai csoport irodalmi anyagáról és megoszthatják a gyermekek kapcsolódó tevékenységeit. A legszínvonalasabb gyermekirodalmi portálok ajánlásával (meseutca.hu, pagony.hu, egyszervolt.hu, csodaceruza.hu) közelebb hozhatják a szülőket az élményalapú feldolgozási módszerekhez, a hazai gyermekkultúra kiemelkedő eseményeihez, az egyre népszerűbb kortárs gyermekirodalmi fesztiválokhoz (pl. Aranyvackor). A támogató irodalmi orientáció kiterjedhet olyan olvasást népszerűsítő programokra, mint például tetszésindex megjelenítése a Navigátor című kortárs gyermekirodalmi lexikonban szereplő írók és költők műveiről, folyosói nyitott könyvszekrényből szabad könyvcsere-akciók indítása, interaktív játékos irodalmi workshopok, közösen szerkesztett művészeti csoportújság vagy címkefelhő, író-illusztrátor-olvasó találkozók, művészeti egyesülésekkel és könyvkiadókkal folytatott beszélgetések.

A szülők bevonása az óvodai irodalmi nevelésbe, a gyermekekkel való aktív együttlétek szeretetteljes légköre lehet a válasz a pszichológusok és az olvasáskutatási szakemberek által megfogalmazott hiányra: „az identifikációs kulcsszemélyiségekkel" folytatott kommunikációs idő elégtelenségére és konfliktusokkal telített voltára (Nagy A., 2010, 118). A meghitt közös pillanatok megadhatják a művészet erejében rejlő feloldódás élményét, s hosszú távra megalapozhatják az irodalom szeretetét. A pedagógusoknak élményközpontú, innovatív szemléletet kell bevinniük az irodalmi nevelést szolgáló versfeldolgozásokba, meseprodukciós eljárásokba, a beszédfejlesztést célzó anyanyelvi játékokba. Szerencsére ehhez adott az alternativitás, a pedagógiai nézetek és módszerek sokfélesége, a szabad választás lehetősége.

A mai gyermekkultúra sokszínűsége és a kiadók által megjelentetett művek széles palettája kapcsán ideje elgondolkoznunk azon, vajon megfelelő-e a kortárs gyermekirodalom reprezentáltsága az óvodai csoportok irodalomanyagában. A válasz egyértelműen: nem! Pedig ezek a művek éppen a mai gyermekek tapasztalataira és érzelmeire reflektálnak, fogékonnyá teszik őket a mindennapok apró jelenségeinek észrevételére, új megvilágításban ábrázolják a dolgokat, szélesítik az önismeretet, a világ megismerését, saját alkotótevékenységre ösztönöznek, az érzéki benyomásokból esztétikai élményt hoznak létre a gyermekbefogadókban. Kívánatos lenne tehát, hogy az óvodák könyvespolcaira felkerüljenek a kortárs gyermekirodalmi művek példányai, valamint a hozzájuk kapcsolódó ötlettárak, szakmai anyagok. Ma már maguk a kiadók kezdeményezik a „friss tintákhoz" (és a még frissebbekhez) készült szakmódszertani anyagok megjelentetését.

A kortárs költők tollából született újkeletű mondókák és versek – esztétikai értékük és változatosságuk révén – sokféle területen hasznosíthatók: alkalmasak a felnőtt és a gyermek között fejlődő érzelmi kapcsolatok elmélyítésére, a kognitív és pszichikai képességek fejlesztésére, az anyanyelv szépségeinek felfedeztetésére. Hangoztatásuk során a funkciógyakorlás, az ismétlés, a folyamatosság pozitív érzelmekkel tölti el a gyermekeket, a közös versélmény pedig erősíti bennük az összetartozást, a csoportkohéziót. Az élménydús tapasztalásra épített, változatos tevékenykedéssel társított műélvezettel a gyermekek az alkotói, közvetítői, befogadói szerepbe is belehelyezkedhetnek, ezáltal egy aktív, teremtő irodalmi nevelési folyamat részeseivé válnak.

Írásunk következő részében a rendkívül gazdag kortárs gyermekirodalmi repertoárból olyan műveket válogattunk, melyek sok fejlesztési és kreatív alkotási lehetőséget rejtenek magukban. Esztétikai értékeiket, terjedelmüket, formai és tartalmi jellemzőiket tekintve ezek a szóképekben gazdag szövegek lehetőséget nyújtanak a szép, tiszta beszéd elsajátítására, a beszédkedv élénkítésére, a változatos és játékos fejlesztési módok alkal-

mazására. A szemelvényekhez kapcsolódó javaslatainkban kortárs alkotók szövegeire hangolt feladatokat gyűjtöttünk csokorba, mégpedig azzal a céllal, hogy bemutassuk a mondókákhoz, versszövegekhez társítható tevékenységi területek néhány példáját. A változatos feladattípusok kombinálásával hatékonyan fejleszthetjük azokat a készségeket és képességeket, amelyeknek nagy szerepük lesz az iskolai szövegértés, produktív szövegalkotás megalapozásában. Az egysíkú, monoton gyakorlást elkerülendő, az óvodapedagógusok az alábbi gyakorlati példákat további ötleteikkel bővíthetik, a zenei neveléssel való integráláshoz pedig ritmusfejlesztő eszközöket is gyárthatnak.

JÁTÉKOS FEJLESZTŐ GYAKORLATOK KORTÁRS MONDÓKÁKKAL, VERSEKKEL

Gyakorlatok a tiszta hangképzés fejlesztésére

Varró Dániel: Lovasok*	Javasolt tevékenységek
Tripp-trapp, tripp-trapp. Fekete ló, fehér ló. Baljós az ég, viharló! De a két ló belevaló, fehér ló és fekete ló – süvít a szél: futnak! Kisüt a nap: futnak! Tripp-trapp. Tripp-trapp.	Szótagon belüli magánhangzóváltások gyakorlása, torlódó mássalhangzós szavak eltérő hangerejű hangoztatása. A gyermekek kört alkotnak, közepes hangerővel, közepes tempóban mondják a szöveget; a középen álló gyermek tapsol egyet, erre a társak halkabban mondják a mondókát, a következő taps után pedig hangosítanak rajta.

Fonémadifferenciálási gyakorlat: tripp-trapp (gyorsítással). Állathangok utánzása. Török Szilvia Állatfa (2008) című gyermekkönyve alapján megvitatjuk a gyermekekkel, hogy melyik a magyar nyelv legdallamosabb állathívogató, állatterelő szava. A gyakorlatot kibővíthetjük állatok mozgásának imitálásával, így játékunk a társas együttmozgás szabad vagy szabályozott formáival a mozgás fejlesztéséhez is hozzájárul, s a természet világára is ráirányítjuk a csoport figyelmét. Ritmusgyakorlat: felidézzük, érzékeltetjük az ügető, lépegető, poroszkáló ló patáinak hangutánzó szavakkal megjelenített hanghatását.

* In: *Friss tinta! Mai Gyerekversek*. Bp., 2005, Pozsonyi Pagony és a Csimota Könyvkiadó. 8.

László Noémi: Csupavíz*	Javasolt tevékenységek
Fut a fűben, fut a falban, kiárad, ha bősz vihar van. Cseperészget, szaporázza, levegőben perdül táncra. Itt egy felhő, ott egy felhő, csurran-csöppen az esztendő. Csiga házán harmat-árok, csupasz ágon vízvirágok.	Versek beszédhangokra: mindegyik beszédhangunkra kiválaszthatunk olyan kortárs mondókát vagy verset, melyben az adott beszédhang a szöveg leggyakoribb, domináns hangja (pl. a természetben előforduló magashangok differenciálása). A hangoztatásnál ügyelünk a tiszta hangképzésre, a helyes artikulációra. A jó hangsúlyozással, a vers ritmusának érzékeltetésével, a modalitások megfelelő megválasztásával elmélyítjük az óvodások fogékonyságát az esztétikumra.

Nyulász Péter: Vasutas** (részlet)	Javasolt tevékenységek
Kicsimozdony-pöfögés, masiniszta-röhögés, Ne vezessél vonatot, kívánj inkább jó napot! Csihu-huhu-csihuhu, csihu-huhu-csihuhu.	Hang- és beszédmozgásra inspiráló hangfejlesztés utánmondással, utánzással. A játékos szóalakok, hangutánzó sorok kifejező hangoztatása hangerőváltásokkal. Közlekedési eszközök hangjának utánzása.

* In: *Friss tinta! Mai Gyerekversek.* Bp., 2005, Pozsonyi Pagony és a Csimota Könyvkiadó. 20.
** *Zsubatta.* Bp., 2011, Móra Kiadó. 11.

A relációszókincs gyakorlása

Nyulász Péter: Babagombóc*	**Javasolt tevékenységek**
Kezem végén kicsi mancs, lábam alatt nagy tappancs. Közte pocak, benne kóc, én vagyok a kis gombóc.	Egy eldugott játékot kell megtalálni bekötött szemmel, a keresési irányt mutató hangos utasításokkal, biztatással. A beszédszervi mozgás ügyesítésére beszédhallást és figyelmet serkentő feladatok végzése.

Szókincsbővítés

Lackfi János: Öltözés**	**Javasolt tevékenységek**
Lábat vesz a cipő, fejet húz a sapka, kesztyű kezet eszik, embert a kabátka.	Színes szójáték. Török Szilvia Színek könyve című lapozója alapján (2010) színes tárgyakat gyűjtünk a csoportszobában, kirakjuk a szivárvány színeit és formáját, majd beszélgetést kezdeményezünk a színek hangulatáról.

Lackfi János: Két szelíd háziállat***	**Javasolt tevékenységek**
Színe cirmos, szeme kormos, füle szirmos, keze karmos. Csupa bundás potya-munkás, fura morgás: fut a postás.	Beszédes jelzők. Háziállatokkal kapcsolatos témában tematikus csoportosításban mellékneveket gyűjtünk (melyik, milyen?). Az állatokat jellemző tulajdonságaikról kell megnevezni vagy különböző állatok azonos tulajdonságát kell felismerni. Tiltott szó: a mondókát úgy mondjuk, hogy egy-egy előre megbeszélt sort vagy szót nem ejtünk ki hangosan, csak némán magunkban mondjuk.

* *A baba bab*. Budakeszi, 2011, Betűtészta Kiadó.
** *A buta felnőtt*. 2004, Bp., Móra Kiadó. 39.
*** *A buta felnőtt*. 2004, Bp., Móra Kiadó. 51.

Jónás Tamás: A varázsló*	**Javasolt tevékenységek**
Itt a híres varázsló Szeme tüzes parázsló Varázsbot a kezében Galamb van a zsebében Karimás a kalapja Nyuszi lakik alatta.	Varázslóiskola: a mondókát vásári kikiáltók hangján tükör előtt végzett szabadon improvizált mozgás- és mimikaváltásokkal gyakoroltatjuk. A tükör visszajelzéseket ad a testi jellemzőkről, az aktuális én-állapotról, a mozdulatok milyenségéről. Különleges szavak tárgytársítással.

A gyermekek a saját készítésű varázslójelmezükben egyenként a porond közepére állva elmondják a mondókaszöveget, majd társaikat rögtönzött varázsló rigmusokkal szoborrá változtatják.

Kányádi Sándor: Három kérdezgető (részlet)**	**Javasolt tevékenységek**
Miből van a pántlikád? – Hajnal pirosából. – Miből szőtték a ruhád? – Kék ég bársonyából. – Miből van a köténykéd? – Havasok havából. – Hát te magad miből vagy? – Mezők harmatából.	Felelgetős versek. A lányok és a fiúk felállnak egymással szemben. A kérdéseket először a lányok mondják, majd szerepet cserélnek. Amikor már jól elsajátították a kérdő mondatok dallamát, akkor tükörmozdulatokkal egymást utánozzák.

* In: *Friss tinta! Mai Gyerekversek.* Bp., 2005, Pozsonyi Pagony és a Csimota Könyvkiadó. 8.
** http://mek.oszk.hu/02600/02673/html/vers0803.htm#49

Önálló szövegalkotás

Mesterházi Mónika: Hol vannak?*	**Javasolt tevékenységek**
Volt egy szőlőgerizdem: tegnap megreggeliztem. Volt egy fürt banánom: sehol sem találom. Volt ribizlim, három szelet. De hogy az is merre lehet?	Kollektív alkotómunkával továbbírjuk vagy továbbmondjuk a verset. Inspirációként felhasználhatunk fotóalbumokat, tárgyképeskönyveket, leporellókat, óvodásoknak írt enciklopédiákat. A gyümölcsök megszólaltatása: Mit mondana neked a ribizli, ha beszélni tudna?

Mondókák, versek mozgásra

Nyulász Péter: A baba bab**	**Javasolt tevékenységek**
Kicsi, kicsi tarkabab. Kicsi, kicsi kicsírázik. Kicsi, kicsi baba bab. Tarkabarka tarkabab, nagyra, nagyra, nagyra nő. Babszemeket érlelő, tarkabarka mama bab.	Kit ringassunk el ma? Két-három hangból álló dallammotívumot találunk ki a szöveghez, s hozzá tartozó megfelelő ritmussal elringatjuk a jelentkezőket a babaszobában. Játszhatjuk babákkal is: a mozdulat és a dallam együttese gyorsítással, lassítással, hangerőváltásokkal vég nélkül ismételhető. A hangoztatáshoz társuló ritmikus mozgás hozzájárul az emocionális élmény gazdagságához.

* In: *Friss tinta! Mai Gyerekversek*. Bp., 2005, Pozsonyi Pagony és a Csimota Könyvkiadó. 7.
** *A baba bab*. Budakeszi, 2011, Betűtészta Kiadó.

Gryllus Vilmos: Skót* (részlet)	Javasolt tevékenységek
Skóciában zord az élet. Kastélyomban zordan élek. Zord dudaszóra táncolok, az igazi férfi én vagyok!	Csepűrágók kerestetnek. A vers tanításakor jelmezes felvonulást szervezünk mozgásos koreográfiával, mutatványosok produkcióira emlékeztető játék kezdeményezésével. Grimaszjátékkal felelevenítjük a maskarás ijesztgetők hagyományát. A fiúk próbára tehetik az erejüket, ügyességüket, a lányok pedig kifejező mozdulatokkal, a helyzethez illő mimikával, táncmozdulatokkal körbevonulnak. Mozgás, látvány, ritmus, zene útján komplex módon hatunk a különböző érzékszervekre. Tánctanítás fiúknak. A gyermekek körben állnak, gyakorolják Gryllus Vilmos versét. Az utolsó sorban szereplő „…az igazi férfi én vagyok!" kijelentés végén néptánc elemeket gyakorolnak be. A versritmust követve jobbra, majd balra fordulva körbejárnak, az utolsó verssort pedig lábukkal eldobogják.

Nyelvtörők, halandzsázók, találós kérdések a fogalmi gondolkodás fejlesztésére

	Javasolt tevékenységek
Kilenc öles köleskazal. Lóri óriásit ásít.	Kiejtésgyakorlatok kiemelt mássalhangzók gyakoroltatására.

* In: *Friss tinta! Mai Gyerekversek.* Bp., 2005, Pozsonyi Pagony és a Csimota Könyvkiadó. 111.

Nyulász Péter*	Javasolt tevékenységek
Vízen úszik, mégsem kacsa, kalózoknak az a haza. Rajta zászló lengedez, ha jó, ha nem, így van ez. Mi az? (hajó)	Találós kérdések gyűjtése. Az okosságpróbák mozgósítják a képzeletet, az emlékezetet, a megfigyelőképességet, elősegítik bizonyos következtetések helyes levonását. Gondolkodásra késztetik a gyermekeket, fejlesztik az értelmi képességüket, a spontán figyelmüket, elősegítik az oldott beszédet, csoporthelyzetben lehetőséget adnak az egyéni szereplésre.

Nyulász Péter: Durabele**	Javasolt tevékenységek
Tangara málé Durabele busz! Rombola Tádé sose alamusz! Dugó van az utcán araszol a busz, pici baba lábán csoszog a mamusz!	Halandzsa szövegű kiszámolók a ritmus- és szókedvelés kielégítésére. Légzésgyakorlattal, tempó- és szünetváltással gyakoroltatjuk a mondókákat. A gyermekek által szabadon gyártott szövegeket az óvodapedagógus leírja és kiteszi a mondókafalra.
Zalán Tibor: …és halandzsa* **	
Henripöte ripöte, pöte ripö te, te pöte ripö pote, te pote pöte ripö hen!	

* *Miazmi*. Bp., 2007. Móra Kiadó. 22.
** *A baba bab*. Budakeszi, 2011, Betűtészta Kiadó.
*** In: *Friss tinta! Mai Gyerekversek*. Bp., 2005, Pozsonyi Pagony és a Csimota Könyvkiadó. 98.

Metakommunikációs játék

Nyulász Péter: Zsubatta!*	Javasolt tevékenységek
Zsubatta, zsubatta, zsibi-zsubi zsubatta, pici Lóci ebadta, kicsi kutya ugatta, csibelábat od'adta, pici kutya bekapta, zsubatta, zsubatta, ici Puci ebugatta!	A fenti mondókához kapcsolódó gyakorlat során a gyermekek kört alkotnak, s a hangoztatás során stafétaszerűen egymásnak adják a soron következő szót, mégpedig olyan gördülékeny tempóban, mintha egy személy mondaná a sorokat.

A mondóka gyakorlása során az óvodapedagógus a következő szupraszegmentális eszközök célirányos használatára és funkcionális váltására összpontosíthat: hangszín, hangerő, hangsúly, hangfekvés, hanglejtés, beszédtempó, ritmus, szünet. Utasításokat adhat a tekintettel és a mimikával való játékra. Metakommunikációra vonatkozó válaszokat és változtatásokat kérhet a gyermekektől a következő elemekre: gesztus, testtartás, proxemika (a kommunikációs folyamatban felvett távolság), emblémák (a külsővel összefüggő jelzések: ruha, öltözködés, hajviselet stb.), kronemika (a kommunikáció időviszonyai pl. a csend, az üdvözlés, közlés, búcsú stb.). (Dankóné, 2004).

Kreatív szövegalkotás

Nyulász Péter: Körbe hinta**	Javasolt tevékenységek
Zsumbiri, zsumburú, ez a baba szomorú: szeme könnyes, szája görbe. Hintáztassuk körbe-körbe! Jó lesz attól majd a kedve, és azt mondja nagy nevetve: „Zsumburú, zsumbiri" – ez a baba vigyori.	Vidám szókereső – vidámszó kereső. A gyermekek elsorolják, hogy a mondókában mely szavak voltak a legvidámabbak, s megpróbálják megindokolni a válaszukat.

* *Zsubatta*. Bp., 2011, Móra Kiadó. 22.
** *Zsubatta*. Bp., 2011, Móra Kiadó. 35.

Szócsere: a mondókát a gyermekek által kitalált mozgással összekapcsolva hangoztatjuk, majd a gyakorlás után az ismétlődő azonos szavakat más szavakkal behelyettesítjük, de a szótagszámot nem változtatjuk. Könyvbörze: ismerkedés Nyulász Péter A baba bab című könyvének mondókáival és Schall Eszter illusztrációival. (A gyakorlat előzményeként a gyermekek már kívülről ismerik a szövegeket.) A mondókázás előtt az óvodapedagógus beszélgetéssel aktiválja a kiválasztott szókincsréteget (pl. kistestvér érkezése, a csecsemő, a kisbaba környezete a mindennapokban), ezzel felkelti a gyermekek érdeklődését, majd további kérdéseket tesz fel: Melyik mondókát szeretnéd elmondani, meghallgatni a könyvből? Miért ezt választottad? Melyik kép tetszett? Miért? Különösen motiváló, ha dallamot, mozgást, vagy eszközkészítést (fakanálbáb, csutkababa, bölcső, zeneszerszám) kapcsolunk a tevékenységhez. Légy a történet mesélője, befejezője, egyik láthatatlan szereplője! A meseprodukciót Paulovkin Boglárka: A katicabogár elveszett pöttyei (Pozsonyi Pagony 2009) című könyve alapján tervezzük. „Katicának egyszer csúszdázni támadt kedve egy nádlevélen. De a levél megbillent, és Katica lebukfencezett a vízbe. Szerencsésen megmenekült, ám a pöttyei bizony a tó mélyén maradtak… Ki segít neki megtalálni az elveszett pöttyöket?" A foglalkozás előtt katicás mondókákat gyűjtünk. Irodalmi találkozók: élménymegosztás keretében a szülőkkel az irodalmi művek többféle perspektívából megközelíthető értelmezési lehetőségeiről beszélgetünk. Eloszlatjuk bennük azt a gyakran elhangzó téves feltevést, mely szerint a világhálón megjelenő irodalmi tartalmakat ki kell zárni a gyermek életéből, s hogy értékes irodalmi alkotások csak nyomtatásban megjelent könyvek formájában olvashatók (Fűzfa, 2012).

ÖSSZEGZÉS

A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) konferenciáin egyre több szakember kezdi azzal a mondandóját, hogy az olvasóvá nevelés magában foglalja az iskoláskor előtti literációt. Az elmúlt években az óvodai pedagógiai gyakorlatban kiemelt szerepet kapott az anyanyelv, a kommunikációs képességek fejlesztése és a korai irodalmi nevelés ügye. Írásunkban olyan – kortárs gyermekirodalmi szövegekhez kötődő – fejlesztő ötleteket vonultattunk fel, amelyekkel az irodalmi és esztétikai nevelés keretében hozzájárulhatunk a szövegértés megalapozásához is. Tapasztalataink tükrében megállapíthatjuk, hogy az óvodai élet mindennapjaiba beépülő változatos anyanyelvi, beszédfejlesztési gyakorlatok hozzájárulnak a sokirányú kompetenciafejlesztéshez, az irodalomértéshez, az anyanyelvi kultúra átörökítéséhez, a korai olvasóvá neveléshez. Egyetértünk a gyermekkultúrával foglalkozó

kutatók azon megállapításával, mely szerint a kortárs gyermekirodalmi alkotásokkal való korai élményalapú találkozásokkal formálhatjuk, alakíthatjuk a gyermekek irodalmi érdeklődését és ízlését, elősegíthetjük a kortárs irodalmat ismerő és kedvelő olvasók nevelését.

IRODALOM

Boldizsár Ildikó: *Mesepoétika*. Budapest, 2004, Akadémia Kiadó.
Csépe Valéria: *Az olvasó agy*. Budapest, 2006, Akadémia Kiadó.
Dankó Ervinné: *Irodalmi nevelés az óvodában*. Budapest, 2004, Okker Kiadó.
Dankó Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Budapest, 2000, Okker Kiadó.
Fűzfa Balázs: *De mi lesz velünk az olvasás után?* Budapest, 2012, Pont Kiadó, 97.
Janurik Mária: A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia* 2008. 4. 289–317. www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1084.pdf
Nagy Attila: *Vázlat közelmúltunk olvasáskultúrájának állapotáról*. 2010. In. Nagy József: *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest, 1980, Akadémia Kiadó.
Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit: *DIFER – Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-9 évesek számára*. Budapest, 2002, OKÉV, KÁOKSZI.
Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Budapest, 2010, Pont Kiadó.
Szinger Veronika: Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia* 3. 2009. www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184

G. Gődény Andrea

Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban

A GYERMEK ÉS A VERS

Napjaink közoktatásának egyik kulcsproblémája az olvasóvá nevelés, különösen az esztétikai szövegek olvasása iránti kedv felkeltése, fenntartása a *Neumann-galaxis* korában. A versekkel való foglalatosság mint öröm- és élményforrás még inkább kiszorul a mindennapi praxisból. A versolvasás, vershallgatás, versmondogatás még a magukat olvasónak tartó emberek körében is ritka tevékenység. Pedig a vers terjedelménél fogva akár alkalmas is lehetne arra, hogy a rohanásban megfáradt ember egy-egy pillanatra belemerítkezve megálljon és megpihenjen, majd feltöltődve tovább menjen.

Versről többféle értelemben beszélhetünk. A szó hétköznapi jelentésében versek özöne áraszt el minket. Kötött ritmusú szövegformával, a „rímcsengetés" figyelemfelhívó erejét kihasználó hatáskeltő eszközökkel gyakran él a reklámipar, ilyenképpen akár azt is mondhatnánk: verses szövegtenger vesz körül bennünket. És ennek a szövegtengernek a jelentőségét nem volna szabad lebecsülni. Tapasztalattá teszi az akusztikum hatáskeltő erejét, jelentésteremtő szerepét, megnyitja és érzékenyebbé teszi a fület a vershallásra (következésképpen a versértésre), és az „ilyet én is tudok" élményéből születő szövegalkotási próbálkozások fejlesztik a kreatív nyelvhasználatot. A versfaragás gyakorlatát valaha tanították az iskolákban; ma is jól tennénk, ha kihasználnánk a verses forma előnyeit a produktív és receptív nyelvhasználat fejlesztésében egyaránt. Hogy a szövegértési és szövegalkotási kompetenciák képzésében hogyan hasznosíthatók a versalkotó gyakorlatok, jelen dolgozat keretei között nincs lehetőség kifejteni, de a gyakorlatsor mutat példát a használatukra. Bővebb tájékozódást nyújt a témában a Tóth Beatrix szerkesztésében megjelent A *nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése* c. módszertani gyűjtemény (Tóth, 2003), ill. a Petőfi S. János, Benkes Zsuzsa kreatív-produktív gyakorlatait bemutató kiadványok (Benkes, Petőfi S., 1992, 1993). Ők azonban kifejezetten esztétikai szövegekkel dolgoznak, ahogy az alábbiakban mi is. Versről a továbbiakban tehát esztétikai szövegként beszélünk, leszűkítve a kört a lírai természetű szövegekre; mert ennek a szövegcsoportnak az értése, élvezése és hiánya jelenti az egyik legnagyobb problémát napjainkban. A vers szót jelen esetben tehát abban a 20. század folyamán kialakult, ha úgy teszik, mű-

faji értelemben használjuk, amely a hagyományos műfajok (és műnemek) felbomlásának folyamatában jelent meg, és vált a (műfajilag nem mindig egyértelműsíthető) lírai természetű (jellemzően rövid terjedelmű) verses szövegek jelölőjévé. Erről a szövegcsoportról azért érdemes külön beszélni, mert egészen más megközelítést kíván, mint a többi.

A verses *epika* olvasása még csak-csak megjelenik a meseolvasó szülők, nagyszülők felolvasó gyakorlatában, valamint az olvasókönyvek szövegvilágában (leginkább verses mese formájában), legtöbbször azonban ebben ki is merül versolvasási gyakorlatunk. Pedig ezektől a művektől nem vezet egyenes út a líra világába, bár gyakran magukon viselik ennek képalkotó, sűrítő beszédmódjának jellegadó sajátosságait – amelyekkel viszont ritkán foglalkozunk. A verses epika ugyanis nem pusztán akusztikumával emlékeztet a lírai természetű szövegekre, hanem a lirizálódás különböző mértékét mutatja, befogadása mégis az epikus cselekményvezetés mentén történik elsősorban. Egyenes út azért sem vezet ettől a szövegkorpusztól a líra világába, mert nem úgy dolgozzák fel általában, hogy megnyithassák az utat a lírai természetű szövegek felé. A szöveghangzással, -hatással alig foglalkoznak az olvasókönyvek, legfeljebb megállapíttatják magát a tényt: verses műről van szó, rímekre vadásztatnak, *esetleg* ritmizáltatnak. De hogy mi ezeknek a poétikai eszközöknek a szerepe, ill. hogyan hatnak az olvasóra, befogadóra – ezzel nemigen foglalkoznak a kérdések, feladatok. A nyelvi képek értelmezése még ennyire sem játszik szerepet ezen szövegek feldolgozásakor.

Az olvasókönyvekben ugyan találkozunk „líraversekkel" is, de az ezekkel való *érdemi* foglalatosság ritkán része az iskolai praxisnak. Az óvodában ennél általában sokkal jobb a helyzet, az óvodapedagógusok használják és kihasználják a lírában rejlő varázserőt, a praxis mindennapi része a versmondogatás, vershallgatás, és sokkal modernebb a szövegkínálat. Igaz ugyan, hogy a kortárs irodalom az óvodákban is alig-alig van jelen, de legalább a mindennapok része Weöres Sándor és nemzedéke költészete. Az iskola gyakorlata azonban még ennyire sem modern, az irodalom gyönyörködtető funkciója pedig meglehetősen mérsékelten érvényesül az olvasókönyvekben, így aztán menthetetlenül elkezdődik annak a szakadéknak a kiépülése, ami a mai embert a líra világától elválasztja. A szakadék eredője ugyan az esztétikum befogadására való egyre inkább megnyilvánuló képtelenség, aminek nagyon sok összetevője van; ám, hogy ez a szakadék ne mélyüljön áthidalhatatlanná, éppen az iskola tehetne nagyon sokat. Elsősorban az irodalomhoz való viszonya megváltoztatásával: az irodalom gyönyörködtető, élményszerző funkciójának vállalásával, a didaktikus szempontok háttérbe szorításával. Ha Kantnak igaza van, és *a szép az, ami érdek nélkül tetszik*, a vers hogyne volna ilyen képződmény? Ha azért olvasnánk, olvastatnánk irodalmat, verset, mert az szép, öröm és élmény a fülnek, a szívnek, az

észnek; hagynánk rácsodálkozni és megtanítanánk rácsodálkozni a gyermekeket erre a szépre – még menthető volna az emberségünk. Mert ez a tét, amikor azon fáradozunk, hogy az esztétikum befogadható maradjon a 21. században. Ugyanis *az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek kifejlesztése nélküli intellektus hajlamos végzetesen téves döntéseket hozni* – ahogy Vekerdy Tamás fogalmaz egyhelyütt, amerikai szociológusok kutatási tapasztalatait összegzendő (Boldizsár, 2004, 28.). Mindez azt is jelenti, hogy valójában létkérdés az esztétikai nevelés, az esztétikai érzékenység, az esztétikum befogadására való képesség kifejlesztése, ez pedig nem lehetséges olyan iskolákban, ahol tananyagként tekintünk az irodalomra, ének-zenére és vizuális nevelésre – ily módon a szépérzéket fejlesztő tevékenységeket lehetővé tévő órakeretekre.

Az emberségünk megőrzéséért folytatott küzdelem egy lehetséges útja a versekkel való élményszerű foglalatosság. A kortárs gyermekverseknek pedig kitüntetett szerepük lehet ebben a folyamatban. Nyelvi világuk, a bennük szövegesülő tárgyi világ, élethelyzetek, kapcsolati dinamika ismerős az olvasónak; és a többnyire a játékelmélet és a gyermekfilozófia ismeretében alkotó szerzők recepció által meghatározott produkciói a játék és humor élményével ajándékozzák meg a befogadót. (Lásd erről bővebben: Végh, 2011.) A kortárs versek szöveg- és hangzásvilága ekképpen ismerős terep a gyermek számára, aki iskolába lépve is „csak" játszani szeretne – verssel, dallammal, ritmussal – mindennel. Ha a pedagógus nyitott a játékra, nem csak versszerető, versértő felnőttek útját egyengeti. Megkönnyítheti az iskolába való beilleszkedés sokak számára göröngyös útját, s élménnyé, örömmé teheti az iskolás éveket tanítványai számára; későbbi életükre pedig olyan stresszoldó eszközt adhat a kezükbe, amely nemhogy nem rombolja, de építi őket. Milyen legyen hát az a lírafeldolgozás, amely minderre képes?

Az óvoda-iskola átmenet idején, azaz az iskola első két évfolyamán különösen fontos a mindennapi versélmény biztosítása, hisz tanítványaink ekkor még ritkán képesek élményszerűen olvasni maguknak, magukban. A vers különben is hangzásélmény, tehát még az olvasni tudó ember is csak akkor élvezi a maga teljességében a versszöveget, ha hallja. Ez a hallás belső hallás a gyakorlott versolvasónál; de ahogy ahhoz is igen fejlett belső hallás kell, hogy a kottaolvasás maga élvezetet nyújtson (és ha nyújt is, mégsem elégszünk meg a zeneművek kottából olvasásával), a vers*hallgatás* is megelőzi a *versolvasás* élményét… Ezért nagyon fontos a tanító mindennapi versolvasó, versmondó gyakorlata, a versek tanítványaikkal való mondogatása, az akusztikus élmény biztosítása, élménytechnikák és kreatív-produktív versalkotó gyakorlatok alkalmazása. Mindez azonban nem helyettesítheti a vers értelmezését. Az értelmezés azonban nem azonos azzal az intellektuális megközelítéssel élő verselemzési gyakorlattal, ami a pedagó-

giai praxist jellemzi, ha versekkel foglalkozik. (Tudható, hogy az intellektuális versmegközelítés a kisiskolásokat inkább eltávolítja a versek világától, mint közelebb viszi.) Értelmezés az is, ha illusztrálják a gyermekek a verset, lerajzolják a belső képeket, amelyeket létesít bennük a szöveg; ha ritmus- vagy dallamkísérletet találnak ki hozzá, színekkel jelölik a szövegolvasás, -hallgatás során bennük keletkező érzéseket, s azt, hogy milyen hangulatú számukra az adott szövegrész; drámapedagógiai módszerekkel megjelenítenek egy-egy szövegelemet; vagy egész egyszerűen csak beszélnek arról, hogyan értik, értelmezik ők a szöveget, mit jelent számukra, megfogalmazzák a rájuk tett hatást, nyomoznak ennek oka után… Sajnos, nagyon ritkán találkozunk az iskolákban az ilyen befogadói elvű versfeldolgozással, az olvasót a verssel folytatott párbeszédre ösztönző tanítói magatartással, olvasói válaszra inspiráló kérdésekkel, feladatokkal az olvasókönyvekben, munkafüzetekben. (A jó gyakorlat példáját lásd: Konrád, 2012. 1–12.)

A tanítók versfeldolgozáskor gyakran megfeledkeznek arról az evidenciáról, hogy a kisiskolásoknál mindenkor a személyes élményből, tapasztalatból célszerű kiindulni. Egyrészt fölöslegesen elvesztegetett időnek vélik az ezek felidézését célzó beszélgetést. Holott a szövegvilágok és olvasói életvilágok élményszerű kapcsolódását az ilyen beszélgetések alapozzák meg. Az is nagyon fontos volna, hogy ne csak néhány tanulónak legyen alkalma ilyenkor megnyilatkoznia, hanem mindenki „rákényszerüljön" személyes élményei, tapasztalatai mozgósítására és azok megosztására. Ez pedig leginkább a kooperatív technikák előnyben részesítésével oldható meg. Ez nem jelenti azt – amitől nagyon sokan félnek –, hogy a pedagógus kimarad ezekből a beszélgetésekből, nem értesül tanítványai élményeiről, tapasztalatairól. Egyrészt módjában áll körbejárni és belehallgatni ezekbe a beszélgetésekbe, másrészt remek beszédfejlesztési eljárás a csoportokban elhangzottak összefoglaltatása; ill. vannak olyan technikák (asszociatív írás, fürtábra stb.), amelyek az írásos rögzítés által később és mások számára is lehetővé teszik a megosztott élmények felidézését. (A technikák megismerésére lásd: Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné, 2002.)

Másrészt, ha beszéltetik is a tanítók a tanítványaikat személyes élményekről, tapasztalatokról a szövegbefogadást előkészítő tíz-tizenöt percben, az értelmi előkészítést jellemzően a szerző életrajzi adatainak közlésével, főbb műveinek címszerű megismertetésével – a szöveg irodalomtörténeti kontextusba helyezésével oldják meg. Természetesen van és lehet szerepe egy-egy szöveg értelmezésében az irodalomtörténeti háttérnek is, hiszen minden szöveg, így vagy úgy, magán viseli keletkezésének körülményeit, a kor és az alkotó (közösség) jellegadó sajátságait; de kisiskolásokkal nem érdemes olyan szövegeket feldolgozni, amelyeknek megértéséhez az irodalomtörténeti és -elméleti háttér feltérképezése szükséges. Az azonban nagyon fontos, hogy autentikus irodalom- és lírafogalom birtokában készüljön

a pedagógus az órákra (Cserhalmi, 2000, 2001; Cs. Gyimesi, 1983.). Ennél a korosztálynál az irodalomhoz való személyes és élményszerű viszony kialakítása élvez preferenciát, a személyes és élmény jellegű kapcsolat a szöveggel; valamint fontos az irodalom élő voltának mindennapi tapasztalata. Éppen ezért használjuk ki az olvasóvá nevelésben a kortárs szerzőkkel való találkozási alkalmakat, amelyek a gyermekkönyvtárak és gyermekkönyvesboltok (Budapesten pl. a Pozsonyi Pagony és az Anno Mesebolt) kínálatában minden gazdasági nehézség ellenére még mindig gyakoriak, ill. hasznosítsuk az iskolai praxisban az olyan igényes irodalmat kínáló gyermekfolyóiratokat, mint a *Csodaceruza* vagy a *Szitakötő*, valamint a kortárs irodalom nagysikerű lexikonját, a *Navigátort*. Az órán olvastassunk minél gyakrabban kortárs irodalmat, mutassuk meg a szerző fényképét, számoljuk ki a gyermekekkel, kivel lenne az író vagy költő kb. egyidős a családban; ha van olyan (rövid) nyilatkozata az alkotónak, amelyben a gyermekekhez való viszonyáról, a gyermekekkel való kapcsolatáról vall, olvas(tas)suk el a gyermekekkel. A szövegbefogadás előkészítésében ezek a tevékenységek sokkal lényegesebbek, mint az életrajzi adatok hagyományos közlése.

TALÁLKOZÁS A VERSSEL

Jó módja a szerző és életműve iránti érdeklődés felkeltésének a „kamara-könyvkiállítás" a terem egyik sarkában, amely állhat a tanító által összegyűjtött (akár az iskolai) könyvtárból behozott könyvekből, kiadványokból, a szerző gyermekeknek szóló műveiből; de különös értéke van a gyermekek által behozott műveknek, akár az otthoni könyvtárból, akár könyvtári kölcsönzésből származnak, bármilyen hordozón jelennek is meg. (Könyvről és könyvtárról abban a tág értelemben beszélünk itt, amit a mai kor kínál – a papír alapú kiadványoktól a hangoskönyvig, elektronikus könyvolvasókig bármi beletartozhat.) A gyermekek által behozott kötetek, anyagok különös értékét az adja egyrészt, hogy kortárs csoporton belüli tapasztalattá teszik a könyvvásárlás tényét, az irodalom- és versolvasás még meglévő gyakorlatát, az irodalom korszerű hordozókon való megjelenését; másrészt egy ilyen kamara-kiállítás egy folyamat állomásává teszi az órán feldolgozott szöveggel való foglalatosságot azzal, hogy a gyermekek legalább az előző órán értesülnek róla, kivel, mivel foglalkoznak a következő olvasásórán, s (nem kötelező) feladatul kapják a szerző gyermekeknek szóló műveinek behozatalát az iskolába, majd kiállított, ám kézbe fogható, nézegethető, olvasgatható tárgyként szembesülnek vele az órán és az óra után. (Jó esetben már otthon is lapozgatják, olvasgatják.) Ha pedig nem elégszünk meg azzal, hogy csak behozassuk ezeket a kiadványokat a gyermekekkel, hanem lehetőséget adunk arra, hogy beszéljenek a szerzővel, szövegekkel

kacsolatos (olvasmány) élményeikről (ha vannak ilyenek), még többet tettünk a szövegbefogadás értelmi-érzelmi-hangulati előkészítéséért az adott óra kontextusában, hosszú távon pedig tanítványaink (vers) olvasóvá válásáért.

Tévhit a szöveggel való ismerkedést illetően, hogy remek módja a megzenésített változat meghallgatása. Az igaz, hogy az igényes zenés feldolgozásokat jól lehet használni, és jóval gyakrabban kéne hasznosítani a versek megszerettetésének folyamatában; de nem mindegy, hogy a feldolgozás menetében hova helyezzük őket. Ne az értelmezési folyamat elején hasznosítsuk ezeket, hiszen minden megzenésítés egyfajta értelmezés, és mint ilyen, gátja lehet az önálló olvasat létrehozásának. Viszont bátran élhetünk a szintetizálás fázisában meghallgatásukkal, a különböző feldolgozások összehasonlításával, a saját (megértés) élményekkel való összevetésükkel. Ám a szöveggel való megismerkedés maga tanítói felolvasással történjen. És bár a felolvasás minden szépirodalmi szövegnél fontos volna, a verseknél kitüntetett szerepe van az akusztikumnak a szöveghatásban és a jelentésteremtésben játszott szerepe okán.

A teljes szöveg megismerése előtt azonban érdemes a verssel ún. kreatív-produktív gyakorlatokat végezni. Hogy a szöveggel való ismerkedés sajátos módjának tekintjük-e ezeket, vagy a szövegbefogadás előkészítésének tartjuk, mindegy is. Az a fontos, hogy minél többször és változatosan éljünk velük. Megkaphatják pld. verssorokra vagy versszakokra vágva a szöveget a gyermekek, hogy abból versalkotással próbálkozzanak (páros vagy csoportmunkában); kaphatnak „foghíjas" szöveget, amiből rímeket vagy jellemző képeket töröltünk, s nekik kell teljessé tenni a verset… Érdemes blueteckkel csomagolópapíron rögzíteni a létrejött szövegeket, hogy mindenki számára reflektálhatók legyenek. Ezeknél a gyakorlatoknál nem az a cél, és nem is lehet feladat, hogy az eredeti szöveg jöjjön létre; a lényeg, hogy elvileg lehetséges szöveg keletkezzen. A létrejövő variánsok mindig izgalmasak önmagukban is; azért meg különösképpen, mert tapasztalattá teszik a (vers)gondolkodás alternativitását, a potenciálisan jó megoldások sokféleségét. Amikor pedig megfigyeltetjük a variánsok jelentés- és hatásbeli eltéréseit, egy-egy szó, kifejezés, hangzáselem szövegalkotásban, szöveghatásban, jelentéslétesítésben játszott szerepét – forma, funkció és tartalom mélyreható összefüggéseit tapasztaltatjuk meg tanítványainkkal, aminek nem kis szerepe van abban, hogy az irodalomról majdan irodalomszerűen gondolkozzanak, ami az iskolai (latens) tanulásnak (is) nagyon fontos feladata volna. A fenti és a hozzájuk hasonló gyakorlatok azonban nemcsak a kreatív-produktív nyelvhasználat élményével és az irodalmi nyelvhasználati módról szerzett tapasztalatokkal gazdagítják tanítványainkat, hanem a szokásosnál sokkal mélyebb és intenzívebb (motiváltabb) odafigyelést tesznek lehetővé az eredeti szöveggel való ismerkedéskor, ill. a globális megértés

biztosítását célzó beszélgetéskor, de az értelmezés egész folyamatában is. (A gyermekek megoldásainak és az eredeti szöveg összevetésének az értelmező beszélgetésekben is nagy szerep juthat.)

A verssel való ismerkedésnek ritkán alkalmazott, pedig a líra természetének egyik leginkább megfelelő módja a szöveg csukott szemmel való meghallgatása. A vizuális ingerek kizárása saját belső világa felé fordítja a befogadót, ill. megkönnyíti a belső képalkotást, ami minden irodalmi megértés alapja. A képekben beszélő líra hallgatása (mert a gyermekeknek kínált változata jellemzően ilyen) kifejezetten inspirálja a belső képteremtő folyamatok beindulását, ily módon (ki)fejleszti azt az emberi képességet, amely leginkább áldozatául esett képfogyasztásra szocializálódott életvezetésünknek. Jó, ha tudják a pedagógusok, hogy ez a képesség még tizenkét éves korig kialakítható, tehát az első hat évfolyamon kitüntetett szerepe van a fantáziafejlesztésnek; a belső képek külsővé tételét célzó tevékenységek pedig hozzájárulnak az értelmező kompetenciák és a közlő képesség fejlődéséhez is. Ennek érdekében beszéltessük tanítványainkat a szöveghallgatással bennük létrejövő képekről, ill. rajzoltassuk le ezeket. Jó módja lehet ez az elsődleges megértésről való visszajelzésnek; és mennyivel informatívabb, mint az ilyenkor leggyakrabban elhangzó kérdések: miről szólt a vers, hogy tetszett (netán: miért). Még ha azon túltesszük is magunkat, hogy ezek a kérdések a kötelező tetszést sugallják, ily módon pedig a pedagógussal való egyetértésre és nem önálló gondolkodásra ösztönöznek (pedig miért ne volna szabad külön- és ellenvéleményt bejelenteni); arról hajlamosak vagyunk megfeledkezni, hogy az értékelő vélemény artikulált megfogalmazása még felnőttek számára is nagyon nehéz, különösen, ha indoklást is várunk. Érdemesebb tehát abból kiindulni, milyen gondolatokat, érzéseket, hangulatot ébreszt bennünk a szöveg, milyen képeket létesít, s erről rajzoltatni, beszéltetni a gyermekeket. Az érzések, a hangulat megfogalmazása történhet színezéssel, ilyenkor a szöveg újraolvasását és azt kérjük a gyermekektől, hogy a szöveg mellett, a margón színekkel jelöljék, milyen érzést vált ki bennük egy-egy szövegrész – a kialakuló színskála pedig vizuális nyelven a szöveghatásról, de már az értelmezésről is beszél…

Az első években különös jelentőségük van a szöveghatás és a belső képek vizuális megfogalmazásának, hiszen a képi gondolkodás és kifejezőképesség előtte jár a verbálisnak. A fáziskésés miatt a vizuális közlés, ill. az arról való beszélgetés összekötő kapocs lehet a két terület összehangolásában, valamint a transzferhatás révén hozzájárulhat a fáziskésésben lévő terület fejlődéséhez. Ha ezeket a rajzokat (netán a színskálával értelmezett szövegeket) csomagolópapíron rögzítve rendszeresen kihelyezzük a terem különböző pontjain a gyermekek számára, a személyessé váló teremdekoráción túl megint csak a szöveghatás és értelmezés sokféleségét,

alternativitását tesszük tapasztalattá, s olyan értelmező beszédszituációk potenciális létre jöttét támogatjuk, ami egyáltalán nem elhanyagolható komponens az irodalomról való beszéd képességének fejlesztési folyamatában.

A szöveg vizualitása más szempontból is szerepet játszik az értelmezésben – vagy kellene, hogy játsszon. A vers külső megjelenésével, tipográfiájával, tördelésével, versszakolásával azonban még a legelszántabb és legképzettebb „versfeldolgozók" is ritkán foglalkoznak; vagy ha igen, akkor leginkább az adatszerű ténymegállapításban merül ki a vizsgálódás: hány versszakból áll a szöveg, hány sorosak a strófák, mennyi a sorok szótagszáma… – hogy mindez miért lehet vajon így, ritkán kerül szóba. Miért így rendezi el a költő a szövegét, mit jelent ez az elrendezettség a jelentés szempontjából? Hogy hat ránk, mi a szerepe a jelentésteremtésben? Egy szöveg mindig üzen a vizuális rendezettségével. Ez a kép nagy szerepet játszik abban, ha nem is tudatosítjuk magunkban, hogy versként vagy prózaként azonosítjuk-e a szöveget; ám azt is fontos felfedeztetni tanítványainkkal, hogy attól még a vers vers marad, ha megbontjuk a sorok eredeti elrendezését, s prózaként tördeljük be, nyomtatjuk ki. Érdemes eljátszani így a szövegekkel, kipróbálni, kihallják-e a ritmus lüktetését, s ha vannak, a rímeket a prózaként tördelt szövegben. Vagy épp fordítva: mi történik a prózával, ha verssorokra tördeljük? Vers lesz-e belőle, s ha igen: milyen? Ezek a „formajátékok" jól fejlesztik a formaérzék(enység)et, vershallást, így a versértést is.

Ha az értelmezésben kevés szerep jut a szövegek vizuális rendezettségének, még kevesebb szerep jut az olvasókönyvekben, így az iskolai praxisban a képverseknek – azoknak a szövegeknek, amelyek hangsúlyozottan és láthatóan összekapcsolják a verbális és vizuális közlést a jelentésképzésben, éppen a hagyományos versképtől való eltérésükkel, a jelentésre utaló vizuális rendezettségükkel. Pedig a gyermekversek is élnek az európai irodalmi hagyományban az ókori görög kalligrammákkal meghonosodott gyakorlattal. Hogy csak egy nagyon egyszerű példát hozzunk a legutóbbi irodalomból, ilyen Lackfi János Foghistóriája, amelynek beszélője egy fogváltó kisgyermek, s a versszakok elrendezése egy foghíjas fogsor képzetét kelti.

De minek foglalkozzunk képversekkel, ha az olvasókönyvekben aligalig fordulnak elő? Miért fontos, hogy vigyünk be ilyeneket az órára, s megtanítsuk vizuálisan is észlelni a verbális közléseket? Ennek egyik oka a vizualitás fent említett kitüntetett szerepe kisiskoláskorban, különösen az óvoda-iskola átmenet idején. A vizuális gondolkodás, kifejezés gyorsabb ütemű fejlődését nemcsak percepciós, hanem a produkciós vonatkozásban is érdemes kihasználni. Szívesen és rendkívül ötletesen alkotnak képverset a gyermekek akár hagyományosan tördelt vers képpé alakításával, akár „nyersanyagként" megkapott nyelvi anyag képszerűen versszerű elrendezésével, képversként való megszövegezésével. Ezek a transzformációs

és kreatív játékok jól fejlesztik az esztétikai érzékenységet; és azzal, hogy a vizualitásból indulnak ki, vagy ahhoz térnek vissza, a képfogyasztással szocializálódott nemzedékek számára ismerős nyelvet beszélnek. Ám nagy különbség a készen kapott képekkel szemben, hogy ezúttal nem fogyasztják a képet, hanem teremtik… További fontos hozadéka lehet a vizuális formaészlelés, -alkotás fejlesztésének a verbális közlések értelmezési folyamatában annak a 19. századi hagyományokban gyökerező befogadási kultúrának az átírása, amely a mai napig nem tette lehetővé valójában az avantgárd integrációját a magyar irodalomban. Van ugyan egy szelete a magyar irodalomnak is, amely az avantgárdot integrálta és integrálja; de éppen nem ez a szelet az, amit a kultúra-, irodalom- és versfogyasztók többsége fogyaszt. Ez is az egyik oka annak, hogy a kortárs irodalom, a kortárs kultúra alig-alig tud betörni az iskolai praxisba, így a kortárs gyermekvers is kimarad belőle – épp az a szövegkorpusz, amely alkalmas lehetne a mai gyermekek irodalom iránti érdeklődésének felkeltésére –, és így a kör bezárulni látszik…

Nagy gondja még az iskolai versfeldolgozásnak a líráról való autentikus beszéd. Ki beszél a versben? Ki látta a fekete hattyút, a lila fecskét, a lappantyút? Ki szeretne gazdag lenni, egyszer libasültet enni? A költő? Nemes Nagy Ágnes? A kis József Attila? A költő kiskorában? Mi történik a versben? És mi a cselekménye? Van és lehet cselekménye egyáltalán? Ezek a kérdések és az ehhez hasonló dilemmák az irodalom- és lírafogalom problémáiról árulkodnak. A szerzőnek a vers beszélőjével való azonosítása az irodalom fikciós szövegként kezelésének praktikus hiányával függ össze, különösen az én-szövegek értelmezése jelent gondot ebben a vonatkozásban. Márpedig a líra beszédmódjára meglehetősen jellemző az énközpontúság, amit hajlamosak vagyunk szerzői beszédként azonosítani. Diákjaink majdani irodalomfogalmának autenticitása múlik azon, hogy kérdéseinkkel, közléseinkkel latensen ne ássuk alá az irodalomról irodalomként való gondolkodás lehetőségét, azzal például, hogy életrajzi közlésként vesszük az énközléseket. Éppen ezért nagyon fontos, hogy ne a szerzővel azonosítsuk a vers E/1. személyű beszélőjét (se). A szöveghitelesítésnek ez a bevett poétikai eljárása arra a lélektani jelenségre apellál, amelynek következtében a hétköznapokban is hitelesebbnek fogadunk el egy történetet, ha a beszélő vele megtörtént esetként adja elő, vagy a szemtanú pozíciójából…

A másik jellegzetes problémája a lírafeldolgozásnak az epikapoétikai sajátságok érvényesítése a líraversen. Cselekményt és fő/szereplőt kerestet a versben az ilyen beszéd, holott a lírai természetű szövegekben epikus mozzanatokról beszélhetünk ugyan (és az olvasókönyvek szeretik is előnyben részesíteni ezt a fajta lírát), de cselekmény mint olyan nincs bennük. Bóbita sem főszereplője (legföljebb fő alakja) a versnek, és az őt körülvevő angyalok nem mellékszereplők… Sokan azt gondolják, kisiskolás korban

nincs jelentősége annak, hogyan beszélünk és kérdezünk a líráról, holott latens tudást épít és olvasási stratégiát határoz meg a pedagógus beszéd- és kérdezésmódja. Sosem fogja élvezni és szeretni a lírát, aki epikai iránti elvárásokkal közelít felé… Hogy ez ne így legyen, az alábbiakban álljon itt néhány gyakorlati példa a lírával való líraszerű foglalatosságok miként jére.

GYAKORLATOK AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET IDEJÉRE, OLVASNI MÉG NEM (VAGY ALIG TUDÓ) GYERMEKEKNEK

A tevékenységek a vers hangzásélményére építenek, ritmusjátékokban ragadják meg a korosztályos versfeldolgozás jellemzőjét. A gyakorlatokat Kolláth Erzsébet, az ELTE Gyakorlóiskola szakvezető tanítója állította össze.

„Teszem, adom”-játék gesztenyével Szabó T. Anna Icipici fakatica c. versére

Icipici fakatica,
facipőbe' cicafoci –
ha a cicafoci pici,
vajon milyen icipici
az a fakaticafoci?

A játékban résztvevők körben állnak. Mindkét kezüket felfelé fordított tenyérrel tartják. A bal tenyerükben egy szem gesztenye (vagy bármilyen apróbb tárgy) van. Miközben a „teszem” szót mondják, a gesztenyét saját jobb kezükbe helyezik át, majd a bal kezüket visszahelyezik tenyérrel felfelé a kiindulási helyzetbe. Jobb kezükből a gesztenyét a jobb oldali szomszédjuk bal tenyerébe helyezik, közben azt mondják: „adom”. Ezután jobb kezüket visszafordítják a kiindulási helyzetbe. Ezt a ritmusos mozgást ismételgetik folyamatosan. Ha már jól megy, ritmizált versmondást kísér a mozgás.

„A vadászok ünnepi kórusa” Kovács András Ferenc Egy pettyes petymeg c. versére

Láttam én egy petymeget:
ott lakott egy hegy megett.
Afrikában?
Indiában?
Nékem ez már egyre megy.
Szóval, ott a hegy megett
láttam egy bölcs petymeget.

Pöszmögött és pusmogott,
pöttyögött, sőt: petymegett
ott a messzi hegy megett.
Afrikában?
Indiában?
Kérem, az már egyre megy!

Ismert vagy kevésbé ismert állatneveket gyűjtünk. A játékosokat annyi csoportra osztjuk, ahány állatnév szerepel a játékban. Minden csoport egy nevet ismételget ritmizálva. Ezeket lehet váltogatva vagy egyszerre (több szólamban) ismételgetni.

„Postás"-játék Szabó T. Anna Kézmosó-versével

Cuk-ros, ra-ga-csos, ta-pa-dós, ma-sza-tos
ez a kicsi tappancs,
Hozd hát ide most, nos hát, gyere mosd,
adom is a szappant.

Cuk-ros, ra-ga-csos, ta-pa-dós, ma-sza-tos
ez a kicsi tappancs,
Hozd hát ide most, nos hát, gyere mosd,
adom is a szappant.

Hékás-békás! Fogd meg már!
Csúszós kis hal megtréfál!
Mosd meg gyorsan, egy-két-hár!

Jujj, jujj, de csikis!
Kicsúszik a szappan!
Hopp, már esik,
ide-oda pattan!

Hékás-békás! Nem megmondtam?
Nosza, gyerünk, csípd el,
kapd el gyorsan!

Körben állva, sorban, egyesével egymásnak adva a vers egy-egy sorát, a jobb oldali szomszéd két tenyerébe tapsolva. A verset mindenki mondja. A kezdő játékos a jobb oldali szomszédja (aki fogadja az üzenetet, tehát csak tartja a kezét és nem tapsol) két nyitott tenyerébe tapsolja: Cuk-ros, ra-ga-csos, (tá-tá-titi-tá). Majd aki fogadó volt, postássá válik; és a jobb oldali

szomszédja felé fordulva, annak a tenyerébe tapsolja: ta-pa-dós, ma-szatos (titi-tá-titi-tá) stb. Ha vége a versnek, elölről kezdik, hogy az „üzenet" körbeérjen. Nehezíthető a játék azzal, hogy minden versszak kezdetekor a kezdő játékos újabb üzenetet (tapsolást) indít el. Így egyszerre két vagy több helyen halad az üzenet.

Labda-dal (részlet) – ritmusjátékok Mesterházi Mónika versére

Po-pompás la-labdát
Ka-kaptam te-tegnap,
egész nap dobálom,
a szomszéd hülyét kap.

Anyám-nyám dühös, mert
a tévére dobtam,
pedig semmi baj sincs,
lazán-zán lepattan.

Párban állnak a játékosok, s egymásnak dobálják a labdát a vers ritmusára. (A jó ritmusérzékűek egyedül pattogtathatják.) Variációk: csak a „dadogós" sorokra dobálják, pattogtatják a labdát. A labdát ölükbe is vehetik, így dobként használhatják, s váltott kézzel, vagy két kézzel ütik rajta a „dadogós" sorokat.

FELADATSOR 3-4. OSZTÁLYOSOKNAK

(Összeállította: Konrád Ágnes, szakvezető tanító, ELTE Gyakorlóiskola)

Lackfi János: A főpecás
(részlet)

Ki ül a tóparton, na ki?
Na ki?
Minden halat ki húz ma ki?
Na ki?
Nem kiskutya, nem is maki...
Maki!
Ő emberi, nem állati,
Lati!

Feladatok:

1. A csoport minden tagja olvassa el magában Lackfi János versét! Ezután olvassátok fel egymásnak páronként a verset!
2. Beszéljétek meg, milyennek érzitek a vers hangulatát! Szerintetek mivel éri el a költő ezt a hangulatot?
3. Figyeljétek meg a vers formáját!
   – Hány szótagból állnak az egyes verssorok?
   – Hol helyezi el a rövid sorokat a szerző?
   – Mi lehet ennek az oka?
   – Írjatok a vershez egy ilyen formájú versszakot!
4. Készüljetek fel a vers közös bemutatására! Előadásotokkal igyekezzetek visszaadni a vers hangulatát!

Horgas Béla: Kifogás
(részlet)

Ezt
a napot jól kifogtam!
Reggel
gyűrötten ébredtem álmomból,
rablók közé keveredtem,
menekültem,
durrogtak rám háromcsövű puskák,
nem volt igazán jó mulatság.

Feladatok:

1. A csoport minden tagja olvassa el magában Horgas Béla versét; majd olvassátok fel egymásnak párokban a szöveget!
2. Szerintetek hogyan kapcsolódik a vers a *Szitakötő* újság *Háló* c. számának témájához, amelyben megjelent (*Szitakötő*, 2013. május)?
3. Beszéljétek meg, mi mindent jelenthet a vers címe!
4. Keressétek meg az ismétlődő verssorokat! Beszéljétek meg a versmondat jelentését!
5. A csoport minden tagja húzzon a borítékból egy cédulát! A cédulán olvasható érzelemnek megfelelően olvassa föl mindenki az ismétlődő mondatot!
6. Válasszátok ki az egyik versszakot, és készüljetek fel némajátékkal történő eljátszására! Majd a többieknek kell kitalálniuk, melyik versszakot mutattátok be.

IRODALOM

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs-Budapest, 2002, PTE.
Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János: *Elkallódni, megkerülni*. 1992, OTTÉV.
Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János: *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéshez*. Alapfeladat-típusok. 1993, OKSZI.
Boldizsár Ildikó: *Mesepoétika*. Budapest, 2004, Akadémia Kiadó.
Cserhalmi Zsuzsa: *Amit az irodalomtanításról tudni kellene…* Budapest, 2000, Korona Kiadó.
Cserhalmi Zsuzsa: *Módszertár*. Budapest, 2001, Korona Kiadó.
Gabnai Katalin: *Drámapedagógia*. Budapest, 1999, Helikon Kiadó.
Cs. Gyimesi Éva: *Teremtett világ*. Bukarest, 1983, Kriterion Kiadó.
Konrád Ágnes: Verseljünk! Kortárs költők versei alsó tagozaton. *Tanórán kívüli foglalkozások* 7. kiegészítő kötet. 2012, RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft. 1–12.
Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv. Befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás*. Budapest, 2007, Korona Kiadó.
Tóth Beatrix (szerk.): *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*. Módszertani gyűjtemény tanító szakos hallgatók számára. Budapest, 2003, ELTE TÓFK.
Végh Balázs Béla: *Kalandozások a gyermekirodalomban*. Szombathely, 2011, Savaria University Press.

G. Gődény Andrea – Koósné Sinkó Judit

Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején

MESE ÉS INTERAKTIVITÁS

A mese nélkülözhetetlen része életünknek. Vagy legalábbis annak kéne lennie. Bűvölete nélkül nem ugyanúgy bontakozik a gyermeki lélek, mint általa (Bettelheim, 2013); és nem is válik ugyanolyan felnőtté, mint vele lehetett volna (Boldizsár, 2004, 2012). A felnőtt esztétikai fogékonyságának, tehát emberségének is záloga a gyermekkori mese.

Azonban nem mindegy, milyen formában kapjuk ezeket a meséket. Vetített („konzerv") képekben tárul-e elénk a mesevilág; avagy szüleink, nagyszüleink ölébe kucorodva hallgatjuk, miközben saját, belső készítésű képeket teremtünk hallgatása során. A hallgatott mesének a belső képteremtés inspirálásával igen nagy szerepe van az olvasóvá válásban, hiszen az irodalomélvezet, -értés alapja a fantázia, a belső képalkotó képesség fejlettsége. A hallgatott mese továbbá oldja a szorongást, és nem történhet benne olyan, ami agresszívvá tenné a gyermeket, vagy félelmet keltene benne, mert saját belső képei megóvják mindkettőtől: a belső kép sosem félelmetesebb, mint amit készítője elviselhet, mert egész egyszerűen nem csinálja az elme félelmetesebbre a „boszit", mint amit még el tud viselni az elaboráló gyermek... (Lásd bővebben pl.: Vekerdy, 2010.)

A mesét hallgató gyermek azon túl, hogy gazdagabb személyiséggel és esztétikailag fogékonyabban indul az életben, jóval esélyesebben indul iskolába, hiszen beszédértése, beszédprodukciója sokkal fejlettebb mesét nem hallgató társainál; következésképpen utóbbiakhoz képest jóval könnyedebben felel meg az iskolai kihívásoknak, a beszéd percepciós és produkciós értelemben vett fejlettségének az olvasás- és az írástanulás sikerességére gyakorolt hatása miatt.

Jelentősége van annak is, hogy írott, felolvasott vagy „fejből mondott" szöveget hallgat-e a gyermek. Gyakori tévhit az óvodapedagógusok körében, hogy kötelező a mesét fejből mondaniuk; sőt, találkoztam már olyan hiedelemmel, hogy egyenesen tilos mesét olvasniuk a gyermekeknek. Tény, hogy óvodáskorban nagyobb szerepe van a mondott mesének, hiszen a mimika, a gesztusok nagy szerepet játszanak a beszédmegértésben, így a meseélvezetben is; de ez nem jelenti azt, hogy kizárólagosnak kéne lennie a mondott mesének. Sokkal inkább az volna fontos, hogy fokozato-

san hozzászoktassuk a gyermekeket az írott szöveg hallgatásához is, mert a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából ugyan nincs jelentősége annak, hogy mondott vagy olvasott mesét hallgat-e a kisgyermek, viszont az írott szöveg majdani megértésének sikeressége szempontjából van. (Lásd erről bővebben: Gósy, 1997, 1999, 2000.)

Jó módja a mesélésnek az interaktivitás. Egyrészt, mert kombinálódnak benne a mondott és a felolvasott mese előnyei, de az interaktív mesélés jóval több is ennél a kombinációnál: a gyermekek sokkal jobban involválódnak így a mese világába, hiszen aktív, cselekvő részeseivé, alakítóivá válnak a történetnek. (Az interaktív mese jelentőségéről lásd Szinger, 2009.)

A továbbiakban ismerkedjünk meg néhány olyan drámamóddal, melyek az interaktív drámafoglalkozásokat élményszerűbbé és hatékonyabbá tehetik!

– *Fizikai bemelegítés*. Célja, hogy összehozza a csoportot, levezeti a felgyűlt energiákat.
– *Gyakorlat*. A dráma felé vezető út építőkövének is nevezzük, hiszen kezdő lépésként feltárhatja az egyes megértési szinteket.
– *A mímes játék*. Segít megőrizni a dráma valódiságát, fejlesztő módon hat a kifejezési formák alkalmazására, feltárja a nonverbális kommunikációs módokat is. (Ezek a „Tégy úgy, mintha…" játékok.)
– *Élőkép, tabló*. A figyelmet egy nézőpontra irányítja, ezzel segíti a mögöttes jelentéseket érintő beszélgetéseket. Mivel megállítja az időt, teret ad az elemzésre.
– *Rajz*. Rögzíti a képzeletbeli elemeket. Teret és helyet teremt az olvasó számára.
– *Írás*. Segíti a reakciók elmélyítését, reflexióra sarkall. Az élmény rögzítésének egyik eszköze.
– *Csoportos jelenet*. A végzett munka összefoglalásának eszköze, hiszen lehetőséget teremt a gyermekeknek a gondolatok formába öntésére és a nyelvi megformálásra.

Ezek a drámamódok szövik át az alább bemutatott két mese mindegyikét, felsorakoztatva mindazt az eszköztárat, melyben a drámapedagógia adta gazdag lehetőségek fellelhetőek.

A két mesefeldolgozás mindegyike kortárs mesén alapul – nem véletlenül. A kortárs irodalom, kortárs mesék szövegvilága jóval közelebb áll a mai gyermekek életvilágához, mint klasszikus társaiké. Előbbiek nyelvezete, a bennük szövegesülő tárgyi világ, emberi kapcsolatrendszer, problémák ismerősebbek számukra, és ez nagyon fontos az egocentrikus gondolkodás időszakában, amely az idegent, a mást még nehezen tolerálja életkori sajátosságainál fogva. S ha ez az idegenség a mese, az irodalom és az eszté-

tikum befogadásának gátjává válik, nemcsak szövegértésre, de emberi létezésre is képtelen lesz a közoktatásból kilépő majdani individuum.

A MESEBEFOGADÁS INTERAKTÍV ELŐKÉSZÍTÉSE

(Döbrentey Ildikó: Duci)

A tavasz meglesése (érzékelésfejlesztés, hangulatteremtés)

Egy lezárt dobozban (varázsdoboz) pici lyukon keresztül megvizsgáljuk a tavaszt (illatok, színek stb.). A dobozba a pedagógus előzetesen friss földet, növényi részeket, virágokat helyezett. A végén kinyitjuk a dobozt, és engedjük, hogy szétáradjon a teremben a tavasz.

Séta a terembe varázsolt tavaszi erdőben (megjelenítő-képesség, kreativitás, empátia).

Tapsra a gyermekek valamilyen barátságos kis állattá változnak, állóképet hozva létre.

Állatrajzok (formakészség, finommotorika, empátia és beszédprodukció)

A gyermekek csomagolópapírra lerajzolják, milyen állat lett belőlük, majd mesélnek erről a kis állatról. A rajzokat (pl. gyurmaragasztóval rögzítjük a terem egy alkalmas pontján.

Levél a szomorú cicától (beszédpercepció, empátia, szociális kompetencia)

Az erdőben eltévedt egy kiscica. A pedagógus felolvassa a levelét, amit egy bokor ágán megpillant. Egy lehetséges levélváltozat: *Segítség! Haszontalan kiscica vagyok, elcsavarogtam otthonról, de eltévedtem a sűrű sötét erdőben, és nem találok haza. Kisgazdám most bizonyára engem sirat. Én is sírok őutána. Nem tudom, hol vagyok, ismeretlen és félelmes hangokat hallok. Bárcsak ne szöktem volna el, és bár rám találna valaki, mielőtt egy vadállat megesz!!! Kérlek, ha olvassátok ezt a levelet, keressetek! A szomorú Cirmos Cica* ☹

A cica megmentése (szociális kompetencia)

A kis állatok a cica megmentésére indulnak akadálypályákon keresztül (mocsár, billegő palló, folyó, magas hegy stb.). Az akadályok legyőzése közben az összefogást, egymás segítését gyakorolják, élik meg.

Megérkezés a magányos cicához (kommunikáció, kreativitás, szociális kompetencia)
A csoport egyéni ötletek alapján (ötletbörze) kitalálja, hogyan vidítsák fel a szomorú cicát (pl. énekkel, verssel, cirógatással stb.).

A mese megismerése (esztétikai érzékenység, beszédpercepció fejlesztése)

INTERAKTÍV MESEFELDOLGOZÁS

(Döbrentey Ildikó: Papó)

Oroszlánpajtás, hogy vagy? (kapcsolatteremtés)

A gyermekek kört alkotnak, a pedagógus is része a körnek. Ő indítja a körkérdést: oroszlánpajtás, hogy vagy? A kérdést a tőle jobbra lévő kisgyermeknek teszi fel, és a következő párbeszéd zajlik közöttük:

– Oroszlánpajtás, hogy vagy?
– Köszönöm, jól.
– Hát a szomszédod?
– Nem tudom, de megkérdezem.

Ezt követően a párbeszédben részt vevő kisgyermek a tőle jobbra állóval folytatja ugyanezt a párbeszédet. A kérdés-felelet egészen addig megy, amíg a kérdés körbe nem ér, és az azt elindító pedagógus lesz a válaszoló személy.

Az oroszlánról nekem az jut eszembe (asszociáció)

A kör újraindításával mindenki mond egy mondatot arról, hogy az oroszlánról neki mi jut eszébe.

Csoportalkotás és szereplőfantázia

A gyermekek a pedagógus segítségével hat csoportot alakítanak, mely csoportok a mese szereplőinek nevét kapják: 1. Apa/Papó, 2. Anya, 3. Leó, 4. Lenke, 5. Janka, 6. Janó.

A csoportok ezután egy A/4-es lapra lerajzolják azt a szereplőt, akiről a nevüket kapták, és felkészülnek a bemutatására. A bemutatás szempontjai: kedvenc étele és itala; mit csinál napközben és este. A bemutatás legfeljebb A/5-ös méretben készüljön, az életkori sajátosságokhoz igazodva lehet rajzos vagy írásos. A szereplőkről készült rajzokat és az őket bemutató lapokat egymás mellé helyezve (gyurmaragasztóval csomagolópapíron rögzítve) történik a szereplő-fantáziák megosztása. A csoportok szóbeli kiegészítésekkel élhetnek a bemutatás során.

A mese 1. szakaszának felolvasása

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy elfoglalt oroszlán apa, aki reggeltől-estig a szavannát járta. Annyira elfoglalt volt, hogy a saját kölykei nevét sem tudta megjegyezni. Folyton összekeverte őket.

– Lenke, Leó, Janka, Janó, gyertek gyorsan, itt a Papó! – toppant be az ajtón minden este, ám rendre Jankának mondta, hogy Lenke, Janónak mondta, hogy Leó, Lenkének mondta, hogy Janka, Leónak mondta, hogy Janó.

Egyszer – hogy, hogy nem –, oroszlán apa csapdába lépett. Oroszlán anya csak nagy nehezen tudta kiszabadítani. – Három napig pihenni fogsz! – parancsolt rá akkor a férjére. – Nem engedlek a szavannába ilyen lábbal! Velünk maradsz, és punktum!

Hazatámogatta sántikáló élete párját, és legszebb kendőjével kötözte be a lábát. A kendő csücskéből még két fülecskét is formázott a kötés végére.

Mikor a kölykök meglátták a kétfülű kötést, ugrálni kezdtek örömükben:

– Nyuszifül! Nyuszifül!

– Nyuszifül? – barátkozott a kötéssel oroszlán apa.

A kölykök könyörögni kezdtek:

– Mesélj, Papó, a nyusziról! Mesélj nekünk!

– Jól van, kicsi Jankám – simogatta oroszlán apa buzgón Lenke kobakját.

– Jól van, Janókám – mondta Leónak. – Jól van, Lenkém – mosolygott Jankára. – Jól van, Leókám! – csapott Janó vállára. – Holnap mesélek nektek!

Csoportátalakítás és kendőfantázia

A hat csoport hárommá való összevonása után (1+2, 3+4, 5+6) a csoportok egy halom színes kendőből választanak néhány nekik tetszőt, és kendőfantáziát készítenek belőle: kipróbálják, mi minden lehet egy kendő, mi mindent lehet kendő segítségével megformálni. Testükön és a kendőkön kívül egyebet nem használhatnak ötleteik megvalósításához. Az elkészült kendőfantáziákat a csoportok bemutatják egymásnak.

Mesealkotás és kendőfantázia

A csoportok a megadott címekhez kitalálnak egy történetet, és felkészülnek kendőhasználattal való megjelenítésükre.

– 1+2. Mese a nyusziról, aki világgá ment.

– 3+4. Mese a mókuskáról és a nyusziról, akik együtt vándoroltak.

– 5-6. A teknős, a mókus és a nyuszi hazatér.

A mesék bemutatása lépcsőzetesen történik, az eredeti mesébe bekapcsolódva a pedagógus által jelzett szöveghelyeken.

Mesék a mesében

A mese 2. szakaszának felolvasása

A kölykök alig várták, hogy másnap reggel legyen, és az apjuk felébredjen.

– Mesélj, Papó! Mesélj a nyusziról!

Oroszlán apa, akinek végre nem kellett a szavannába sietni, felemelte fájós lábát, meglengette a kötését, és bábozni kezdett a kölykeinek. A nyusziról mesélt, aki világgá indult.

Mese a nyusziról, aki világgá ment

A mese 3. szakaszának felolvasása

Janka egyszer csak kendőt fogott, és bekötözte oroszlán apa másik lábát is. A kendő csücskéből mókusfarkincát formázott.

– Mókus! Mókus! – ujjongtak a testvérei. – Mesélj, Papó, a mókusról is!

– Kész az ebéd! – kiáltotta oroszlán anya.

Janka gyorsan odasúgta apja fülébe:

– Én Janka vagyok! Nekem van a legsötétebb fülem, engem arról lehet megismerni!

Oroszlán apa szemügyre vette Janka fülét, és jól megjegyezte magának.

– Folytasd, Papó! Mesélj a mókuskáról is! – rimánkodott a másik három kölyök.

– Jól van, kicsi Jankám! – mondta oroszlán apa, egyenesen Jankának. – Jól van, Lenkém! – mondta Lenkének. Aztán elbizonytalanodott: – Jól van, Janókám – mondta Leónak. – Jól van, Leókám – mondta Janónak. – Majd holnap folytatom!

Másnap reggel oroszlán apa folytatta a bábozást. A nyusziról és a mókusról mesélt, akik együtt vándoroltak.

Mese a mókuskáról és a nyusziról, akik együtt vándoroltak

A mese 4. szakaszának felolvasása

Janó egy harmadik kendőt fogott, és bekötözte oroszlán apa harmadik lábát is. A kendő bugyrát teknőchátformára gömbölyítette.

– Teknősbéka! Teknősbéka! – tapsoltak a testvérei. – Mesélj, Papó, a teknőcről is!

– Kész az ebéd! – kiáltotta oroszlán anya.

Janó észrevétlenül apja fülébe suttogta:

– Én Janó vagyok! Nekem van a leghosszabb lábam, engem arról lehet megismerni!

Oroszlán apa megnézte Janó lábát, és jól megjegyezte magának.

– Folytasd, Papó! Mesélj a teknőcről is! – kérte a másik három kölyök.

– Jól van, Janókám! – kacsintott oroszlán apa egyenesen Janóra. – Jól van, Leókám! – mondta büszkén Leónak. – Jól van, kicsi Lenkém! – mosolygott Lenkére. – Jól van, kicsi Jankám! – intett Jankának. – Holnap folytatom a mesét!

– Éljen! – kiáltották a kölykök. – Éljen Papó! Éljen ő, bábozó és mesélő!

Harmadik reggel oroszlán apa folytatta a bábozást. A nyusziról, a mókusról és a teknősről mesélt, akik hosszú vándorút után végre hazaérkeztek.

A teknős, a mókus és a nyuszi hazatér

A szöveg maradék részének felolvasása az utolsó három sor kivételével

– Itt a vége, fuss el véle! – fejezte be a történetet.

– Kész az ebéd! – kiáltotta oroszlán anya.

Negyedik reggel oroszlán anya leszedte a kötéseket férjeura lábáról. Oroszlán apa fütyörészve indult a szavannába.

– Lenke, Leó, Janka, Janó, gyertek gyorsan, itt a Papó! – toppant be az ajtón aznap este, és Lenkének mondta, hogy Lenke, Leónak mondta, hogy Leó, Jankának mondta, hogy Janka, Janónak mondta, hogy Janó.

Az oroszlángyermekek egyedítése

A korábbi rajzok kiegészítése a különös ismertetőjegyekkel – az egyedi jegyekkel ellátott rajzok visszahelyezése a csomagolópapírra.

Közös megbeszélés

A két utolsó előtti sor felolvasása.

Ha egy jó tündér megkérdezné az oroszlánkölyköket, hogy mi a legtitkosabb vágyuk, biztos, hogy ezt válaszolnák:

Ha egy jó tündér megkérdezné…

A legtitkosabb vágy jóslása – a gyermekek megjósolják, hogy szerintük mi az oroszlángyermekek legtitkosabb vágya.

A legtitkosabb vágy

Az utolsó sor, mondat felolvasása: – Hogy a Papó lépjen megint csapdába, és bábozzon nekünk!

IRODALOM

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

Boldizsár Ildikó: *Mesepoétika*. Budapest, 2004, Akadémia Kiadó.

Boldizsár Ildikó: *Meseterápia*. Budapest, 2012, Magvető Kiadó.

Gabnai Katalin: *Drámapedagógia*. Budapest, 1999, Helikon Kiadó.

Gósy Mária: *Beszéd és óvoda*. Budapest, 1997, Nikol Kkt.

Gósy Mária: *Pszicholingvisztika*. Budapest, 1999, Corvina Kiadó.

Gósy Mária: *A hallástól a tanulásig*. Budapest, 2000, Nikol Kkt.

Neelands, Jonathan: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Budapest, 1994, Magyar Drámapedagógiai Társaság.
Szinger Veronika: Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia,* 2009. 3. sz.
Varga Irén – Gönczi Károly – Pintér István: *Önismereti játékok gyűjteménye*. Debrecen, 2006, Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
Vekerdy Tamás: *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével*. Budapest, 2010, Saxum.

Gönczöl Andrea

Ariadné fonala – A mesereprodukció formái

A MESETIPOLÓGIÁKRÓL

A mesét sokan és sokféleképpen definiálták, különösen a népmesét. A népmesekutatás – a különböző mesekatalógusok (Aarne-Thompson, 1928, 1961) révén – tipologizálta a népmesét, így külön műfaji jegyeket, szereplőket, szüzséket rendelnek az állatmesékhez, legendamesékhez, tréfás mesékhez, novellamesékhez, formulamesékhez és a tündérmesékhez. Ez utóbbi mesetípusról a legátfogóbban Vlagyimir Jakovlevics Propp írt tanulmányában (V. J. Propp, 1978), vizsgálódásának fókuszában a varázsmesék strukturális jegyeinek feltárása áll. Propp fogalom-meghatározása: „Varázsmesék az olyan típusú mesék, amelyek valamilyen kár vagy veszteség (elrablás, elűzés stb.) bevezetésével kezdődnek, vagy valami birtoklásának óhajával (pl. a király elküldi fiát a tűzmadárért), folytatódnak a hős otthonról való távozásával, segítőjével való találkozással, akitől mágikus tárgyakat kap, melyek segítségével a keresés tárgyát megtalálja. A továbbiakban a hősnek az ellenséggel való találkozása (fő formája a sárkányküzdelem) szerepel, majd visszatérés és üldözés. Ez a kompozíció gyakran tovább bonyolódik. A hős már visszatérőben van, amikor testvérei szakadékba taszítják. Ezután mégis megérkezik, nehéz próbákon esik át, megnősül és király lesz vagy saját országában vagy apósáéban. Ez a rövid kompozicionális mag, amely igen sok és nagyon sokféle szüzsé alapját képezi" (V. J. Propp, 1978).

A tündérmesék hőseivel, a varázstárgyakkal, csodás növényekkel és a mesei metamorfózisokkal Boldizsár Ildikó foglalkozik a legkomplexebben (Boldizsár, 2003). A mese egyik jellegzetes motívuma az átváltozás, Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes a gyermek pszichikus fejlődésének és a mesék motívumainak közös vonásait tárgyalva (Mérei – V. Binét, 2006) a következőket sorolja fel: minden lehet motívuma, a veszély-megmenekülés motívuma, a kompenzálás, az elégtétel-motívum, az ellentétek preferenciája, a vágyteljesítés dinamikája, az illúzió feszültsége, az ismétlés, a ráismerés öröme és az átváltozás. Boldizsár Ildikó a mesei átváltozások szempontjából mind a tündérmeséket, mind a műmeséket górcső alá veszi, s így csoportosítja a tündérmesék metamorfózisait: átmeneti metamorfózisok, melyek a pillanatnyi feladatmegoldáshoz szükséges átváltozások (pl. *Rózsa és Ibolya* c. mese), az állatvőlegények és állatmenyasszonyok átváltozásai, ahol a középpontban a megváltás és a megváltódás áll *(A hattyú-*

nő, A békakirályfi). Harmadik típusba sorolja a metamorfózis mint büntetés visszaminősítő formáját, ezekben a mesékben a hős megsértett egy tilalmat vagy átlépett egy szabályt. Következő – negyedik – típusba a nemek metamorfózisát sorolja, végül a Gonosz alakváltozása kerül az ötödik kategóriába. A műmesei metamorfózisoknál két csoportot állít fel Boldizsár Ildikó, a belső és a groteszk, inverz átváltozást.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy a mesét mint *sui generis* irodalmi műfajt kell vizsgálnunk, s nem hierarchiát kell felállítani a népmese és a műmese között, hanem megkeresni bennük a mese azonos műfaji törvényszerűségeit, s lényegében korrelációt feltételezni közöttük. A népmese és műmese műfaji sajátosságait sok tanulmány tárgyalja. Ezek tételes felsorolásától eltekintünk, itt csupán arra utalunk, hogy a műmese meghatározása sem egyértelmű a szakirodalomban, s ez a bizonytalanság sokféle elnevezéséből is kitűnik: mese-novella, irodalmi mese, műfajmese, zárt formájú fantasztikus rövidtörténet, új mese, ellenmese stb. Boldizsár Ildikó szerint a műmesékhez akkor jutunk közelebb, ha motívumaikat összehasonlítjuk a népmese motívumaival, s megvizsgáljuk – többek között – a sémákat és toposzokat, a sztereotípiák alkalmazását, a szereplők funkcióváltozásait. Ennek a komparatív vizsgálatnak a tartalmi és formai szempontokra egyaránt ki kell terjedni. A műmese is alkalmas tipologizálásra, strukturalista vagy szemiotikai modellek kidolgozására, s a műmesékben is megtalálhatók a sztereotip szerkezeti elemek. A műmese a népmese műfaji törvényszerűségeit követve jön létre, közöttük nem kronológiai rend, hanem korrelatív viszony feltételezhető.

A Boldizsár Ildikó által kidolgozott műmese-tipológia elméleti alapját Propp morfológiája és Honti János életműve képezi. Célja, hogy meghatározza azokat a poétikai jellemzőket, melyek a mese attribútumaira vonatkoznak, körülírja a mesei alapformát, annak változatait, továbbélését az irodalomban. Boldizsár Ildikó öt mesei csoportot állít fel, ezek a következők: I. Az alapforma: a szájhagyományozódó tündérmese. II. Az átdolgozott tündérmese. III. A deformált tündérmese. IV. A helyettesített és inverz tündérmese. V. Az asszimilált és specializált tündérmese (Boldizsár, 2003).

Tanulmányunkban a mesereprodukciós formák tárgyalásánál mind a népmesére, mind a műmesére hozunk példákat, azt az elvet követve, hogy a mesét mint *sui generis* alkotást tartjuk számon. Az anyanyelvi és kommunikációs, irodalmi nevelésben fontos, hagyományos módszerek közé soroljuk a bemutatást, beszélgetést, magyarázatot, szemléltetést és a gyakorlást. Az irodalmi tevékenység tartalmához kapcsolódó módszereket így határozza meg Dankó Ervinné (2000). A mesereprodukció formái: drámajáték, dramatizálás, bábjáték, gyermeki elbeszélés. A továbbiakban a mesereprodukció módjait tárgyaljuk, mely során – metodikájából adódóan – a drámapedagógiai eljárásokat, így a drámajátékokat is érintjük.

A drámajátékok az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. A drámajáték szocializáló tevékenység, mely segít a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében, a „másképp gondolkodás" kialakításában. A drámajátékok nem a közönségnek szólnak, hanem együttjátszásról, ahol mindenki részese a játéknak. A drámapedagógia és a színházi nevelés olyan művészeti nevelési, oktatási módszer és eszköz-együttes, amely a jövő generációját az emberi értékek középpontba helyezésével, a személyiség teljes körű fejlesztésével neveli.

A drámapedagógia metodikájának alkalmazása a tanulásban-nevelésben többirányú nyitottságra, toleráns, demokratikus gondolkodásmódra ösztönöz, segíti a kölcsönös megértést, az empátiát. A mesereprodukció által fejlődik a gyermek reproduktív (újraalkotó) és produktív (alkotó) fantáziája, ehhez a megfelelő légkör, a folyamatos irodalmi élmény-nyújtás, a gyermeki önkéntelen felfedezés, tapasztalás, a szinkretikus sémák biztosítása szükséges a pedagógus részéről.

KÖRMESE

A körmesék lehetőséget teremtenek a kapcsolatteremtésre, kisebbekkel is játszhatjuk úgy, hogy a mesemondás a pedagógus feladata, a gyermekek pedig az egyes meseszereplők, helyszínek nevét „bekiabálva" alakítják a mese sorsfonalát. Nagyobbakkal már haladhatunk mondatonként. Érdekes fajtája a körmesének, mikor megteremtünk két gyermeket, az egyik gyermeknek a külső, míg a másiknak a belső tulajdonságait nevezzük meg körmesei formában. Körmesei formában életrajzi vagy reklám mesét is alkothatunk (pl. reklámozzuk az óvodát, iskolát).

MESEBEFEJEZÉS MÁSKÉPP, MESEFOLYTATÁS

Erre a játékra leginkább a befejezetlen vagy az ún. „happy end nélküli mesék" a legalkalmasabbak, de bármelyik ismert mesét befejezhetjük másképp vagy folytathatjuk is a mese történetét. (Pl. Mi történt a lakodalom után Csipkerózsikával és a herceggel, hogyan éltek tovább?) A mesebefejezés nemcsak *verbális* módon történhet, hanem drámapedagógiai munkaformákkal is: a mese befejező motívumait eljátszhatjuk *állóképekkel* vagy *némajátékkal*. Zelk Zoltán *Párácska* című meséjének befejezése kissé szomorú, hiszen így zárul a mese: „A kis felhő rögtön esővé változott, s a szomjas kalászok boldogan hajladoztak az esőben. A szél pedig hiába ke-

reste kis barátját, mert az már eltűnt az égről, hogy tovább éljen falevélben, fűszálban, margarétában, búzában, kenyérben" (Zelk, 1984). A meséhez kapcsolódó drámajáték-ötleteket alább közöljük, most csak a mese befejezésére vagy folytatására írunk példákat: esőjáték (ezzel a ritmusjátékkal újra esőt és magát Párácskát is az égre varázsolhatjuk), esőhívogató mondókák mondogatása, esővarázsló rigmusok alkotása a gyermekekkel közösen, a mese folytatása állóképpel vagy némajátékkal.

Népmesei példának ide kiválóan alkalmas *Az egerek meg a macska* című mese, hiszen a történet alapkonfliktusa nem oldódik meg a mesében, a gyermekekkel közösen találhatjuk ki, hogyan tudnánk a varázscsengőt a macska nyakába „varázsolni". Erre a mesére egyébként kitűnő drámaóraterv (Pálfi, 1998) készült, melyet eljátszhatunk óvodai nagycsoportos korú és kisiskolás gyermekekkel egyaránt. A mesebefejezésre kiemelt példa *A fák titkos* szíve című afrikai népmese, amelynek befejezését hiába keressük, azt mindenkinek magának kell megtalálnia. Boldizsár Ildikó *Meseterápia* című könyvében leírja, hogy közel 700 befejezését gyűjtötte össze ennek a befejezetlen mesének, s mindegyik variáns jól illusztrálja a mesemondó mentalitását, lelki attitűdjét és élettörténetét (Boldizsár, 2012).

MESE EGY HŐSRŐL, MESEÁTSTRUKTURÁLÁS

A hős mítosza mindegyik kultúrában megtalálható, s a hősmítoszok között nagyfokú strukturális hasonlóság figyelhető meg. A hősök tipológiájával sok mesekutató foglalkozott, a legismertebbek Nagy Olga, Jankovics Marcell, V. J. Propp, Boldizsár Ildikó kutatásai. Tanulmányunkban nem áll módunkban az egyes mesehős-típusokat bemutatni, csak a mesehősök tulajdonságaival, életútjával kapcsolatos néhány irodalmi játékot mutatunk be.

Ismert mesékkel a következő mesejátékokat játszhatjuk: *szoborjáték* (Melyik mesehősnek állítanátok szobrot? Miért? – pl. a Grimm testvérek gyűjtésében közölt *A tengerimalac* című mesében szobrot állíthatunk a beképzelt, öntelt, kegyetlen és hiú, de gazdag és szép királylánynak (Grimm, 1989). *Beszélgetés* (Te ki lennél a mesében? Hol vagy a mesében?). *Életúttérkép* (nagyobbakkal megrajzolhatjuk a kiválasztott mesehős útját egy táblára rögzített vagy földre fektetett csomagolópapíron, megbeszélhetjük a hős feladatait, konfliktusait, azokat a tulajdonságait, melyek szükségesek lehettek az adott életfeladat teljesítéséhez – pl. *A csillagszemű juhász* vagy a *Kígyós Jancsi* című meséknél a hős életútjának megrajzolásánál megbeszélhetjük a feladatteljesítéshez szükséges tulajdonságokat, s ezek közül néhányat szoborjátékkal is megformálhatunk).

Meseátstrukturálás: az életúttérkép játék során beszélhetünk a hős életútjainak elágazásairól, arról, hogyan folytathatta volna másképp az útját, mi lett volna, ha egy másik ösvényt választ; *mesemondás másképp:* meséljük el a történetet a boszorkány, a sárkány, a segítőtárs vagy a varázstárgy szemszögéből.

MESEMONDÁS TÁRGYAKHOZ KAPCSOLÓDVA

Talált tárgyak története: egy csoportszobába vagy tanterembe bevitt tárgy (elgörbült esernyő, elhanyagolt külsejű játékmackó, földgömb stb.) kiválóan alkalmas történetalkotásra. A gyermekek a mesékből, hallott történetekből vett szüzsékre támaszkodva és saját élménytöredékeikből, fantáziájukból merítve alkothatják meg a talált tárgyak elő- és utótörténetét, s a jól irányított kérdésfeltevéssel egy komplex drámaórát rögtönözhetnek. Beszélgetésindító ötletek: ezt az esernyőt, mackót stb. az óvoda, iskola, házam előtt találtam, elhoztam magammal. Mi lehetett a legboldogabb pillanata? Mi lehetett a legszomorúbb pillanata? Hogy kerülhetett ilyen állapotba? Hogyan lehetne megint boldoggá tenni? Hogyan segíthetnénk? Az esernyő, a játékmackó vagy más környezetünkben található tárgy köré alkotott történet mindig magában hordoz integrációs lehetőségeket is, így akár a vizuális, akár a zenei, akár a környezet megismerésére vonatkozó, sőt a testi nevelés területei is bekapcsolhatók a drámajátékokba.

Tárgyjáték: a tárgyjátékot jól ismert mesékkel játsszuk, fontos, hogy a tárgyak természete igazodjon a kiválasztott mese típusához, tartalmi elemeihez. (Például: *A kismalac és a farkasok* – fürdőszobai eszközökkel, A só – konyhai eszközökkel, *A csillagszemű juhász* – sminkeszközökkel vagy világítótestekkel, *Piroska és a farkas* – zöldségekkel.)

Kendőjáték: Az ismert meséket színes kendőkkel játsszuk el, a gyermekek választják ki, melyik kendő jelzi az egyes meseszereplőket, helyszíneket. A gyermekek által kiválasztott kendőket „beléptetjük" a mesébe, ahhoz hasonlóan, mikor a drámajátékba belépünk és egy szerepet magunkra vállalunk. A kendőjátékot asztalon vagy szőnyegen tudjuk a legjobban eljátszani. A tárgyjátékok és kendőjátékok tulajdonképpen a bábjátékhoz tartoznak, itt is a belső képteremtés (elaboráció) valósul meg, viszont a gyermek ebben a játékban azt a meseszereplőt, helyszínt, varázstárgyat, amelyről korábbi meseélményei, tapasztalásai alapján mentális képe alakult ki, most behelyettesíti, itt a valóság tárgyaival való közvetlen kapcsolat és a szemléltetés összefüggése más, magasabb kognitív dimenzióban jelenik meg. A szimbolikus gondolkodás jellemzője, hogy a gyermek képes reprezentálni mentálisan nem jelen levő képeket vagy eseményeket a szimbólumok

segítségével. A szimbolikus képreprezentáció lehetősége a következő, szimultán módon előforduló magatartás megjelenésében lelhető fel: késleltetett utánzás (amelyik a modell hiányában történik), szimbolikus játék, rajz, mentális képalkotás (mintegy belső utánzás jelenik meg) és nagymértékben a nyelv, ami lehetővé teszi egy jelenség verbális felelevenítését.

A MESE MIMETIZÁLÁSA

A mese mimetizálását a nemverbális csatorna gyakorlataival készítjük elő. Ezekben a játékokban a gyermekek a nemverbális csatorna különböző jeleivel kommunikálnak: arcmimikájukkal, tekintetükkel, testtartásukkal, érintésükkel, elhelyezkedésükkel. A gyermekek pantomimmozgással meg tudnak jeleníteni cselekvéseket, élőlényeket, tárgyakat. Mimetizálva előadhatunk mondókákat, verseket, szólásokat, közmondásokat is. Nagyobb gyermekekkel eljátszhatjuk némajátékkal egy közmondás szószerinti és átvitt értelmű jelentését, a többieknek pedig ki kell találniuk, hogy melyik volt az eljátszott közmondás (például: Addig jár a korsó a kútra, míg el nem törik, Ki korán kel, aranyat lel; de lehet szólásokat is választani: itatja az egereket, kivágja a rezet stb.).

DRÁMAÓRATERVEK

Tanulmányunk további fejezetében drámaóraterveket közlünk, előtte röviden írunk a drámapedagógia metodikájáról és a drámajátékok során alkalmazott munkaformákról, drámamódokról. A drámapedagógia cselekvő emberek utánzásán keresztül történő nevelés, oktatás. A drámapedagógia módszertana Angliából származik, a Theatre in Education (TIE) elnevezés alatt színházi irányzat, nevelési módszer és társulat is értendő, az első angliai TIE-társulat 1965-ben alakult meg, Magyarországon az 1992-ben létrejött Kerekasztal Színházi Nevelési Központ volt az első. A módszer lényege, hogy a „mintha"-játékhoz hasonló játéktevékenység közben próbáljuk a játékot nevelési céljaink elérésére alkalmassá tenni. A TIE-programok a vizsgált helyzetek, problémák árnyaltabb megközelítésére törekszenek, a programokat a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevételével alakítják ki. A TIE-programok kiindulópontjai lehetnek: a történet, a koncepció és a tanulási terület, a központi kép vagy vízió és a résztvevők bekapcsolódásának módja. A játék során az elsődleges színházi elemek a drámai tartalom, a dráma cselekménye, szerkezete, a konfliktus és a cselekvő részvétel. Másodlagos színházi elemek közé soroljuk a formai elemeket, tehát a díszí-

tő hatáselemeket, vizuális és akusztikai elemeket. A drámamódok a játék során alkalmazott munkaformák: a bemelegítő koncentrációs, figyelemfejlesztő játékok, mímes játékok, az élőkép vagy tabló (ilyenkor megállítjuk az időt, a cselekvést), a folyamaton belül készített rajzok, csoportos jelenetek, szimuláció, interjú, gyűlés (ez a munkaforma a kisebbek csoportba helyezésének viszonylag könnyű módja), a verbális és nemverbális gyakorlatok, az egész csoportot bevonó improvizáció a tanár irányításával (ilyenkor a tanár a drámán belül irányít). Elsőként drámajáték-ötleteket nyújtunk egy mese cselekményfordulataihoz. Ezek a drámajátékok a mese egyes tartalmi elemeihez rendelt asszociációk, integrációs lehetőségek, anyanyelvi, irodalmi, mozgásos játékok, melyek önállóan is alkalmazhatók.

ARANYFONAL CÍMŰ DRÁMAÓRATERV

Csoport: 6–9 évesek.
Tér: csoportszoba, tanterem vagy udvar kijelölt területe.
Időtartam: 35 perc.
Tanulási terület: segítőkészség, vitakészség, vitakultúra, problémamegoldó gondolkodás alakítása.
Téma: Egy rejtélyes labirintusba látogatunk el, hogy segítsünk valakin, hogy megváltoztassuk, jólelkűvé varázsoljuk.
Fókusz: Mennyire tudunk alkalmazkodni egymáshoz, hogy megvalósítsunk egy közös célt?

A játék során egy labirintusba látogatunk el, ahol egy megkeseredett szörny lakik. Fél az emberektől, mert nem ismeri őket, senkit sem szeret, ezért magányos. A labirintusba való bejutás előtt játszhatunk labirintus-játékokat a gyermekekkel, építhetünk labirintust székekből vagy építőkockából, fonalból, elmesélhetjük Ariadné történetét vagy nézegethetünk képeket a csodálatos labirintus-kertekről. A játék elején elmeséljük, ki lakik a labirintusban, megkérdezzük a gyermekeket, szeretnének-e segíteni valakin, majd megbeszéljük, mit szükséges magunkkal vinni egy ilyen útra (iránytű, térkép, zseblámpa, innivaló stb.), végül elindulunk. A labirintusba bejutva különböző termeken, folyosókon haladunk keresztül, mindegyik teremben vár ránk egy próbatétel a továbbjutáshoz, ezeket megoldva jutunk el a keresett személyhez.

A próbatételek:

1. Bepakolás a hátizsákba és indulás.
2. Varázsige alkotása, gyűjtése a szörny megjavulására.

3. Hallási differenciáló képességet fejlesztő játékok: zörejek, zenei hangok, természet hangjainak felismerése.
4. Találós kérdés megoldása után továbbjutás a labirintus termeibe.
5. Arcmimika-játék: útközben különböző arckifejezések utánzása (szomorú-vidám, haragos-kedves).
6. Rejtjelek című játék: kártyán található állatok nevének letapsolása – fonológiai kódolás.
7. Imaginációs gyakorlatok: átváltozás különböző állatokká attól függően, hogy szűk, magas vagy vizes folyosókon kell-e továbbhaladnunk: hangya, madár, kígyó, hal (mozgás- és hangutánzás).
8. Főzetkészítés a szörny megjavulására: körbeállunk egy képzeletbeli üstöt a gyermekekkel, melybe mindenki belefőzi saját jókívánságát.
9. Befejezés: a tanár a drámán belül irányítva közli a gyermekekkel, hogy a szörny megitta a varázsitalunkat és bekövetkezik a varázslat: kigyúlnak a fáklyák, fényesség lesz mindenütt a labirintusban, a gonosz és mogorva szörny „megjavul", sikerült a tervünk! Visszajutás az óvodába, iskolába.

A SZÍNEK VETÉLKEDÉSE – DRÁMAÓRATERV BOLDIZSÁR ILDIKÓ A FEKETE VILÁGKERÜLŐ EMBER MESÉI CÍMŰ MESÉJE ALAPJÁN

Csoport: 6–9 évesek.
Tér: csoportszoba, tanterem.
Időtartam: 35 perc.
Tanulási terület: segítségnyújtás másoknak, a meggyőzés módjai.
Téma: a Fekete Világkerülő Embertől elszöktek a színek, hogyan lehetne visszacsalogatni a színeket és megszerettetni a Fekete Világkerülő Emberrel.
Fókusz: Hogyan szerettessük meg valakivel a színeket?

A drámaóra Boldizsár Ildikó címben jelzett meséjére épül, a játék kiindulópontját és az ihletet ez a mese adta. A gyermekekkel előzetesen megismertethetjük a mesét, folytatásban felolvashatjuk, de akár a drámaóra után is sor kerülhet a mese bemutatására.

1. Hol járunk? Teremtsük meg egy erdő hangulatát, ehhez használhatunk hangfelvételeket a természet hangjairól, madarak énekéről, játszhatunk különböző érzékszervfejlesztő játékokat (a gyermekek lefekszenek a szőnyegre, becsukják a szemüket, közben a játékvezető egy erdőről mesél, a történet végén beszélgetünk: Milyen hangokat, illatokat gyűjtöttél?)
2. Mesemondás rajzzal, a szerepek felajánlása: a gyermekek beköltöznek az erdőbe mint színek, bejelölik magukat a közös lakóhelyükön, ezt meg lehet jelölni, mintázni pl. tenyérlenyomattal, ujjlenyomattal.

3. Játék a színekkel: hasonlatkeresés a színekkel, színfogó.
4. A mese folytatása, a tanár szerepbe lépése: a Fekete Világkerülő Ember megjelenése (itt lehet variálni a munkaformákat, akár egy hallott történetet is közvetíthet a játékvezető).
5. Probléma-felvetés és gyűlés: elszöktek a színek (Miért? Hogyan lehetne visszacsalogatni a színeket?).
6. A meggyőzés módjai – ötletbörze, a gyermekek ötleteit kipróbáljuk (színskála készítése, szivárvány festése, színes versek, mondókák, énekek előadása, színfogó stb.).
7. Zárás: visszaköltöztek a színek, a Fekete Világkerülő Ember nem mogorva többé.

IRODALOM

Aarne, Anti – Thompson, Stith: *The Types of the Folk-Tale*. FFC. 74. Helsinki, 1928., javított kiadás FFC. 184., Helsinki, 1961., továbbá Thompson, Stith, Motif-Index of Folk-Literature. Copenhagen, 1955 és Motif-Index of Folk Literature. Copenhague, 1955–1958.

Benedek Elek: *Magyar mese- és mondavilág*. Budapest, 2010, Elektra Kiadóház Bt.

Boldizsár Ildikó: *A Fekete Világkerülő Ember meséi*. Budapest, 1997, Elektra Kiadóház Bt.

Boldizsár Ildikó: *Mesepoétika*. Budapest, 2004, Akadémia Kiadó.

Boldizsár Ildikó: *Meseterápia*. Budapest, 2012, Magvető Könyvkiadó.

Boldizsár Ildikó: *Varázslás és fogyókúra*. Debrecen, 2003, Didakt Kiadó.

Dankó Ervinné: *Irodalmi nevelés az óvodában*. Budapest, 2004, Okker Kiadó.

Dankó Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Budapest, 2000, Okker Kiadó.

Drámajáték óvodásoknak. Budapest, 2001, Magyar Drámapedagógiai Társaság.

Imants Ziedonis: *Színes mesék*. Budapest, 1979, Móra Ferenc Könyvkiadó.

Jakob Grimm – Wilhelm Grimm: *Gyermek- és családi mesék*. Budapest, 1989, Magvető Könyvkiadó.

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*. Budapest, 2006, Medicina Könyvkiadó.

Pálfi Erika (szerk.): *Drámaóra-tervek gyűjteménye*. Győr, 1998, Gyermekek Háza.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics: *A varázsmese történeti gyökerei*. Budapest, 1978, ELTE-Bölcsészettudományi Kar-Folklore Tanszék.

Zelk Zoltán: *Új mese a négy vándorról*. Budapest, 1984, Móra Ferenc Könyvkiadó.

Gombos Péter – Tolnai Mária

Drámapedagógia a tanítói és tanítási gyakorlatban. Egy regény és egy színházi előadás feldolgozása

DIAGNÓZIS

Ha azokat a problémákat kezdenénk el összegyűjteni, felsorolni, amelyekkel manapság a tanítási gyakorlatunk során szembesülünk, szembesülhetünk, aligha lenne elég ehhez néhány oldalnyi hely. Az élményszerző olvasás (readig for fun) eltűnése tanítványaink mindennapjaiból például biztosan komoly gondot jelent. Nem csupán önmagában az a tény, hogy kevesebbet látjuk őket könyvvel a kezükben, de ennek a következményei különösen fájóak. Például az, hogy a nem információszerzés céljából folytatott olvasás elmaradása gyengíti a tanulási képességet. (Erről részletesebben lásd Patricia Greenfield amerikai kutatásait; idézi Gombos, 2013).

Egy nemrég publikált felmérésünkből (melyet kamaszok körében készítettünk) kiderült, hogy nemcsak azzal van baj, hogy a megkérdezett középiskolásoknál a fiúk több mint 18%-a, a lányok esetében valamivel több, mint 10% évi egy könyvet sem olvas el (vagyis olvasásszociológiai szempontból *nem olvasónak* számít). Legalább ennyire súlyos tünet az, hogy a kérdőívet kitöltő diákok 40,33%-a szerint az irodalmi szövegek „nehezen érthetők", 35,04% szerint pedig az irodalom „általában régi" (Gombos, 2013). Vagyis tanítványaink jelentős része nem tud az irodalomra, az olvasásra úgy gondolni, hogy az örömszerzés forrása lehet.

Évtizedek óta hallhatunk már kezdeményezéseket, programokat az úgynevezett „élményközpontú irodalomtanítás" meghonosításáról. A siker – elég, ha a fenti adatokra nézünk – még várat magára. De valójában azt is be kell ismernünk, hogy hazánkban nem terjedt el széles körben ez a fajta irodalomtanítás, még inkább -szemlélet, gondolkodásmód, sőt egyre inkább *tantárgyiasodni* látszott, látszik az irodalom. Ennek pedig az is egyenes következménye, hogy diákjaink nem szeretik az irodalom „tantárgyat", amely így, ebben a formában működve valóban nem sokban különbözik más, „magolást" igénylő területektől. Pedig könnyen belátható, hogy valójában azt nehéz elképzelni, hogy *ne így*, az élményt központba téve álljunk hozzá a versek, novellák, regények és a gyermekek közötti párbeszéd elősegítéséhez. Hogy hogyan tudjuk mindezt valóban élményszerűen tenni, nem is olyan bonyolult dolog, s egyértelműen elsősorban a tanító, a tanár, a pedagógus személyiségén, szándékain, kreativitásán múlik.

Az alábbiakban azt szeretnénk megmutatni, hogy a drámapedagógia módszereinek, eszközeinek segítségével nemcsak jobb hangulatú (tan)órákat tarthatunk, de esetenként egy-egy mű megismerése, feldolgozása is mélyebb, teljesebb lehet. S mindezt úgy, hogy kiléphetünk a „pedagógus előad, a diák figyel s elfogad" légköréből. (Ami persze sokszor hasznos lehet, de gyakran akadályozó tényező, hogy azt gondoljuk, a tanító vagy a tanár mindig „megmondja az igazat, a tutit".)

Nem elsősorban elméleti alapokat szeretnénk leírni, ezért két konkrét példát választottunk. Először egy gyermekregény (Berg Judit nagy sikerű, *Rumini* című könyve) feldolgozásához adunk ötleteket, utána pedig egy színházi élmény feldolgozásának folyamatát, illetve benyomásait írjuk le. Mindkét esetben több megtartott foglalkozás tapasztalata is mögöttünk van, így nem csupán papíron létező óratervezetek „élményeit" írhatjuk le.

RUMINI – EGY SIKERKÖNYV NYOMÁBAN

Az elmúlt 20-25 évben nem volt olyan magyar gyermekkönyv hazánkban, amely tömegesen vonzotta a korosztály olvasóit. Így volt ez egészen a *Rumini* megjelenéséig. Ám ez a kötet gyorsan megszerezte magának a rajongókat, ráadásul nemcsak a közönség, de a „szakma" is díjazta a történetet, hiszen rögtön az első rész megkapta Az Év Gyermekkönyve-díjat is.

Mi Berg Judit könyvének titka? Nem kell sokáig keresgélnünk a választ, egyszerűen olyan íróról van szó, aki tudja, hogy a tizenéves vagy még fiatalabb olvasót a *cselekmény* köti le. Könnyed és lendületes fejezetváltásoknak, merész, de nem alpári dialógusoknak, a már megoldottnak látszó helyzetek, szituációk újbóli „összebogozásának" örülhetünk, ha belemerülünk a kalandokba. A történet szereplői ha kell, harsányak, energikusak, mások sejtelmesen titokzatosak. A titkokkal, meglepő fordulatokkal teli, de mégsem túlbonyolított cselekményű meseregény jól követhető, logikus cselekményvezetésű. Megvan a „belső logikája" is, hiába sok a csoda, e motívum jó helyen, jó időben kerül elő, amikor nincs, nem érezzük a hiányát sem. Az elsősorban külföldről érkező, divatos kötetek után megnyugtató volt látni, hogy az ilyen – az egyszerűség kedvéért nevezzük így: – „klasszikus alapokon nyugvó" meseregényeknek is van még helye a kortárs irodalomban.

S ha már a klasszikus gyermekirodalom szóba került: e könyvnek van azért előzménye a magyar irodalomban, igaz, anno kicsit idősebb korosztályt céloztak meg ezekkel. Dékány András tengerészregényei *(Kalózok, bálnák, tengerek; Csempészek, hősök, kikötők stb.)* néhány évtizede hasonlóan nagy népszerűségnek örvendtek. Az persze érdekes, hogy Berg Judit nem embereket, hanem rágcsálókat szerepeltet kalandjaiban, ez pedig azt

eredményezi, hogy nemcsak a fiúk számára lesz érdekes a történet. (Az órákon is ezt tapasztaltuk: valóban mindkét nem tagjai ott vannak a rajongók között.)

A feldolgozás során nincs nehéz dolgunk, hiszen kérdéseinkkel gazdag cselekményt kell kibontanunk, felidéznünk. Vagyis konkrét eseményekre, helyzetekre kérdezhetünk rá, ráadásul a miértek, az okok sem különösebben bonyolultak. Ugyanakkor van lehetőségünk a karakterek megbeszélésére is, ebben segítenek minket a beszédes nevek és a következetesen végigvitt jellemek is.

Mi kicsit tovább is vinnénk ennél a feldolgozást. Egyrészt igyekszünk rögzíteni, tudatosítani a műfaji sajátosságokat (a tengerészregényét), másrészt szándékunk, hogy a drámapedagógia eszközeivel a feldolgozás élményszerűségét erősítsük. Ez azt jelenti, hogy több olyan feladatot is javaslunk, amelyek látszólag csak érintőlegesen kapcsolódnak a konkrét eseményekhez, s inkább a kreativitás kibontakozását, a fantázia fejlesztését szolgálják. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a pedagógus tudatosan használja ezeket a játékokat. Azt az álláspontot ma már szerencsére ritkán kell megvédeni, hogy ezek a „gyakorlatok", „feladatok", „játékok" többet jelentenek az egyébként nem elhanyagolható szórakoztatásnál, örömszerzésnél. A drámapedagógia komplex, tanítási dráma munkaformáját gyakorlati tapasztalatok, szakmai képzésben való részvétel nélkül nem javasoljuk. Erről lemondva is kimeríthetetlen gazdagsággal vár bennünket a drámajátékok, gyakorlatok, dramatikus formák, esetleg színjátékos megjelenítés tárháza. Az alábbi feladatsorban mindegyikre van példa, s biztatjuk a pedagógusokat, maguk is találjanak ki hasonlóakat, s ne sajnálják az időt ezektől!

Ugyancsak ezt – szánjunk rá időt! – kérjük az előkészítéssel és még inkább a ráhangolással kapcsolatban is. Általános tapasztalat, hogy a tanítók feladják a „kötelezőt", s tulajdonképpen ezzel be is fejeződtek az előkészületek... Holott saját tapasztalataink alapján is bátran állíthatjuk, a kedvcsinálás egy könyvhöz – különösen egy jó könyvhöz, mint amilyen a *Rumini* is – nem nagy ördöngösség. A pedagógus lelkesedése, nyitottsága, kreativitása, játékszeretete könnyen átragadhat a diákokra!

A szintetizáláshoz sokféle eszközt használtunk, mi magunk egy társasjátékot is kitaláltunk, amely meg is jelent egy tanítási segédanyagokat forgalmazó kiadó gondozásában. Azóta nemcsak ilyen céllal, hanem kifejezetten a szórakozást szem előtt tartva is adtak ki más ruminis társasjátékot. Ezek mind segítségünkre lehetnek, de kitalálhatjuk éppen a magunk verzióját is.

Mindent figyelembe véve a *Ruminit* elsősorban 3-4. osztályosok számára ajánljuk.

A FELDOLGOZÁS

A bevezető órá(ka)t az iskolai vagy települési könyvtárban tartsuk! (Jó alkalom ez a hellyel, a légkörrel, a szolgáltatásokkal való ismerkedésre is, s néhány játékos feladat az intézményben való tájékozódást is segíti.) Mi magunk többször is épp a *Rumini* apropóján ismertettük meg a gyermekeket a helyi könyvtárral.

1. Négy csoportban dolgozunk. Mindegyik csoport tíz percet kap, az a csapat kapja a legtöbb aranyat (ezek a társasjátéknál esetleg beválthatók), amelyik ennyi idő alatt a legtöbb könyvcímet és szerzőt gyűjti össze a megadott szempontok szerint.
   a-csoport: Keressetek olyan regényeket, amelyek a címük alapján tengerész-történetnek tűnnek, tengeri kalandokról, utazásról, kalózokról stb. szólnak!
   b-csoport: Keressetek olyan ismeretterjesztő könyveket, amelyek a címük alapján a hajózásról szólnak!
   c-csoport: Keressetek olyan regényeket, meseregényeket, melyeknek a címük alapján szerintetek van egér szereplője!
   d-csoport: Keressetek olyan ismeretterjesztő könyveket, amelyek a címük alapján egerekről (is) szólnak!

Mindegyik csoportra vonatkozik: nem a fülszöveg, a tartalomjegyzék, hanem csak a cím alapján keresgélünk, esetleg találgatunk! (Megadhatjuk azt a szabályt is, hogy tilos a könyveket megérinteni, csupán a címüket szabad leolvasni.)

Megjegyzés: Nagyon fontos a feladat megbeszélése, az kevés, ha csak megszámoljuk, melyik csapat nyert. Kérdezzük meg, melyik könyvet ismerik, ha bizonytalanok a megoldásban, nézessünk utána a gyermekekkel, jól tippelték-e a témát. Beszéljünk arról, hol volt érdemes keresgélni. (Egeres regények nyilván elsősorban a gyermekkönyvek között vannak, a szakkönyvek egy helyen találhatók stb.) Beszéljünk arról, találtak-e olyan írót, akinek több regénye, szakkönyve is van adott témában. (Ilyenek lehetnek Dékány András tengerészregényei vagy a mostanság népszerű *A Karib-tenger kalózai* sorozata.)

2. Vegyünk le néhány tengerészregényt a polcról! Írjátok le, milyen a borító, mi vagy ki szerepel rajta. Ha többet is megnéztetek, állapítsátok meg, vannak-e sajátosságok, amelyek e könyvek külső tulajdonságaiban közösek. Ki ismer ilyen könyvet vagy filmet? Milyennek láttátok a szereplőket? Mi teszi őket, az életüket vonzóvá számotokra, mi az, ami miatt nem cserélnétek velük?
3. Három vagy négy csoportban dolgozunk (ideálisan 4-6 tanuló van egy csapatban). Mindegyik csoport találjon ki egy hőst, aki egy tengerész-

regényben szerepelhetne. Találjátok ki a nevét, a külsejét, a múltját, a problémáit, az örömeit, a céljait. Milyen konfliktusba keveredne a hősötök? Ha állatfigura lenne, milyen állat lenne?

A következőkben a regényben sorban haladva írtunk le feladatokat. (A feldolgozás – a helyszűke miatt – nem teljes.) Kézenfekvő megoldás, ha fejezetenként, részenként haladunk, óráról órára. (A legszerencsésebb, ha hetente egy dupla órát szánunk erre.) Minden alkalommal kijelölhetjük a következő penzumot. Természetesen nem baj, ha valaki tovább olvas, gyakran tapasztalhatjuk, hogy nem is nagyon tudnak megállni az izgalmasabb epizódok után. Ez nem fogja zavarni a feldolgozást, nem baj, ha valaki már előbbre tart a többieknél.

A) Egérváros, a készülődés

1. A teremben szókártyákat találtok. Ismerkedjetek meg velük, mindenki válassza ki, melyik szókártya a legizgalmasabb számára. Akik azonos kártyánál vannak, osszák meg egymással a véleményüket. Az ugyanazt a kártyát legtöbben választók csoportját hallgassuk meg együtt.
   Megjegyzés: Az első fejezetből gyűjtött szavakat a terem különböző részein helyezzük el. Célunk, hogy a még ismeretlen szöveget kapcsolatba hozzuk a gyermekek belső témáival, asszociációival. Szókártyák lehetnek: *kalandozik, röhög, vigyorog, leselkedik, elszántan lépdel, barátságosan integet, megvetően köp, becsületesen dolgozik, hazudik, csalódott, megmentette* stb.
2. Találjatok nevet egy kocsmának és egy bárnak…
   a) ... Egérvárosban, *b)* ... Pelevárban!
   Mi a különbség egy „kocsma" és egy „bár" között? Milyen más szót ismertek még erre? Min múlik az, hogy melyiket használjátok? Melyikben tudnátok elképzelni egy zongoristát?
   Tervezzétek meg azt a reklámszöveget, amelyben egy kocsma vagy egy bár szolgáltatásait ajánljátok, hirdetitek.
3. Miről kaphatta a nevét a Hétágú Szigony?
   Megjegyzés: A csoportok egészen komplex feladatot is kaphatnak: írják meg a hely történetét, rajzolják le a címert stb. Lehetséges kérdések még: Kik lehetnek a törzsvendégek? Mi lehet a titka a helynek? Milyen italokból mixelik a Hétágú Szigony koktélt?
4. Rumini korábban követett már el különböző csínyeket, sőt lopott is. Vajon mi hiányzott az életéből, miért nem sikerült talpra állnia? Vizsgáljuk meg ezt a kérdést különböző nézőpontokból. Képzeljétek el, hogy egy nagy asztalnál ott ül Rumini szomszédja, szülei, a postás, akinek ellopta a sapkáját, a boltos, aki sokszor elnézte, hogy ennivalót „csórt" a boltból,

az egérkislány, akinek tetszik a bátor kisegér. Osszuk ki a szerepeket, minden szereplőnek maximum tízmondatnyi lehetősége van, hogy megfogalmazza a véleményét (a nézőpontjának megfelelően).
Megjegyzés: A vélemények elhangzása után gyűjtsük össze az azonos, illetve az ellentétes érveket! A leginkább különböző véleményt megfogalmazók próbálják meggyőzni egymást a saját nézőpontjuk helyességéről! A többiek segíthetnek a meggyőzésben, szempontokat adhatnak, fontos információkra hívhatják fel a figyelmet. A játékban a vitahelyzet gyakorlása a cél, nem feltétlenül a közös álláspont elérése. Idézz fel olyan irodalmi vagy filmbéli hősöket, akik a „rossz oldalon" is álltak, de végül jó útra tértek!

5. Milyenek Rumini első élményei a hajón? Megállja a helyét? Indokold válaszodat! Magyarázd meg a főhős viselkedését! Ha te lennél a főszereplő tanácsadója, mit javasolnál neki, hogy viselkedjen?

B) A RAGACS-TENGER

1. „Szerep a falon." Készítsük el Rumini jellemrajzát. Egy nagy csomagolópapírra felrajzolom a szereplő körvonalait, s az eddig megismert tulajdonságait írjuk fel ide. Külső tulajdonságait a körvonalon kívülre, a belsőket belülre. Ha kérdéses egy-egy jelző, vitassuk meg!
   Megjegyzés: Fontos, hogy a kész rajzot ne tegyük el, akár heteken át ott lehet az osztályteremben. Közben bővíthető, alakítható a tulajdonságok sora.
2. „Senki sem tudta, miért veszélyes a Ragacs-tenger, csak azt tudta minden hajós, hogy jobb messzire elkerülni ezt a baljós vidéket" (21. oldal). Te milyen veszélyeket sejtenél egy ilyen vélemény hallatán? Vajon a kevesebb pontos információ veszélyesebbnek vagy kevésbé veszélyesnek tüntethet fel egy embert, egy helyet?

C) A LAKATLAN SZIGET

1. Négy csoportban dolgozunk. Találjunk ki mi is egy szigetet! Hol helyezkedik el? Van-e rajta élet, s ha igen, kik laknak itt? Miért szeretnek itt élni? Milyen feladataik vannak?
   a-csoport: Egy naplót találtok a szigeten, amelyet egy egykor ott élt „Robinzon" hagyott ott. Mit írt a szigetről?
   b-csoport: A sziget fái vagytok, messzire elláttok a magasból. Ti hogyan mesélitek el a hely történetét?
   c-csoport: A szigeten gyönyörű virágok nyílnak, és a magvaik a földbe jutnak. Ti vagytok a magvak, meséljetek a szigetről!.

d-csoport: Minden évben vándormadarak érkeznek ide, itt telepednek le télen. Ti vagytok a madarak, meséljétek el a sziget történetét!

2. Olvassátok el az alábbi szövegrészletet, majd válaszoljatok a kérdésekre!
   „Úgy tűnt, mintha őszbe csavarodott volna az idő, mert a sziget zöld fái hirtelen sárgás-vöröses színűvé váltak. Aztán a vörös pöttyök megmozdultak, és lassan a levegőbe emelkedtek. Mindenki tátott szájjal állt. Ezer és ezer vörös pillangó röppent fel az égbe. Úgy gomolyogtak, mint egy hatalmas, tűzpiros felhő, aztán hirtelen nekiindultak, és örökre elszálltak a szigetről."
   Mi lehet a magyarázata a furcsa jelenségnek! Milyen szófajú szavakból van sok a szövegben?
   Megjegyzés: Ha nem tanultuk még a mellékneveket, másképp tegyük fel a kérdést. Vajon miért van ilyen sok szín ebben a rövid részletben? Gyűjtsük össze a színeket a szövegből! Melyik színből van a legtöbb? Miért? Milyen érzéseket kelt bennünk ez a színkavalkád?

D) Az Orom-sziget

1. Az én lakatlan szigetemen is van kincs. Az öreg kalóz, aki elrejtette, megírta nekem egy levélben, hol van. De hogy ne legyen olyan egyszerű a feladvány, néhány betű helyett számokat írt. (Ugyanaz a szám mindig ugyanazt a betűt helyettesíti.) Három csoportban dolgozunk. Amelyik csoport előbb megfejti a kincs helyét, az nyer. Íme, a levél: 25 262NY 4GY 879GYF2 29288 V2N 8Í5 93P3S64 D3964!
   Beszéljük meg! Hogyan kezdtetek hozzá a megfejtéshez? A magyar nyelv milyen sajátosságait vettétek figyelembe megoldásnál? Tudjátok, mely betűket, hangokat használja leggyakrabban a magyar?
2. Három csoportban dolgozunk. Mindegyik csoport rajzolja meg egy általa kitalált sziget térképét. „Rejtsetek el" ott kincset, s adjatok útmutatást a kincskereséshez. Legyen az útmutatóban feladvány!

E) Fogságban az Aranyvadászon

1. Melyik tulajdonsága juttatta Ruminit bajba, miért tudták elfogni? Több jelzőt is sorolhattok, beszéljük meg, ezek közül melyik okozta vesztét! Egészítsük ki a jellemrajzunkat!
2. Kik alkotják a kalózhajó legénységét? Gyűjtsétek össze azokat a neveket, akiket megemlít a szerző. A név mellé írjuk oda a beosztását, feladatát is. Jelöljük a kapcsolataikat is. (Például kössük össze egy vonallal azokat, akik nagyon jóban vagy épp nagyon rosszban vannak egymással. A pozitív és a negatív viszonyt más-más színnel jelölhetitek.) A könyv szerzője lehet, hogy nem mutatott be mindenkit az Aranyvadászról. Egé-

szítsétek ki a névsort, a megfelelő feladatokkal. Rögzítsétek mindezt egy hajónaplóban.

3. Hogy képzelitek el az Aranyvadászt? Nagy hajó? Félelmetes? Kecses és gyors? Rend van rajta, vagy mindig piszkos a fedélzete? Keressetek a szövegben utalásokat erre!
4. Három csoportban dolgozunk. Megbeszéltük a kalózhajó tulajdonságait, nézzük meg a rajzokat is! Ezek alapján mindegyik csapat rajzolja meg egy nagy papírra a hajót. Színezzétek, fessétek ki, és helyezzétek el rajta a matrózokat is!
5. Rumini rémületében elbújt a raktárban. Egy olyan szakértői csoport tagjai vagyunk, akiket a kalózok arra kértek fel, hogy tervezzék meg a hajón azokat a titkos helyeket, ahol bármit és bárkit el tudnak rejteni, ha a Pele király katonái utolérnék őket.
   Megjegyzés: Ez a feladat könyvtári kutatómunkát igényelhet. Biztassuk a csoportokat, hogy legyenek szakszerűek, pontosan nézzenek utána egy hajó szerkezetének, felépítésének. Ezúttal ne fogadjunk el „varázslatos" megoldásokat.
6. Ruminit a kalózhajó kapitánya elé viszik, ahol nem mondhatja el az igazat. Füllent? Hazudik? Vagy eltitkolja az igazságot? Nehéz helyzetben van? Van olyan helyzet, amikor „bocsánatos bűn" a hazugság? Találjunk ki olyan szituációkat, majd mutassuk is be egymásnak, ahol a főszereplőnek olyan válaszokat kell adni, amelyekben eltitkol valamit vagy éppen „semmitmondó" válaszokat kell adnia.

F) A PELEVÁRI BAZÁR

1. Mit jelent ez a kifejezés: „bazár"? Válaszd ki az ezzel rokon értelmű szavakat!
   vásár, ricsaj, riadalom, piac, bezár
   Melyiknek a jelentése hasonlít leginkább a bazáréra?
2. Három csoportban dolgozunk. Ha nektek kellene megírni az Értelmező Kéziszótár szócikkét a bazárról, mit írnátok?
3. Bandi egy tamburint próbált ki. De vajon mi az? Hallgassatok meg három meghatározást, aztán mindenki írja le annak a betűjelét, amelyik szerinte igaz.
   a) Citeraféle: *különlegessége, hogy a csak a Hawaii-szigetek környékén élő Tambur-teknős páncéljából készül. A hawaiiak eredetileg a teknős belét használták húrnak, ma már fémhúrral kapható a hangszer.*
   b) Csörgődobféle: *kis fakeretének egyik oldalán bőr feszül, magára az abroncsra fémlapocska párokat erősítenek. Ezek a bőr ütögetésekor vagy rázásakor csörgő hangot adnak.*
   c) Sípféle: *mindössze két lyuk van rajta, így kíséretre használják, ritmushangszerként. Mély hangú, nehezen megfújható síp.*

Megjegyzés: Hasonló feladat, érdemes kipróbálni: egy hasonló szóhoz mindenki „gyártson" meghatározást, majd a pedagógus olvassa fel ezeket a valódi meghatározással együtt. Mindenki szavazzon, melyik lehet az igazi. Az kap aranyat, aki eltalálja, és az, akinek a meghatározására szavaznak, vagyis hihető választ írt.

G) A fogság, a kazamaták

1. Három csoportban dolgozunk. Rajzoljátok meg a bazár térképét, jelöljétek a földalatti járatokat is! Előtte keressétek ki a szövegből azokat az utalásokat, melyek segíthetnek a térkép elkészítésében!
2. Három csoportban dolgozunk. A három csapat jellemezzen három különböző szereplőt. Keressétek ki tulajdonságaikat a könyvből, majd egészítsétek ki a saját elképzelésetek szerint.
   a) Félszemű Morti, *b)* Láva kapitány, *c)* Naftalin Rufus
3. Két fontos üzletkötés is zajlik a bazárban. Hasonlítsátok össze Láva és Morti, valamint Balikó és Rufus megállapodását.

H) A szökés

1. Írjátok meg egy újságcikkben Ruminiék szökését. Képzeljétek azt, hogy egy lap bűnügyi rovatának tudósítói vagytok!
2. Pampogi úr, Bojtos kapitány, az uralkodó – vajon, hogy jellemeznék egymást? Írd le!

I) A végkifejlet

1. Te mit választottál volna Rufus mester boltjából? Találj ki valamilyen varázslatos tárgyat magadnak!
2. Hogyan sikerült legyőzni végül a kalózokat? Szerintetek hogyan mesélné el a történetet
   a) Rumini Rizsáéknak, *b)* Bojtos Benedek a hajóskapitányok bálján, *c)* Láva kapitány a sárkány gyomrában lévő kalózkapitányoknak?
3. Képzeld el, hogy nem sikerül a petárdás trükk, és megszöknek a kalózok. Milyen cselt eszelnél ki? Hogyan csalnád tőrbe őket?

Összefoglalás

1. Hajóneveket rakok fel a táblára. Rakd sorba őket a regényben való megjelenésük szerint!
   Örvény, Kalmár, Aranyvadász, Szélkirálynő
   Meséld el röviden a regény történetét a hajónevek segítségével!

2. Jelenítsetek meg állóképekben olyan eseményeket a történetből, amelyek során Rumini kivívta a kapitány vagy társai, illetve ellenfelei megbecsülését, szeretetét. Adjunk közösen címet a képeknek, és fűzzünk hozzá rövid magyarázatot.
   Megjegyzés: Ha a csoport most játszik ilyet először, a saját képüknek adjanak címet. A drámában már jártasabb gyermekek magyarázhatják egymás tablóit is. A megbeszélésnél térjünk ki arra, hogy milyen tulajdonságok váltak fontossá a megjelenítésnél. Melyek voltak azok a cselekvések, döntések, amelyeket a csoportban mindnyájan elfogadtak. A játék fontos része a „gondolatkivetítés". Az állókép (szoborcsoport) tagjai nem mozognak, nem beszélnek. De akit megérintek, azt „feloldom" ez alól, és ő válaszolhat a kérdésemre. (Ki vagy Te? Mit érzel most? Kire vagy mérges? Mi van a zsebedben, táskádban? stb.) Természetesen „szerepből" kell válaszolni. Egy idő után biztassuk azokat a gyermekeket, akik nem részei a szoborcsoportnak, hogy ők is fogalmazzanak meg kérdéseket.
3. Válasszunk ki egy jelenetet a könyvből. Játsszuk el úgy, hogy megváltoztatjuk a benne lévő szereplők tulajdonságait. (A becsületesből pénzsóvár lesz, a bátorból gyáva stb.)
4. Ha a *Rumininek* lennének emberi szereplői, kik lennének ők? Milyen szerepük lenne?
5. A könyv szereplői sajtótájékoztatót tartanak. Mindenki írjon fel egy kérdést, melyet egy hősnek tenne fel.
   Játsszuk le a sajtótájékoztatót! Ügyeljünk a „szabályok" betartására. (Ki mikor kérdezhet, mennyire lehetünk hosszadalmasak stb.)
6. „Ki hiányzik?" Csoportokban dolgozunk. Mindegyik csoport csináljon szoborcsoportot egy jellemző jelenetből, ám a jelenet legfontosabb szereplőjének helyét hagyjátok ki. A többi csoport feladata kitalálni, hogy miről szól a jelenet, hol vagyunk, kiket látunk, s persze a legfontosabb: ki hiányzik „a képből"?
   Ha ez túl nehéz, használjuk a gondolatkivetítést. Egy-egy megérintett szoboralak válaszolhat a feltett kérdésre.

SZÍNHÁZI ÉLMÉNY FELDOLGOZÁSA AZ OSZTÁLYBAN

A műfaj jellegéből adódóan azt gondolhatnánk, színházi előadás élményét drámajátékokkal feldolgozni igazán könnyű feladat. Hiszen a dráma(pedagógia) és a színház nyilván szoros kapcsolatban vannak egymással. Bár a drámapedagógia hazai története idestova negyvenéves múlttal bír, valójában még mindig vannak vitás alapkérdések a szakemberek között. E tekintetben az sem megnyugtató, hogy így van ez a „dráma őshazájában", az Egyesült Királyságban is.

„Összehasonlítva az angol szakemberek nézeteit és módszereit, a legszembetűnőbb jelenség, hogy mindegyikőjük másként határozza meg a drámapedagógia elsődleges célját. Míg Slade a spontán önkifejezést elősegítő kreativitás felfedezését és bátorítását tartja legfontosabbnak, Way a személyes készségek fejlesztésére, Heathcote az átélt élményből és az élmény feldolgozásából leszűrhető tapasztalat és tudás megszerzésére, Bolton pedig a dráma tartalmának mélyebb megértésére helyezi a hangsúlyt. Neelands a tartalom megértésével egyenrangú célnak tartja a színházi forma elsajátítását, míg Hornbrook pedagógiai célja legelsősorban a színházművészet megismerése és megértése" (Sz. Pallai, 2003, 89.).

Ha a kérdést „csak" arra korlátozzuk, hogy milyen *kell, hogy legyen a* dráma(pedagógia) és a színház viszonya, talán még izgalmasabb problémát találunk. „A dráma a színház nyelvén beszél" (Kaposi, 2008, 4.) – tehát a kapcsolat automatikus, ösztönös, megkerülhetetlen. Ám e jelzők mellett korántsem lényegtelen, hogy ott van-e az „elvárt", a „kötelező" is. Másképp fogalmazva: drámázhat-e fél vagy egész tanéven át egy csoport úgy, hogy végül nem mutat be közönség előtt „valami kézzelfoghatót", valami „előadásszerűt"? Ahogy fentebb utaltunk rá, sokáig úgy tűnt, e kérdésre csak „igen"-nel szabad felelni. Hiszen a drámapedagógia nem akar(t) a színészképzés részese vagy akárcsak „előzménye" lenni, hát miért kellene a bevallottan *minden* gyermeket – a benne rejlő tehetség(ek)től függetlenül – foglalkoztató tevékenységnek színpadi megnyilvánuláshoz vezetnie.

E tanulmánynak nem tárgya, feladata igazságot tenni e kérdésben. A problémafelvetést csupán azért hoztuk elő, hogy rávilágítsunk annak a programnak a jelentőségére, melyet a közelmúltban Kaposváron indítottunk el, s mely szervezett keretek között, tudatosan és rendszeresen „építi a kapcsolatot" a színház és a drámapedagógia között.

A projekt a Csiky Gergely Színház és a Kaposvári Egyetem oktatói, illetve a Csányi Alapítvány drámapedagógus-mentorai közreműködésével indult el – egy pályázati lehetőségnek köszönhetően. A program célja az volt, hogy a drámapedagógia eszközei, módszerei segítségével segítsünk elmélyíteni a színházi előadások kapcsán szerzett élményt. A darab kínálta szereplők különböző élethelyzeteivel való találkozás, azok megértése – megélése – és dramatikus játékban a szituációk kínálta döntéshelyzetek egy meghatározott és „védett" keretben működnek. A közös játék során lehetőség van arra is, hogy a gyermekek az elméleti tudást a cselekvésbe, a gyakorlati működésbe átvigyék, megoldási lehetőségeket vizsgálhassanak, döntések következményeit tárják fel.

Bár Gabnai Katalin az előadások létrehozása kapcsán ír erről (Gabnai, 2001), a színházi darabok feldolgozása éppúgy „rájövések"-et és „megvilágosodások"-at szeretne előcsalni a gyermekből, akit a feldolgozás, a játékok

során aktívvá teszünk. (A „nézői léttel" ellentétben ugyanis a játékok során nem maradhat végig passzív. Még ha bizonyos feladatokból ki is vonódhat.)

A program megvalósulása

A gyakorlatban mindez azt jelentette, hogy egy tanév alatt a két gyermekdarabhoz *(Pán Péter, A Pál utcai fiúk)*, illetve az ifjúsági előadáshoz *(Antigoné)* kapcsolódóan 40 órát tartottunk a város és környéke iskoláiban. (A következő évadban aztán folytatódott a program, természetesen az éppen futó darabokkal.)

Mivel a gyermekdarabokhoz kapcsolódó órák vezetésében vettünk részt, a továbbiakban az ezzel kapcsolatos élményeinkről számolunk be.

A Pán Péter

A 2011/2012-es évadban Barrie klasszikusának feldolgozásával minden idők leglátványosabb helyi előadását ígérte a somogyi teátrum.

A *Pán Péterrel* kapcsolatban egy „hagyományosan meglévő" problémát is át kellett hidalnunk a feldolgozó óra során: „Pán Péter alakja kissé nehezen honosul nálunk, noha időnként megpróbál beépülni a magyar kultúrába. Mindenki hümmög valamit a téma kapcsán, de az igazat megvallva, nem ismerjük őt. Vagy inkább: félreismerjük" (Gabnai, 2008). És ez nem csupán a történet hiányossága. Ismét Gabnai Katalint idézve: „Esendően rossz szerkezetű, de olyan röhögtető, hogy egyszeriben érthetővé lesz Alice országának minden nonszensz epizódja, s most értem meg, miből táplálkozik a *Galaxis Útikalauz Stopposoknak* pokoli humora és fordulatépítő technikája" (Gabnai, 2008).

Természetesen az szinte reménytelen lett volna, hogy alsó tagozatos gyermekekkel az angol abszurd humorról beszélgessünk, szerencsére a kaposvári előadás sem ezt emelte ki. Kelemen József rendezése a felnőtt- és gyermeklét különbözőségét és hasonlóságát vette górcső alá. Bár félő lehetett, hogy a valóban különlegesen látványos díszlet, a mozgalmas, lendületes jelenetek elterelik a fiatalabb nézők figyelmét az apróbb finomságokról és az alapkérdésekről, a feldolgozás során tapasztalhattuk, hogy nem így történt.

Az órát tárgyakkal kezdtük, olyan eszközökkel, amelyek között a *Pán Péter* szereplőihez kapcsolhatók is voltak. De akadtak olyanok is, amelyek nem illettek az előadásba. A célunk azonban nem az volt, hogy ilyen szempontból csoportosítsunk. Először arra kértük a gyermekeket, hogy válogassák szét a tárgyakat aszerint, hogy a felnőttek vagy a gyermekek életéhez, mindennapjaihoz tartoznak-e. Természetesen voltak kérdéses dolgok (például

egy zseblámpa), ilyenkor indoklást kértünk, de akár a „közös metszetbe" helyezést is elfogadtuk.

A tárgyakat két nagy, leterített lepelre helyezték el, a metszetbe illőket közéjük. A továbbiakban két csoportban dolgoztunk. Először egy-egy nagy kartonra olyan tulajdonságokat gyűjtöttünk, amelyek a diákok szerint jellemzőek voltak a darabbéli felnőttekre, illetve – a másik csoportnál a – gyermekekre. (Lásd a korábban bemutatott Szerep a falon konvenciót.) Megbeszéltük, „elemeztük" a leírt tulajdonságokat, külön figyelve arra, miben tértek el a különböző csoportok megoldásai.

Ezután kisebb csapatokban egy némajátékot, illetve egy jelenet hagyományos felidézését kértük az előadásból. (Ehhez használhatták a bevitt tárgyakat is.) Bármelyik epizódot kiválaszthattak, azzal a kitétellel, hogy a jelenetben felnőtt és gyermek közötti konfliktus (is) legyen. Az efféle dramatizálás mindig népszerű, a gyermekek szívesen játszanak, „színészkednek". (A némajátéknál külön előny, hogy azok is könnyedén játszhatják, akik nem szívesen szólalnak meg.)

Természetesen nem az a fő cél, hogy pontosan újrajátsszák a színpadon látottakat. A játék során tapasztaltak alapján újra elővettük a kartonunkat, és kiegészítettük a korábban lejegyzett tulajdonságokat. A két csoport meghallgatta egymás listáját, ismét lehetőség volt bővítésre, illetve bizonyos esetekben kérhettek, adhattak indoklást is. Végül arról beszélgettünk a diákokkal, mennyiben látják hasonlónak a színdarab felnőttjeit, illetve fiataljait a való élet „szereplőihez". Zárásként pedig személyes döntést kértünk azzal kapcsolatban, ki szeretne egy „Pán Péter-i csoda" segítségével ott rögtön felnőtté válni, a felnőttek életét élni. S aki ezt választja, mivel indokolná döntését.

Bár összességében több száz tanulót meghallgattunk, az „utolsó kör" eredménye szinte mindenütt hasonló volt: a többség máris szívesen lenne felnőtt, elsősorban a fiatalkorúakra vonatkozó, számukra szigorúnak tűnő előírások, elvárások hiánya miatt. Az, hogy ilyenek a nagyobbak életét is meghatározzák, inkább csak a döntés utáni beszélgetés során jött elő. A fentitől eltérő tapasztalatot abban az iskolában szereztük, ahova szinte kizárólag hátrányos helyzetű, jórészt cigány származású diákok járnak. Az egyébként remek hangulatú óra végén itt mindössze egyvalaki jelentkezett, hogy máris szívesen élné a nagykorúak életét. A többiek magyarázata fájdalmasan reális volt: „A felnőtteknek nagy felelőssége van. El kell tartani a családot, dolgozni kell, gondoskodni kell a gyermekekről." Ehhez képest számukra valóban gondtalannak tűnt a gyermeklét…

Általános tapasztalatok

Mivel nem kis óraszámban dolgoztunk az évad során, sok élményt gyűjthettünk. Bár nagyon változatos korú (2–5. osztály), érdeklődésű, adottságú gyermekekkel találkoztunk, mégis érdemes megfogalmazni bizonyos általános tapasztalatokat, amelyek talán a pedagógusi munka során is hasznosak lehetnek.

– Szinte egyáltalán nem találkoztunk olyan diákkal, akinek akár az előadás, akár a feldolgozó óra rossz élmény lett volna. A gyermekek nyitottak voltak a „játékra", azok, akik még soha nem csináltak ilyet éppúgy, mint akik rendszeresen drámáztak.

– Tanulóik megnyílása, kreativitása néhol meglepte a pedagógusokat. Örömmel csodálkoztak rá, amikor a máskor csendes, visszahúzódó tanulóikat látták önfeledten játszani, vagy épp „csak" érvelni egy játék, egy feladat során. Természetesen mindvégig törekedtünk arra, hogy mindenki megmozduljon, megszólaljon a játékok során. Az együttjátszás, a cselekvő, aktív részvétel nagyon fontos (Gabnai, 2001), ezért is készültek például a jelenetek 4-5 fős csoportokban. Fontos tanulási folyamat részeseivé váltak abban az értelemben, hogy a résztvevők alakították a csoportdinamikát. Hiszen figyelni kellett egymás érveire, véleményére, ha előre akartak jutni a megoldásban.

– Több tanító is jelezte, hogy „jó lenne rendszeresen csinálni ilyesmit". Ugyanakkor azt láthatólag „nem hitték el", hogy ilyen órákat, foglalkozásokat ők is vezethetnének. (Volt olyan harmadikos osztály, ahol még nem fordult elő, hogy csoportban dolgoztak volna. A padokat még nem tolták el a helyükről…)

– Bár a gyermekek nem egyformán reagáltak a szereplés „izgalmára", olyan esettel, hogy valakit „blokkolt" volna a helyzet, nem találkoztunk. Komolyan vették a feladatot, de a közeg, a légkör elég oldott volt ahhoz, hogy ne kelljen félniük a kudarctól. Ahogy Gabnai Katalin írta: „A rögtönzött drámajátékot a játékos próbahelyzetként éli meg, mely szolidárissá teszi önmagával szemben, s e próbahelyzetben szerepvállalásával egy időben önmagát kell képviselnie. S hogy mindezt a ráirányuló figyelem közepette tudja megtenni, az éppolyan készültségi állapotot követel, mint a mindennapi élet szociális szerepvállalásai, kiélezett helyzetei – csupán a kockázat kisebb" (Gabnai, 2001, 10.).

– Homogén osztállyal ritkán találkoztunk, de „stílusa", „hangulata" mindegyik közösségnek volt. Megfigyeléseink szerint ez jobbára a pedagóguson múlott. Ott is, ahol nagyon sok hátrányos helyzetű, közte több fogyatékkal élő, illetve SNI diák volt, nagyszerűen dolgozhattunk, nem kellett fegyelmezni, katonás rendet követelni vagy épp félni az érdektelenségtől.

– Nehézségekkel, hátráltató tényezővel is találkoztunk persze, de ezek a legritkábban fakadtak a gyermekek magatartásából, viselkedéséből. Jellemzően abban a környezetben volt sokkal nehezebb dolgunk, ahol túl sok tanuló járt egy osztályba. A csoportmunka önmagában kevés volt ennek a kiküszöböléséhez. Túl sok csoport esetén nem juthatott volna elég figyelem egy-egy csapatra, négy csoport esetén pedig az együtt lévő gyermekek száma volt több a kelleténél. (Nincs újdonságértéke a megállapításunknak: 30 főnél nagyobb osztálylétszám esetén nagymértékben csökken a tanulók esélye a minőségi foglalkozásokra.)

Hogy a drámaórákat nem csak a gyermekek tartották hasznosnak és érdekesnek, a pedagógusok írásos visszajelzéseiből is kiderült. De abban is biztosak vagyunk, hogy hasonló programokra mindenütt, minden iskolában szükség volna. S hogy valaki ezt megtegye a saját osztályában, csupán elszántság és elhatározás kérdése.

IRODALOM

Gabnai Katalin: *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest, 2001, Helikon Kiadó. 333.

Gabnai Katalin: *A Pán Péter-probléma*. James Matthew Barrie Peter Pan története a Vígszínház és a Budapest Bábszínház színpadán. In: Gyermekszínházi Portál oldala. [online] cop. 2008. [2013. 01. 12.] >URL: http://www.gyermekszinhaz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=477:kritikak-gabnai-katalin-pan-peter

Gombos Péter – Tolnai Mária – Berg Judit: *Rumini*. In: Irodalom – Tanári Kincsestár, 2007. október. Budapest, 2007, Raabe Kiadó, B4 3.4/1–22.

Gombos Péter: *Dobj el mindent, és olvass!* Budapest, 2013, Pont Kiadó, 126.

Gombos Péter: *Kamaszpanasz – egy olvasásfelmérés tanulságai*. In: Anyanyelv – olvasás – irodalom. Az ELTE TÓK nemzetközi konferenciája. 2013. 05. 31. Budapest, 2013, ELTE TÓK.

Gombos Péter: *Dzsiájdzsó Sohaországban*. In: prae.hu oldala. [online] Budapest, 2011, Palimpszeszt Kulturális Alapítvány. cop. 2011. december 11. [2013. 02. 13.] >URL: http://www.prae.hu/prae/articles.php?aid=4436&cat=8

Kaposi László (szerk.): *Tanítási dráma: A drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Budapest, 2008, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 73.

Pallai Ágnes (szerk.): Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből. In: *Iskolakultúra* 13. évf. 2003. 11. sz., 83–90.

Szentirmai László

Báb egyszeregy

A MŰFAJ SAJÁTOSSÁGAI

Az élet egy utazás, amely elágazásról elágazásra halad előre a vége felé – ami grafikailag megdöbbentően hasonlatos a fára. Végül mindenki a napsütötte és nem a mohás, északi oldalon szeretne tanyázni, nemde?

1. kép. *Mondrian: Fa*

Az európai gondolkodás szerint az időben nincs hátramenet, főképp nincs reinkarnáció – így a korrekció drága mulatság! Hét milliárd ember él a Földön – a társadalmiasítás (értsd: civilizálás, nevelés) parancsa kötelez. Az egyén és a közösség kiművelését felettébb bölcs dolog párhuzamosan megtenni.

A művészet – mind alkotás, mind befogadás formájában – különleges, élményekkel teli nevelési, művelési lehetőség, amelyet a pedagógia a művészeti nevelés címszó alatt emel be az oktatás-nevelés területei közé. Akár a görögökhöz, akár a távoli kelethez, vagy éppen a folklór felé fordulunk

– évezredek óta felszínen van. Igaz, sohasem a reflektorfényben, inkább árnyékban. Most a művészettel nevelés és nem a művészetre nevelés értelemben vesszük szemügyre. Azokat a módszertani kérdéseket igyekszünk exponálni, amelyek a napi gyakorlat sikerrel teljesítését segítik.

A **bábjáték autonóm művészeti műfaj**, akkor is, ha a közgondolkodás a színházművészet cselédszobájába űzi. Médium gyanánt itt úgy tekintünk rá, mint a zsenge korú ember építésében az egyik legmegfelelőbb **összművészeti formára**, amit erre a feladatra leginkább a **komplexitása** tesz alkalmassá. Itt nem a drámát tanítjuk, hanem mást: a drámai alapozású „világlátást"; ahogy beleneveljük a kisiskolásokat abba az életbe, amiben szociális, morális stb. tekintetben el kell vegyülniük.

A bábjáték **fokozottan vizuális műfaj**. Ez a *kistrakta* itt szenvedi el a legnagyobb veszteséget. Ami kép, ábra, szerkezeti rajz ezeken a lapokon nem találhatók meg: http://www.kisiskolasok.hu/index.php/kepgaleria azokat meg kell keresni a világhálón.

A 1948-ban a görög polgárháború elől menekültek gyermekeit – akik egy szót sem tudtak magyarul – elvitték a Bábszínházba. Az előadást ugyanúgy élvezték, mint a magyar gyermekek, ugyanott figyelmeztették, buzdították a szereplőket, mint azok is – csak görögül! Előadás után – tolmács segítségével – elbeszélgettek velük: mit láttak, mi történt. *„… és akkor a Róka azt mondta a Farkasnak, hogy …"*, s a gyermekek elmondták a szöveg lényegét.

Mivel alapvetően **az indulatok, az érzelmek** és nem a logika, az értelem felől hat – a bábjáték megfelel a gyermekek látásmódjának. Mivel **vizuális, mozgásos** természetű, a gyermekek fokozottan reagálnak rá. Ráerősít erre az is, hogy megjelenése **dramatikus**. Ez a lélek ősi nyelve (Polcz Alaine), amit kivétel nélkül minden gyermek „megért", mert mélyebb rétegeket érint, mint a magyarázat. Ez inkább az EQ, mint az IQ világa. **Sűrített, globális, egyszerűsített formákat** használ, mint a gyermek is, ha rajzol, ha előad, ha játszik.

A holt anyag megelevenedése **maga a csoda,** bár a gyermek számára a reális és az irreális határa fokozottan átjárható. Fontos lélektani szempont, hogy bábkészítés és bábjátszás közben szabadon kiélhető az alkotókedv. A bábjáték elsődlegesen művészet, ami kibújt a kicsinyített színház gúzsából, lehetőség van a puszta befogadáson túli alkotásra, nemes alkalmat ad a hatásos nevelésre. S míg a pedagógia inkább direkt, addig a művészet mindig indirekt. Még az interpretatív művészet is fokozottan alkot! Nagy segítség ez a nevelésben, hisz az ember szeret tanulni, de nem szereti, ha kioktatják.

A művészetpedagógia ereje abban van, hogy nem áll meg a nézelődő befogadásnál, hanem **alkot**, (meg)csináltatja a dolgokat. Az alkalmazott bábjáték így ad okot az élő beszéd, nyelv művelésére, a kiejtés, a beszédértés javítására, a testi fizikai koordináció gyakorlására, a csoporton belüli

kooperáció, kohézió építésére. Értelmet ad az elemző olvasásnak, táplálja a művészetbe ágyazott alapértékek (család, haza, emberiség, barátság, szerelem, hűség, kitartás, becsület, igazságosság stb.) teremtő, termelő munkáját. Az érzelmeket ugyanis ki kell nevelni, és csak ezután válhat a művészet a morál vivőközegévé.

A bábjáték és a mese kart karba öltve jár. A mese értéke a kiérleltségében van, az igazán jók szinte minden tekintetben stilizáltak, sűrűek, üzeneteik világosak, tiszták. A bábdarabok komplex megjelenésükben vonultatják fel a társművészeteket (látvány, zene, mozgás stb.), a drámát (irodalom).

A produkció létrehozása során sokféle képességet kell működtetni, amelyek a sokszori gyakorlás alatt csiszolódnak ki. A siker, a taps az egész csoporté, ami a személyes energiáknak az egész folyamaton át való összpontosítását igényli. Ezért nem hiányozhat az alkalmazott bábjáték a közösségépítő pedagógia eszköztárából.

A DRÁMA ALAPJAI

Az alkalmazott bábjáték enélkül nem alkalmazható. A dráma cselekvés (amivel együtt jár a beszéd, de a pantomim, a balett bizonyítja, hogy nem feltétlenül szükséges). A színpadi cselekvést **akciónak** nevezzük. A dráma **lényege a feszültség,** ami a szereplők közötti különbözőségre épül. A bábok a külsejükön „hordozzák" az összes tulajdonságaikat, ami a színpadon eluralkodó, a szereplők között feszülő ellentétet is vizualizálja. A bábkészítés elemi feladata tehát: külsővé tenni a belső tulajdonságokat.
Az emberek között alapvető (megkerülhetetlen) különbözőségek, de leginkább az egymásnak ellentmondó, egymással szembeszegülő akaratok okozzák a feszültséget, például az életkor (idős és fiatal), a nemek (nő és férfi), a társadalmi státus (gazdag és szegény, úr és szolga), a katonai rang (közlegény és ezredes). Az ellenségesség nem egycsapásra jön létre. Kicsi különbségek fajulnak ellentétté, ami végül konfrontálódó ellenfelekké változtatja a korábban békében élőket.

A feszültség, az ellentét drámai **cselekményben** bontakozik ki. A cselekménynek, ami a szereplők tetteinek sora, aszimmetrikus **íve** van: szelíden emelkedik, viharosan lecseng. **Expozíció** – konfliktus, **bonyodalom**, kibontakozás; **tetőpont** – krízis; sorsfordulat – megoldás, katarzis, **megtisztulás**.

A dráma – mint egy gyöngynyakék is – kisebb elemek, a **szituációk fűzére**. Helyzetnek is nevezhetjük, ami egy olyan erőtér, ahol/amikor tettekben **(akció)** és szóban **(dikció)** tovább bonyolódik a konfliktus. Minden cselekedetnek **indítéka** van, ami a szereplők jellemében gyökerezik. Cselekedeteik jobban jellemzik őket a gyermekek számára, akik átlátják a helyes és a helytelen közötti különbséget(„Sose állj a sötét oldalra! " – *Csillagok háborúja*). Így hat a bábjáték.

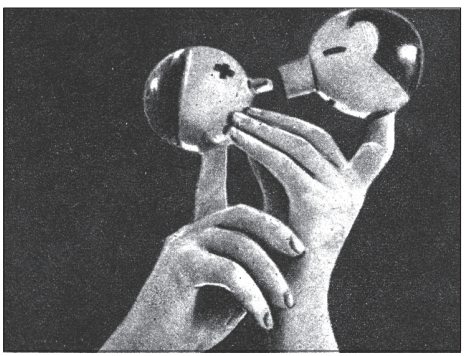
A drámában az idő és a helyszín fix: minden **itt** és **most** történik. Így minden párbeszéd első személyben és jelen időben hangzik el. A dráma, az alkalmazott bábjáték ezekkel a horgonyokkal kapaszkodik az életbe, ezeket hívja segítségül, ezek nélkül üres és haszontalan. Minden előkészületet és az előadást ezekkel a törvényekkel kell szembesíteni.

A BÁBFAJTÁK

A legáttekinthetőbb felsorolás a mozgatás irányát veszi alapul: vannak az **alulról, a hátulról és a fentről** mozgatott bábuk, valamint az **árnybábok.**

Egy másik nézőpont a *„kiteljesedettség"* lehetne. Eszerint a legegyszerűbb változat a **kézjáték,** egyesek szerint ez maga az abszolút bábjáték. Ezt **csupasz kézzel** vagy **színes kesztyűkkel** művelik.

2. kép. *Akrobaták (Huncutka Bábszínház)*



3. kép. *Obrazcov: Szerelmesek*

Talán itt érhető tetten leginkább a bábjáték **jel-szerűsége.** Esetenként egy gömb jelzi a fejet – de ekkor már „szinte" kesztyűbábbá lesz a kéz.

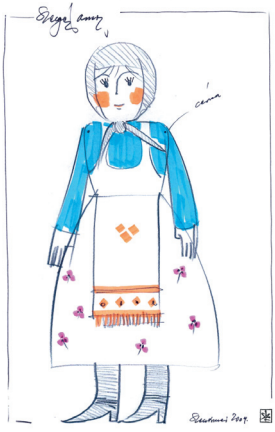
Újabb szempont és szint lehet a *„kidolgozottság"*. Ismeretesek a **rögtönzött** bábok. Legismertebbek a **termésbábok**. A mák – minthogy „feje" van – kiválóan alkalmas a bábkészítésre. Más termések, pl. a vadgesztenye, a gubacs stb., kis megmunkálás után különféle gallyakkal, hurkapálcákkal összeépíthetők majd „felöltöztethetők". Szemek és száj gyanánt színes magvakat, jól szárítható bogyókat, csonthéjakat (pisztácia) használunk. Mivel a származás azonos, szabad fagolyókat, fagyűrűket stb. felhasználni. Ismeretes eljárás a rafia, a csuhé hajjá fonása, ruhává szövése, horgolása is.

Ha elkerülhetetlennek tűnik a figura vagy egyes elemeinek megfestése, akkor használjunk növényi festőszereket (tea, hagymahéj, diófapác stb.).

Rögtönözhetünk bábut **textilből** – csíkos zokniból (kígyó) vagy egyszerű zsebkendőből. Fakó rongyból koldus, lurexből királynő, vagy mágus lesz.

Újabb alternatíva: készülhet báb **papírból** is, ami tekintettel e matéria változatosságára, igen sokféle lehet. A papír erőssége határt szab a méretnek, de akár óriásbábot is készíthetünk belőle, ha ügyesek vagyunk.

4. kép. Termésbáb



5. kép. *Papírbáb*

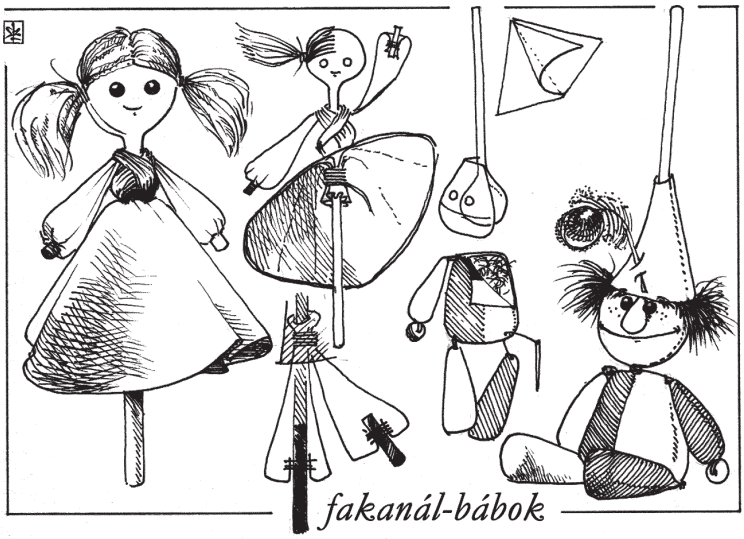
Kétdimenziós, **síkbábot** készíthetünk erős kartonból, hullámpapírból – ami lehet akár hulladék is: egy kiszolgált papírdoboz fala. Hajtogatással is készülhet bábu: hajtogathatunk embert, állatot – kétlábút, négylábút –, fát, bokrot, bármit. Az **origami** annyira emblematikus, hogy japán kultúra szín- és formavilágát, hangulatát lehet vele a néző elé varázsolni – egyben meggyőző példát adni a harmóniára, az egyneműségre törekvésre.

6. kép. *Origami – Urashima*

7. kép. *Árnybáb*

Az **árnybábok** legismertebb alapanyaga is a kemény, tartós karton. Szép, dekoratív figurák készíthetők belőle, hiszen hegyes késsel, lyukasztóval könnyen megmunkálható. Fénykévébe tartva áttört sziluettet ad. Ha nagyobb nyílást ütünk a felületén és tortapapírral, vagy kikeményített csipkével, horgolt szalaggal fedjük le, akkor aprólékos, filigrán jelenséggé válik az elébb még tömör sziluettbáb. Az árnyfigurák általában alsó és hátsó mozgatásúak, de ismerjük az árnymarionettet is – ezek leginkább madarak, tündérek szerepében tűnnek fel, vagy felhők stb.

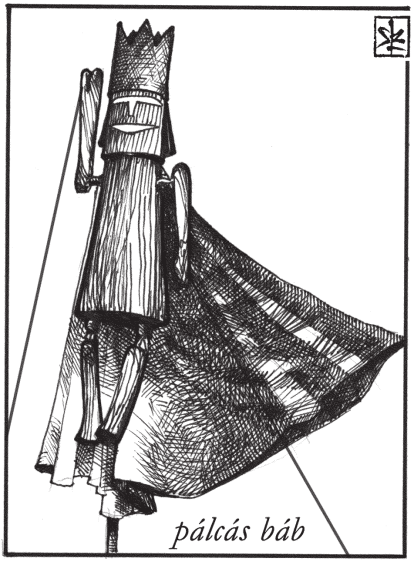
A **fakanálbábnak** épp hogy csak van plasztikája. A **botbábokkal** (ilyen pl. a **titiri** is) együvé tartozik. Teste igen egy-



8. kép. *Fakanálbábok*

szerű, ha van karja, többnyire lötyög. Ebbe a lajstromba, ráadásul épp ide, az egyszerűsége miatt kerül. A síkbábbal közeli említésének egy bábszínpadi törvény az oka: mindkettő „a fülével beszél", ami annyit tesz, hogy párbeszéd esetén a figurákat kissé egymás felé döntjük. A sík- és fakanál-

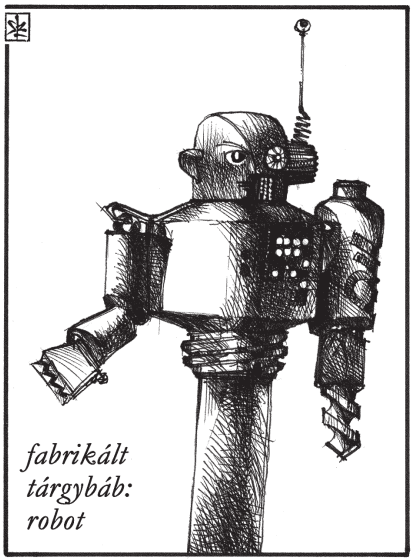
bábok egyébként sem fordulhatnak egymással szembe, hisz így a nézők számára élben látszanak, jószerivel „eltűnnek”. A fakanál- és botbáb nem más, mint egy jól megmarkolható nyél, amelyen eleve van egy *fej*, vagy készítünk rá. A fakanalak sora, amelynek a lekvárfőzéskor használt óriásnál van vége, nagy választékot jelent és a mini manótól a golyhó gólemig minden készíthető belőle. A bot, pálca, nyél (mint törzs) tetejére bármi illeszthető, így aztán megfelelő öltöztetéssel akár a favilla is lehet Király – Kertészet országban.



9. kép. *Pálcás báb*

Minél nagyobb egy báb, annál inkább nehezedik a feladat: mozgatni a kezeit (lábait) – ha szükséges. Távol-keleti gyökerű figura a **vajang-,** vagy ahogy nálunk ismerik: a **pálcásbáb.** Mozdulatai elegánsak, kifinomultak és nagyon eltérnek a kesztyűbábok nyers, gyors, dinamikus mozgásától. Esetében a bábos kéz-anatómiai korlátai nem jelentenek akadályt. A női szereplők fátylai, vagy a palástok, a köpenyek stb., jól rejtik a mozgatópálcát. A pálcásbáb néha azért is meggyőzőbb, mert a szereplő egy kézben „fogja” a dárdát, a vándorbotot, a poharat stb., amit a kesztyűbábok – mint mindent – csak „két kézzel”, vagy átölelve tudnak megtenni.

A **tárgybáb** a tárgyjáték szereplője. Ez a bábszínház egyik – ha nem a legérzékenyebb területe. A sok félreértés tisztázása érdekében ki kell jelenteni, hogy a mindennapi élet bármely tárgya változtatás nélkül, vagy megmunkálás után **átlényegülhet bábfigurává.** De ehhez pár szabályt be kell tartani! Első (s a legfontosabb): a **tárgy nem jelentheti önmagát.** Ha egy *bokszkesztyű* bedöndül a szobába, ahol egy dagi, napszemüveges *briftasni* és egy drótkeretes szemüveges *pénztárkönyv* susmorog, rögtön tudjuk, hogy Al Capone egyik verőembere jött utasításért. Ilyenkor csak akkor állhat a pult mellet pár *whiskys üveg*, ha azok éppen a szesztilalmat törik meg. Szó sem lehet arról, hogy az üvegből egy kortynyit is töltsenek. Ilyenkor a tárgy többet, mást jelent, mint önmaga: *dagadt briftasni* = gazdag maffiózó, *csíkos pénztárkönyv* = ravasz könyvelő, a *whiskys üveg* = szomjas kuncsaft.



10. kép. *Tárgybáb*

A tárgyak – különösen azok, amelyekben ott szunnyad az **átlényegülés lehetősége** (szerszámok, eszközök) – szinte kínálják magukat, hogy a velük dolgozó **embert megjelenítsék.** A tárgyjáték az embert legtöbbször a használati tárgyain át idézi meg. Például cipők, amelyek nemekhez (női, férfi), életkorhoz (tipegő, mamusz), foglalkozáshoz (bakancs, balettcipő, stoplis futballcsuka), nemzetekhez (holland facipő, sváb klumpa, cowboy csizma) kötődnek. Tárgyjátékhoz leginkább azok használhatók fel, amelyek fajtájukon belül is igen sokfélék. Ilyenek például a palackok. A csiszolt parfümös üvegcsétől a negyedhektós ballonig mindenféle méretben, színben, formában állnak rendelkezésünkre. A tárgyjátékban fontos szerepe van a kéznek, amely a tárgy közvetlen közelében feltűnve a gesztusvilág gazdagságával kapcsolódik be. Találkozik három „kütyü": tudományos *zsebszámológép, feszültségmérő* és *mobiltelefon.* Rögtön kiderül, hogy ki a matematikatudós, ki a műszerész és ki a vállalkozó. Az egymással szembeállítható tárgyak – különösen azok, amelyek egymás „pusztítására" használatosak (papírlap – olló vagy borszeszégő; üvegtárgy – kalapács) – különösen alkalmasak a színpadi feszültség, a konkrét embertől elvonatkoztatott „emberi" sűrített megjelenítésére. A tárgyjáték általában asztalon játszódik. Ismeretes a játék *„talált"* tárgyakkal, amelyek igazából nincsenek. Azokat is *„kerestük"* az előadni kívánt műhöz. A kutatás terepe bármi lehet: padlás, MÉH-telep, zsibvásár, lomtalanítás utáni utca. A talált tárgyakat (általában) abban a formájukban visszük a színpadra, ahogy megleltük őket, de meg is munkálhatjuk.

Játék **babákkal, állatfigurákkal** az egyik legáltalánosabb tárgyjátékos megoldás. Több és más, mint a köznapi „babázás": megjelenik a közlés igénye, vele együtt az üzenet is. A legalkalmasabb forma a hátulról való mozgatás, klasszikus szcenikai megoldása az asztali játék. A mozgatónak ilyenkor visszafogottan kell a szerepét játszania. Ezzel szemben megnő a baba-bábok mozdulatainak, testtartásának (főleg a fej és a végtagok) gesztusértéke. Fokozott jelentőséget kap a – nem egyszer karikírozott – beszéd. Ennek a játéknak kézenfekvő kellékei a játékszerek. A díszletvilágot a gyer-

mekszoba bútorzatát idéző festett (papír)dobozok, párnák stb. adhatják. Természetesen ezek a „bábok" is elkeveredhetnek a mesék, a legendák világába.

MITŐL BÁBSZÍNHÁZ A BÁBSZÍNHÁZ?

A bábjáték autonóm drámai műfaj. Szereplői **megelevenedett élettelen anyagok,** amelyeket élő ember (a bábos) mozgat, kölcsönzi számukra a hangját és az érzelmeket. Ami a bábszínházban eljátszható, az az élőszínházban kockázatos lehet, vagy egyenesen lehetetlen.

A bábjáték fokozottan hordozza a **humort**, a **groteszket**, a **varázslatost**, a cirkuszit, a lehetetlent – mivel az élettelen matéria mindent elvisel. Megjelenítheti az égit, a mitológiait éppúgy, mint a szürreálist, az álombélit.

A dráma cselekvés. A bábjáték fokozottan az! Az arány inkább az akció semmint a dikció felé billen. Ez a bábu holt anyag jellegében gyökerezik: **az él, ami mozog**, ami nem, az halott. A fejre faragott, vagy a síkbáb arcára festett száj beszéd közben sem mozdul. Így a hosszú monológ a bábjátékban, a párbeszédnél a sokmondatos szöveg *„életveszélyes"*. Egyébként is, a gyermek minél kisebb, annál inkább a látottak (mozgás) alapján állítja össze magában az élet jelenségeinek összefüggéseit, nem a hallott szövegből. Sír, ha éhes, és máris mosolyog, amikor meglátja közeledő édesanyja kezében a cumisüveget.

A bábjátékban kitüntetett szerepet kap a **mozgás**, a **gesztus**, a szituációhoz tapadó metakommunikáció, ezért az válogatott, pontos, kidolgozott legyen!

A bábjáték minden eresztékében **stilizált**, amin azt értjük, hogy a művészi igény elsöprően jelentős teret kap. A művészet egyik legfontosabb törekvése, hogy a köznapiból, a sok konkrétból kiszűrjön valamit, ami mindre egyaránt jellemző, hogy azt majd tanulságként, sűrítetten mutassa fel. Ezért a stilizálás legközelebbi rokona az **absztrakció**, az elvonás, az **egyszerűsítés**. Egyik leginkább szembeötlő eredménye az **egyneműség**, amely főként a külsőségekben ismerhető fel, egyben a **harmóniához** is elvezet.

A stilizálás minden összetevőre kiterjed. Együttesen érvényes a tartalomra (a darab szerkezetére), a dramaturgiára, ami lényegében a rendezés előkészítése, a képzőművészeti értelemben vett arculatra, a beszédre, a zenére – az akusztikára, a mozgásra, a táncra. A bábszínház az, ahol a stilizálás teljességgel és egységesen megvalósulni képes, hiszen itt mindent tudatosan hozunk létre – a „színészt" és a világát is, amelyben él. Maga a bábu – és persze a kellékvilág – plasztikai alkotás, lényegében szobor, ami a színpa-

don, az ember által megmozdítva válik *„élővé”*. A bábu olyan *objekt* amit a képzőművészet (forma) és a fizika (tömeg) törvényszerűségeire figyelemmel alkotunk meg a színházi élmény eszközéül. A díszletvilág létrehozása egyfajta építészet, ahol a történeti, technológiai ismeretek büntetlenül nem hiányozhatnak. Mindezek – együtt a mesterséges megvilágítással – egy céltudatosan komponált, színes világot hoznak létre, ahol a színelmélet törvényei alkalmazásával jön létre a kívánt eredmény.

11. kép. *Stilizálás*

Miért fogékonyak erre már a gyermekek is? A bábszínház az általa használt karakterekben egy-egy stilizált „arcot”, bizonyos értelemben **jeleket erősít fel**, amelyek rendszerint az ember archetipikus vonásait hordozzák. **Archetípusnak** valaminek (értsd *tulajdonság*) vagy valakinek az ősformáját nevezzük. Az archetípusokat C. G. Jung a kollektív tudattalanból felmerülő egyetemesen tipikus motívumokként írja le, amelyek kisebb tartalmi és jelentésbeli eltéréssel – tértől és időtől függetlenül – valamennyi emberi kultúrában feltűnnek.

A bábszínházban a köznapi értelemben vett színészi átélés, a valóságos akció eleve kizárt. Helyette stilizált valóságot ad – a valódit csupán megidézi. Esetleg virtuális átiratait (csoda, varázslat, ködös jövő) mutatja fel – reménybeli tanulságként.

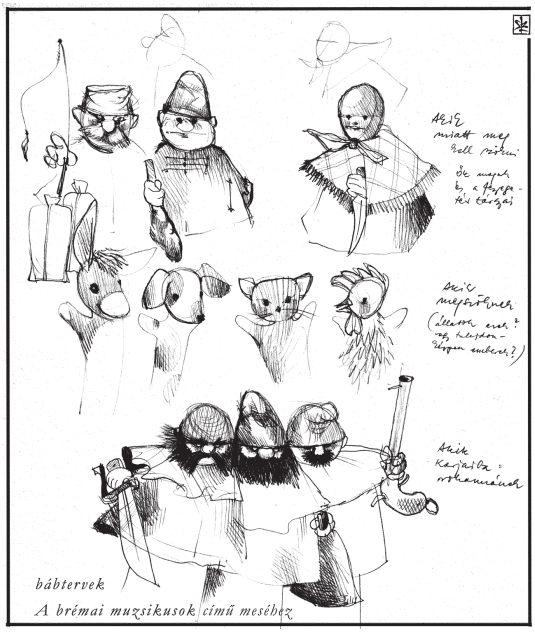
A bábu **csak szimbólum** és nem személyiség! De éppen ezért képes azt a hatást elérni, amire más műfaji forma képtelen. Határozott, világos jellemábrázolást, erőteljes **típusokat** követel. A figuráknak a rájuk kiosztott – vagy a bennük összegyűjtött – vonásokat kell hordozniuk. Tulajdonságaik

tipikusan vagy **jók**, vagy **rosszak**. A tipizálás és stilizálás következménye, hogy a cselekmény mögötti üzenet (mondanivaló) **szókimondóbban, élesebben** fogalmazódjék meg. A stilizálás a gyakorlatban **szigorú tervezést** jelent, amely során minden részletet megfeleltetünk a mese címének és annak a rendezői felfogásnak, amellyel a mű adaptálásához hozzáláttunk. A munkálkodás legmarkánsabban a báb-, a kellék- és a díszletvilágban érhető tetten, amelynek eredménye az a legkisebb egységéig egynemű látványvilág, amely a néző elé tárul.

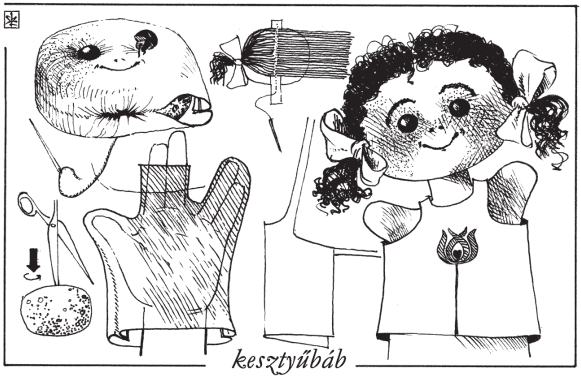
BÁBTERVEZÉS, BÁBKÉSZÍTÉS

A **bábu,** a formát nyert jellem – leginkább **jel,** szimbólum. Megkeresett, alakot öltött lényeg. A néző az első percben dönt – elutasítja vagy elfogadja őt, s ezt a döntését a rendező-tervező-bábos (sokszor egy ugyanaz a személy) elő kell, hogy segítse, alá kell, hogy támassza. A díszletek és a kellékek ugyanezzel a szemlélettel kell, hogy terveztessenek, készüljenek el.
El kell dönteni, hogy kinek szánjuk a darabot (pl. célközönség életkora). El kell határozni, hogy mennyi humort „engedünk" a díszletek közé – játékosak, vagy komolyak leszünk. Dönteni kell, hogy milyen mértékig legyen konkrét vagy absztrakt az a képi világ, amit a nézők majdan látnak.

A bábu tervezéséhez az egyik legjobb előgyakorlat a **karikatúra**, amely a legjellegzetesebb vonásokat kiválasztja, eltúlozza, a többit háttérbe szorítja. A báb a legtöbb jellemvonását az arcán hordozza, ezért persze a fejforma, a testalkat, a testtartás szintén kulcstényező. Egy másik forrás a gyermekrajz, amelynek



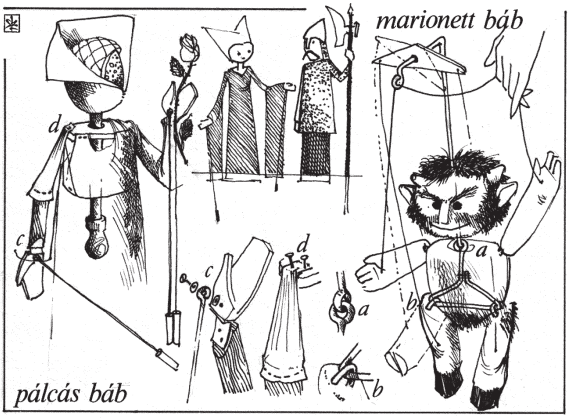
12. kép. *Bábtervek*



13. kép. *Kesztyűbáb*

egyszerűsége, sűrítettsége biztos támasz. A teljességért a naiv művészek munkáit, a törzsi művészet gyöngyszemeit is érdemes szemügyre venni.

A bábu az **embert reprezentálja**, ezért azt a minimumot, ami az emberi testet jellemzi a bábnak is *„tudnia”* kell. A fej, a törzs, a végtagok (karok, lábak) hajlékony ízületekkel csatlakoznak egymáshoz. A meghajláshoz, a leüléshez derékban, bólintáshoz a nyaknál mozdulunk meg. Ha kesztyűbábot használunk, a bábut még a kéz anatómiájához is hozzá kell igazítani – a csukló lesz a dereka, az ujjak töve lesz a nyak. A bábfej – a kéz saját arányai miatt – minimum akkora, mint a felsőtest, ami a kisgyermek arányaira emlékeztet, súrolja az infantilist. Ez nem segít átadni a komolyabb üzeneteket. Az előadni szánt darab szereplőire „kirótt feladatok” is erősen befolyásolják a technika kiválasztását. A kesztyűbábok dinamikusak, jól tudnak fogni, de kicsinyek. A pálcás bábok nagyobbak, előkelőbben mozgathatók, de egyik fajta sem tud repülni – ha angyal kell. Időben kell tehát dönteni, vajon melyik technikát válasszuk a sok közül.



14. kép. *Pálcás és marionett báb*

A tervezésben a forma fontos tényező: ami kerekded, ami gömbölyded, az fiatalra, az nőiesre, gyengére, gyengédre stb. utal. Ami sarkos, szegletes, hegyes, az inkább a vad, kegyetlen, durva, az erőteljes, a férfias képzetét hívja elő. A szín ugyanilyen sarkalatos tényező: a nyers, keveretlen veres, piros, napsárga az erőst, a harcost, a dominánst idézi. A kobaltkék a kegyetlent, a hidegszívűt (Jégkirálynő) jelzi. Az „igaz", a Jó a mi kultúránkban hófehér, míg a Gonosz fekete. Az erdőbeliek – koboldok, tündék – a zöldek, a víziek, a tengeriek a kékek árnyalatait viselik. A kőgazdag vagy a király aranyat, a robot ezüstöst, acélost vagy rozsdást visel.

A tervezés legfontosabb törvénye, hogy a díszletek és a benne megjelenő bábok együtt alkotják a színpadképet, mint folytonosan újrarendeződő kompozíciót. Ennek fényében meggondolandó, hogy mennyire legyünk részletezők (forma, szín). Ajánlatos egy-egy karakter vagy akár egy csoport szereplő esetében (pl. katona = zöld) színcsaládokban gondolkodni.

15. kép. *Színterv*

A díszleteket érdemes makettként is elkészíteni. Alkalmat ad megvizsgálni, milyen trükkökkel alakíthatunk ki kevés elemmel sok „helyszínt". A díszlet legyen kifejező, egyszerű, „háttérbe húzódó", és szolgálja jól a történéseket. Az alulról mozgatható bábok világában a díszletekben nincs padló, nyitottak a pince felől, a marionetteknél pedig hiányzik a plafon, az „égre nyílik minden". A díszletet lehetőleg állvány tartsa, s guruljon görgőn. Ha *erdőt, fát, házat* kell feltartani, akkor azokat fogassuk hozzá földig érő szerszámnyelekhez, vagy szúrjuk övre akasztott zászlóhordozó hüvelybe.

16. kép. *Díszlet-makett*

BÁBMOZGATÁS

Főként a paraván mögötti, alsómozgatású (zsák-, pálcás-, fakanál-) bábok mozgáskultúrájával ismerkedjünk. A többi technika (marionett-, asztali báb) egyrészt más, vagy egyszerűbb.

A bábu alaptartásának két főbb törvénye van:

– a bábu **függőleges** legyen,

– indok nélkül ne változtassa a magasságát, a **szintet tartania kell.**

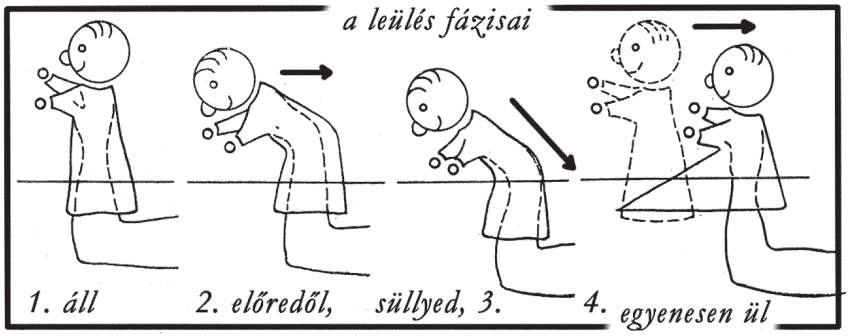
A bábu indokolatlan magasságszint változásának (süllyedés) leggyakoribb oka a játékos karjának elfáradása, esetleg figyelmetlensége. A túl magas tartás – főleg a magas, hosszú karú játékosoknál – is hiba. Ilyenkor a játékos alkarja, de néha feje is kilátszik.

Alaptétel, hogy a néző látószöge nem vízszintes. Azt a bábut, amely egészen közel áll a paravánhoz, teljes egészében látja a néző. Mikor a bábu

hátrafelé megy (távolodik a paravántól), a néző egyre kevesebbet lát belőle. Hátráláskor tehát fokozatosan, egyre magasabbra kell emelni a figurát. A bábok lehetőleg legyenek közel a paravánhoz.

Járások. A jellemfestés, a lelkiállapot fontos kifejezőeszköze a bábu járása. Mint minden mozgásra, erre is érvényes a szabály: a bábok nem mozoghatnak egyformán. A kövér ember járás közben jobbra-balra dől, ilyenkor éreztessük, hogy a léptei súlyosak. Keressük meg a bábu jellemének megfelelő járást, amin később a különféle lelkiállapotoknak, helyzeteknek, megfelelően változtathatunk. Ha a játékos nem a könyökével viszi tovább a bábot, akkor az nem „megy", hanem dől. Másik hiba, amikor a bábu nem megy, hanem *„úszik"*.

A **leülés** négy fázisban megy végbe. Ez a leülés mozgássorán alapul. A lábat illetve a térdet az alkaron felcsúsztatott ököl jelzi. A felállás mozdulatsora azonos a leülésével, csak a sorrend fordított.

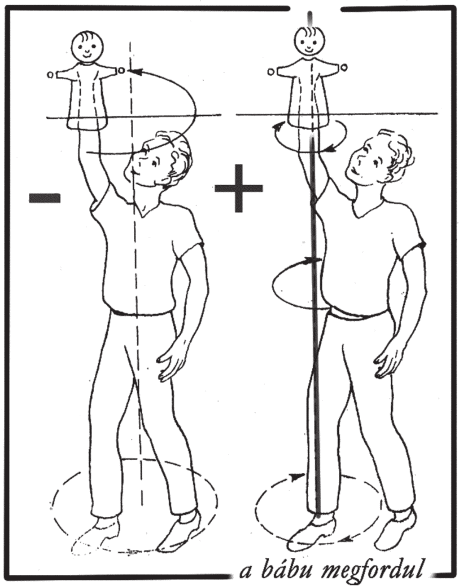


17. kép. *A leülés fázisai*

Térdelés. Ha a bábu letérdel, törzse előrébb kerül, mint ahol állt. Ruháját a másik kezünkkel hátrafeszítjük, vagy bal öklünkkel feltartjuk, mintha a bábu lábfeje lenne ott.

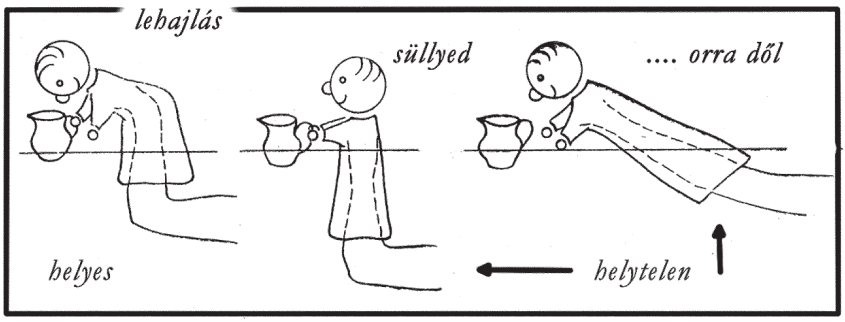
Lefekvés. A lefekvés egy mozdulattal több, mint a leülés – az ülő bábu végül lefekszik. Ekkor a szemét eltakarjuk, vagy arcát befelé fordítjuk! Ha az alvást mulatságossá akarjuk tenni, a bábu horkolhat is.

Fordulás. Ha a játékos bábuval a kezén helyben megfordul, oly módon, hogy a forgástengelye a játékos saját teste, akkor a bábu – helytelenül – nagy ívben, kört ír le. A bábu helyben való megfordulásához a játékosnak kell körüljárnia a bábu tengelyét – saját, függőlegesen tartott alkarját.



Játék a **kellékekkel**. A bábjáték kellékei nagyobbak, mint az a realitásban ismert arányokból következnek. Főként azért, mert stilizáltak, idomulnak a bábu maga is groteszk voltához. A kellékeket felvételére és lehelyezésére is vonatkozik a bábmozgatás alaptörvénye: hiba, ha a bábu süllyed, ha eldőlve emel fel valamit. A báboknak a kellékért le kell hajolniuk. Fontos a *„súlyos"* kellékek súlyának megjátszása. Vigyázzunk, hogy a kellékek mozgatásakor kezünk ne látsszék ki.

18. kép. *Megfordulás*



19. kép. *Lehajlás*

Mozgás szövegre. Általános probléma – különösen kezdőknél –, hogy a bábu szinkronban mozogjon a szövegével. A leggyakoribb hiba a bábu rángatása, rázása, illetve mozdulatlansága a szövegmondás alatt. Ha a bábu a közönséghez beszél, mindenkihez szól, azt azzal jelezze, hogy jobbra, balra is forgatja a fejét. A bábu mindig arra a partnerére nézzen, amelyikhez beszél. Ugyanígy fontos, hogy akihez beszélnek, az figyelje a hozzá szólót, sőt, reagáljon is rá akkor is, ha nincsen szövege. „Mindig az a bábu mozogjon, amelyik beszél" – mondják. Ebben van némi igazság. De sohasem

szabad előfordulnia annak, hogy a bábok mozdulatlan merevséggel várják végig a beszélő mondókáját, és azután is csak az mozdul meg, amelyik éppen válaszol.

A GYAKORLAT, A KÉPESSÉGEINK

Ez kardinális kérdés. Minden közösség – a vezetőjével együtt – annyira képes, amit mindannyian **közösen** (sikerekkel, kudarcokkal megerősített tapasztalataiknak eredményeképp) birtokolnak. A munka megosztásának, az összeszokottságnak döntő jelentősége van. A csoport **életkori összetétele** az egyik kulcstényező. A másik a **nemi összetétel** – egészen másképp halad a munka a homogén, mint a vegyes csoportokban.

A **kisiskolásokkal** egészen más típusú munkát kell és lehet végezni, mint a már érettebbekkel. (A tizenkettedik életévnél kezdődik a látványos érési folyamatok életszakasza.) Ekkor a különféle képességek – mozgás, látás, hallás – csiszolódnak. Folyik a különböző műveletek megtanulása, a komplex téri és időrendszerek, az összefüggések felismerése. A sokféle személyes tudás alkalmassá válik az integrálódásra, a differenciálódásra. A gondolkodás a szimbólumok szintjén halad és itt is nyilvánul meg. Ez az életszakasz tűnik talán legmegfelelőbbnek az **akarat, a kötelességtudat, az intellektuális érzelmek** (versengés, vetélkedés) fejlesztésére. Ebben a szakaszban a **sikerélmény** fokozottan fontos. Kifejlődik az a képességünk, amellyel más ember szerepébe tudunk lépni, nyitottak és alkalmasak vagyunk a szerepjátékra. Ekkor alakul ki a **szociális énünk**.

A **tinik**, a pubertáskor látványos változásaival küzdők – ha előtte nem báboztak – nehezebben állnak rá az ilyen, *„dedós”*-nak tartott dolgokra. Az elsődleges és másodlagos nemi jelleg elfogadása, a felnőtté válás kérdései foglalkoztatnak mindenkit. Az élet tele van krízisekkel, kapcsolati és szerepzavarokkal, ami nem igazán kedvez a csoportmunkának, erőteljesen individualizál. Persze akadnak napfényesebb oldalak is. Az ember ilyenkor éli meg igazán a csoporthoz tartozás fontosságát (de annak hiányát is), a szubkultúrához való viszony előnyét, hátrányát. Ekkor a fiatalokkal hegyeket lehet elhordatni, de megtapasztalhatjuk az ellenkezőjét is. Ez az az időszak, amelyben az **elvont gondolkodás** szerepe átveszi a megelőző összes többi helyét. A morális alapkérdésekkel – csúcsán az igazsággal – való küzdelem idejét éli meg minden ember. A fokozott **kreativitás** beindulása is ide tehető. A nonverbális kommunikáció használata eléri a csúcsát, erőteljesen meghaladva a verbálisét. A megfelelően eltalált témák, a még pontosabban kiválasztott *(„nem dedós”)* technikák nagy sikereket generálhatnak. Jól kifejlődött képességeik, ismereteik okán a tinédzserek szinte már profik az egyes résztevékenységekben (bábkészítés, elektronika, báb

és díszlettervezés, bábszínész mesterség stb.). Egy jól összeszokott együttes és az általa kifejtett művészi tevékenység: igazi életajándék.

Nemzetiségi, népcsoporti – jellemzően kulturális – **kötődések** szintén erős alapot adnak a munkához. Fontos, hogy kiérlelődjön a csoport fejlődési irányát meghatározó boly (élén a vezetővel) aki(ke)t valamiért a csoport minden tagja elfogad. Az iskolázottság, annak viszonylagos homogenitása megkerülhetetlen tényező. A sikeres produkció létrehozása érdekében bevetett összmunka igen nagy együttműködési hajlandóságot követel meg, ezért nem szerencsés, ha szembeszökő különbségek vannak. Fordítva is igaz ez – sok különbség eltüntethető tartalmas és kitartó munkálkodással.

A **művészeti iskolákban** folyó bábjátékos tevékenység innen nézve nagyon jól indul. A csoport vezetése nem kérdéses. A tagság összetétele – mint alapállapot – nem lehet különösen problémás, hisz mindenki tudta, hogy *„mit keres itt”*, mit vár a bábjátékos szakirányra való jelentkezéskor.

Sajátos csoportalkotó tényező a **felekezeti hovatartozás**. A vallási alapokon szerveződő kisközösségekben folyó bábjátszás erős ideológiai keretet kap, ami elsőre védőfalnak, motivációs erőtérnek tűnik. Ám időben fel kell ismerni a pontot, amin túl a keret korláttá válik, feltűnnek az árnyoldalak.

Az alternatív pedagógiák előszeretettel emelik be eszköztárukba a drámát, a bábjátékot. Ha valaki huzamos – viharoktól, hullámvölgyektől mentes – munkát szeretne folytatni, annak a rátermettségen túl sajátos, csoportlélektani, illetve művészetpedagógiai ismeretekkel, jártassággal ajánlatos rendelkeznie.

A **csoportvezető** érdeklődési köre, képzettsége, általános és szakmai **műveltsége** kulcskérdés. A dráma, a bábjáték az emberiség nagy morális kérdéseit feszegeti. Csaknem kötelező az egyetemes kultúrtörténetre való nyitottság, a teljességre törekvő kíváncsiság, mert a tiszta morál felé törekvés sűrített velejét csak az irodalom, a képzőművészet, a muzsika, a tánc- és színházművészet segítségével lehet megsejteni, s itt-ott megérteni. Csakis ezek, valamint a filozófia, a vallási ismeretek adhatnak támaszt, ha valamire választ keresünk vagy adni igyekszünk.

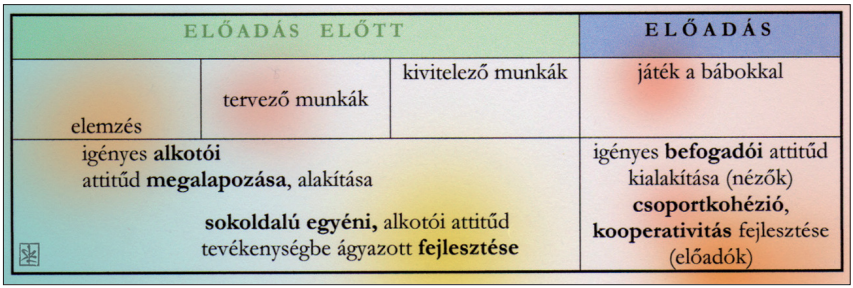
A bábjáték eleve összetett, bonyolult műfaj. Alapos ismerete nem kerülhető meg. Igen sokrétű művészet, ezért aki sikerre törekszik valamelyik területén, kiemelkedően jónak kell lennie. Vagy a bábkészítéshez kell jól érteni, vagy a dramaturgi, rendezői tevékenységben kell kitűnni, de az is sokat jelent, ha valaki jó bábjátékos. Ez már biztosíték arra, hogy azokon az oldalakon, ahol kevesebb a biztonság, ott se kapjon helyet a biztos tudást helyettesítő nagyvonalúság, az alaptalan magabiztosság.

A jó csoportvezető szüntelenül fejleszti a tudását. Az elért eredményekre építve kialakítja azt a formát, stílust, amely rá és rajta keresztül a csoportra

jellemző lesz. A gyakorlat, a kifinomított képességek többet érnek, mint a folytonosan cserélt megoldások, a kapkodás a felkapott változatok között.

Végül néhány gondolat a bábjáték **pedagógiai** hasznáról. A bábszínpadi produkció létrejöttének két felismerhető, ám csakis mesterségesen elkülöníthető stációja van: az **előadás előtti** előkészületek és **maga az előadás**. A táblázat megkísérli megrajzolni a szerkezetet, amelynek érvényre juttatásával pedagógiai értelemben vett hasznot lehet elérni a legfontosabb személyiségfejlesztési irányokban.

Nincs más hátra, mint előre!



20. kép. *A pedagógiai vetület*

IRODALOM

Balogh Géza: *A bábjáték Magyarországon: a Mesebarlangtól a Budapest Bábszínházig*. Budapest, 2010, Vince Kiadó.

Szentirmai László: *Nevelés kézzel-bábbal: a felsőfokú pedagógusképző intézmények hallgatói számára*. (2., átdolgozott, bővített kiadás) Budapest, 2005, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Szentirmai László: *b-ÁbéCé* 2. kötet. Budapest, 2009, PMKI.

Szentirmai László: Séd Teréz. In: *Bábjátékos portrékötetek 2.* Debrecen, 2009, Sárospataki Népfőiskolai Egyesület.

Tömöry Márta: *Mikor a bábok még istenek voltak.* Pomáz, 2012, Kráter Műhely Egyesület.

Pataky Gabriella

A vizuális képességek fejlesztésének tervezése

BEVEZETÉS

Az ELTE Tanító és Óvóképző Karának Vizuális Nevelési Tanszékén óvodapedagógus hallgatóink a képzés teljes időtartama alatt legalább heti két órát töltenek vizuális nevelési technikák, anyagok és eszközök megismerésével. Gyakorlatorientált, saját élményeken, tapasztalatokon, cselekvésesen, eszközhasználaton alapuló kurzusokon sajátítják el az elméleti-gyakorlati-módszertani tudnivalókat, kihasználva a művészeti nevelés által nyújtott kognitív, affektív és motoros képességfejlesztés lehetőségeit. A korszerű vizuális nevelés életszerűen komplex, szerves része az óvodapedagógusképzésnek, fejleszti a hallgatók személyiségét, miközben a kisgyermekek körében is érvényes modelleket kínál. A következő módszertani gondolatok elsősorban az óvodai vizuális foglalkozások megtervezését segítik, de tanítók számára is hasznosak lehetnek. Úgy véljük, hogy a vizuális képességek fejlesztésének tervezését segítő szempontrendszerek és megoldások nemcsak a pedagógusi pályát választó hallgatók felkészülését segítik, hanem a már pályán dolgozó pedagógusok munkáját is támogatják.

VIZUÁLIS KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

A képességfejlesztés három fő területen zajlik (Kardos, 2003):

- kifejezés, alkotás,
- tárgy- és környezetkultúra,
- vizuális kommunikáció.

Az óvodában a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva a belső képek kialakulását segítő „kifejezés, alkotás”, azaz képzőművészeti ihletésű, és a „tárgy- és környezetkultúra”, azaz az iparművészet tárgykörébe mutató tevékenységek kerüljenek túlsúlyba. A különböző fejlettségi fokon álló gyermekek között a differenciálás egyik eszköze lehet az elvontabb vizuális kommunikációt igénylő feladatok beépítése mellett a megfigyelőképesség, forma- és arányérzék fejlesztésével az egyre céltudatosabb vizuális megismerés ösztönzése is.

KÉPESSÉGFEJLESZTÉS A KIFEJEZÉS, ALKOTÁS VONATKOZÁSÁBAN

- Kifejezőképesség fejlesztése (a formák, formakapcsolatok, színek mondanivalónak megfelelő megválasztásával);
- a vizuális kifejezőképesség fejlesztése (pl.: élmény, átélt esemény, érzelem, hangulat vagy elképzelt jelenet megjelenítésével, a kifejező szándéknak megfelelő színbeli és formai megjelenítéssel);
- közvetlen élmény képi megjelenítése;
- természeti látványok hangulata visszaadási képességének fejlesztése (pl.: színekkel, formákkal, természetben mozgó figurák vizuális megjelenítésével);
- az illusztráció elemi fogalmának megértetése, illusztráció készítése;
- képalkotó- és kifejezőképesség fejlesztése;
- vizuális fantázia (képzelőerő) fejlesztése (pl.: epikus, elbeszélő jellegű és „mesés elemek" gazdag alkalmazásával, figurák, lények létrehozásával, természeti formákba való belelátással);
- asszociációs készség, képzettársítási készség fejlesztése nonfiguratív grafikai vagy festményrészlet továbbfejlesztésével, saját képpé alakításával, tárgyak, tárgyfotók összerakásával, fotomontázs készítésével, új látvány létrehozásával;
- térábrázolási képesség fejlesztése (pl.: bonyolultabb tériség megjelenítésével, egymásmögöttiség, közel-távol, takarás megvalósításával);
- lényeglátó képesség fejlesztése;
- formaérzék fejlesztése (pl.: a környezeti elemek arányviszonyainak és részletgazdagságának megjelenítésével);
- karakterérzék fejlesztése (különböző figurák megjelenítésével);
- kompozíciós képesség fejlesztése (a képkivágás lényeget láttató szerepének felismertetésével és alkalmazásával; a kifejezést szolgáló képmezőállás és arányok megválasztásával);
- a vizuális ritmusérzék fejlesztése.

Festészet

- A színek hangulati hatásának megláttatása, felismerése és alkalmazása az egyéni színválasztásban;
- színdifferenciáló képesség fejlesztése (pl: a színárnyalatok visszaadásának kísérletével);
- a színérzék fejlesztése (a kompozíció hangulatot kifejező színeinek megválasztásával, a színek hangolásával, komponálásával);
- komponáló- (vagy kompozíciós) képesség fejlesztése.

Grafika

- Komponálóképesség fejlesztése;
- grafikai kifejezőképesség fejlesztése (pl.: fotórészlet rajztollal való kiegészítése esetén);
- a szép könyvek iránti igény felkeltése (látványelemzéssel, könyvek nézegetésével).

Szobrászat

- A plasztikai minőségek sokféleségének megtapasztalása;
- plasztikai érzék fejlesztése (pl.: kiemelkedő, bemélyedő formák mintázásával, tömbszerű és tagolt formák létrehozásával, felülethatásként érzékelhető részletek mintázásával);
- plasztikai kifejezőképesség fejlesztése (karakteres körplasztikus figurák mintázásával);
- formaérzék fejlesztése (karakteres formák megjelenítésével);
- karakterérzék fejlesztése;
- térbeli tájékozódás képességének fejlesztése (pl.: az előtte, mögötte, mellette, körülötte térbeli helyzetek rendezésével, téri irányok változatainak létrehozásával);
- térérzék fejlesztése (pl.: a körplasztika különböző nézeteinek felismertetésével, körplasztika mintázásával, az állandóan forgatott figura nézeteinek folyamatos ellenőriztetésével, makettek készítésével, rendezgetésével, nyitott terek létrehozásával);
- a téralakító, térrendező képesség fejlesztése (pl.: szimmetrikus és aszimmetrikus formarendek létrehozásával, téri szerkezetek konstruálásával);
- technikai készség fejlesztése (pl.: a mintázás műveletiségének gyakoroltatásával).

KÉPESSÉGFEJLESZTÉS A TÁRGY- ÉS KÖRNYEZETKULTÚRA VONATKOZÁSÁBAN

Tárgykészítés

- A tárgyalkotó vizuális, esztétikai és manipulatív képességek fejlesztése;
- a tárgykészítés folyamatainak, gondolkodásmódjának megtapasztalása;

- forma és funkció összefüggéseinek megláttatása;
- a formaérzék fejlesztése;
- a megfigyelőképesség (a munkafázisok megfigyelésére vonatkozik), a gondos kivitelezés képességének fejlesztése;
- különböző anyagok, eljárások személyes tapasztaláson alapuló megismerése;
- a tárgyalkotó folyamat lépései;
- egyszerű kézműves technikák megfigyelése, rekonstruálása;
- régi és mai használati- és díszedények megfigyelési képességének fejlesztése;
- tárgyak megadott szempontok szerinti vizsgálata képességének fejlesztése;
- gyakorlati és lelki tényezők felfedeztetése a tárgyakkal való kapcsolatunkban;
- a közvetlen környezet tárgyainak megfigyelése, megadott szempont szerinti vizsgálata (forma és funkció);
- jeles napok szokásainak és tárgyi kellékeinek megismerése;
- különböző kultúrák iránti nyitottság kialakítása.

Mintatervezés, díszítés

- Redukciós képesség (redukáló képesség) fejlesztése (pl.: természeti forma egyszerűsítésével létrehozott motívum tervezésénél);
- stilizáló képesség fejlesztése célirányos tervezőmunkával;
- dekoratív érzék fejlesztése (pl.: síkszerű, foltszerű előadásmóddal);
- a színek dekoratív, díszítő hatásának megismerése és alkalmazása;
- funkciónak megfelelő színválasztás és díszítés;
- a vizuális ritmusérzék fejlesztése (sordísz vagy terülődísz tervezésével);
- a csomagolás gyakorlati és belső szempontjainak megismerése (látványelemzéssel és ünnepre való készülődéssel);
- komponálóképesség fejlesztése (pl.: centrális szimmetriájú dísz létrehozásával).

Környezetalakítás

- Tapasztalatok szerzése a térformálás, térelhatárolás, térszervezés terén (pl.: az osztályterem átrendezése különböző alkalmakra, munkaformákhoz; térformák rendezgetésével, makett építésével, konstruálással);
- különböző rendeltetésű középületek fotóinak összehasonlító elemzése, ilyen típusú képesség fejlesztése látványolvasással.

KÉPESSÉGFEJLESZTÉS A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ VONATKOZÁSÁBAN

- Megfigyelőképesség fejlesztése (a modellel való folyamatos kapcsolattartással);
- vizuális megfigyelőképesség és vizuális emlékezet fejlesztése;
- az emlékezet mozgósítása (mindennapi látványélmények felidézésével);
- a természeti látványok megfigyelési szempontjainak gyarapítása;
- a látvány értelmezését segítő szempontok gyarapítása;
- analizáló és szintetizáló képesség fejlesztése;
- ábrázolóképesség fejlesztése;
- formaérzék fejlesztése (pl.: természeti és mesterséges formák megjelenítésével);
- forma- és arányérzék fejlesztése (pl.: az alacsonyabb, magasabb, szélesebb, keskenyebb formák megválasztásával);
- karakterérzék fejlesztése (a forma, az arány jellemző vonásainak megragadásával);
- térábrázoló-képesség fejlesztése (pl.: a háromdimenziós látvány síkon való megjelenítésével; nagyobb – közel, kisebb – távol, valamint a takarások megjelenítésével);
- a természeti látványokban a szép meglátása képességének fejlesztése;
- a színérzék fejlesztése;
- a vizuális kommunikációs képesség fejlesztése;
- a képolvasással történő információszerzés fejlesztése;
- a képolvasó és képközlő képességek fejlesztése (pl: vizuális információk jelrendszerének vizsgálatával és létrehozásával);
- képi jelek olvasására és létrehozására vonatkozó képesség fejlesztése;
- ábraolvasási készség fejlesztése;
- redukciós (elvonatkoztató) képesség fejlesztése (pl.: piktogram- vagy emblématervezésnél a foltban megadott információk olvasása és közlése kapcsán);
- vizuális szimbólumok olvasási képességének fejlesztése;
- az idő, a változás, a folyamat képekben való ábrázolási képességének fejlesztése;
- történés képekben való elbeszélése képességének fejlesztése (látványolvasással vagy képregény-készítéssel);
- közvetlen vizuális jelzések, mimika, gesztusok értelmezése (pl. látványolvasással, játékkal);
- a színérzék fejlesztése¿
- verbális képességek fejlesztése bábokkal való játék során: párbeszéd előadásával, a hangszín, hanglejtés karaktert formáló alkalmazásával.

KÉPESSÉGFEJLESZTÉS A VIZUÁLIS NYELV VONATKOZÁSÁBAN

- A vizuális nyelv elemeinek (pont, vonal, folt, szín) megismerése és tudatos használata;
- a vizuális nyelv elemeinek (vonal, folt) képalkotásban kifejeződő szerepének felismertetése (pl. képolvasással);
- a vonalas jellegű előadásmód és a technika összefüggéseinek meglátttatása;
- a foltszerű előadásmód és a technika összefüggéseinek megláttatása;
- színtapasztalatok gazdagítása;
- színismeretek bővítése;
- színérzék fejlesztése (pl.: a jellemző színek megjelenítésével);
- színdifferenciáló-képesség fejlesztése (pl.: a színárnyalatok visszaadásának kísérletével);
- a festék vagy krétahasználat különböző lehetőségeinek megértése;
- festéstechnikai tapasztalatok szélesítése.

BEFOGADÁS

Szemléltetésként használhatók hétköznapi látványok, műalkotások reprodukciói vagy eredeti művek, melyeknek vizuális eszközkészlete hasonlít a mindenkori feladatokban szereplőkre. Ha tevékenységközpontú oktatást valósítunk meg, akkor, amiket szemléltetésre szánunk, azok csak eszközei legyenek az alkotásnak és csak korlátozott időt adjunk a megtekintésükre, a róluk szóló beszélgetésre.

A SZEMLÉLTETÉSRŐL AZ OKTATÁSBAN

„A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) olyan oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történik." (Falus, 2003, 303.). „A szemléltetés-bemutatás a személyiségformálás módszere; eszközök felhasználásával lehetővé teszi pedagógiai tapasztalatok biztosítását, az intenzívebb pedagógiai munkát." (Nádasi, 1984, 141.).

Mielőtt a vizuális nevelésben használatos szemléltetés speciális elemeit sorra vennénk, foglaljuk össze általánosságban a tudnivalókat. A szemléltetés módszere az oktatási folyamatban hozzájárul:

- a képszerű-szemléletes gondolkodás fejlesztéséhez,
- kiinduló bázis megteremtésével a fogalomalkotáshoz, illetve a tevékenység elsajátításához,

- a gyakorlati alkalmazási lehetőségek feltárásához,
- a tanult jelenségek szemléletes rendszerezéséhez, osztályozásához,
- a tanulók érdeklődésének felkeltéséhez,
- a tanultak alkalmazásához.

A demonstráció eredményességének számos feltétele van.

- A módszer az oktatási folyamat szerves része, s mint ilyennek, *kapcsolódnia* kell a megelőző, ill. a következő módszerekhez, anyagrészekhez.
- A demonstrációnak minden tanuló által *jól követhetőnek* (láthatónak, hallhatónak, érzékelhetőnek) kell lennie.
- A *lényeg kiemelése* a demonstráció elengedhetetlen mozzanata.
- A tanulók *aktivitásának kiváltása* feltétele a bemutatottak aktív feldolgozásának.
- A demonstrációhoz kapcsolódó *visszacsatolás* feltétele az ismeretfeldolgozásnak.
- A demonstrációt az adott osztály, csoport *fejlettségi szintjéhez*, előismereteihez, képességeihez kell igazítani (Falus, 2003).

A szemléltetés a *komplex személyiségformálás* módszere is: a „rejtett tanterv" propagálói szerint a gyermekek nem csak azt tanulják meg, amit tanítani akarunk nekik, hanem azonkívül még egy sereg egyéb dolgot, ami az iskolai élet megszervezéséből adódik.

Frontális tanítás esetén a szemléltetés is csak frontális lehet, de nem indulhatunk ki abból a pedagógiai illúzióból, hogy a szemléltetés tárgyából minden jelenlévő ugyanazt veszi észre. A frontális munka egyeduralma ellen kell hatnunk, *differenciálni* kell, különben erősödik a nemkívánatos spontán differenciálás (Nádasi, 1984).

SZEMLÉLTETÉS A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

A gyermek képi kifejezései – személyes közlések

Az élmények elmélyítését gyakran megelőzi maguknak az élményeknek a felidézése. Eszköze természetesen a *beszélgetés* lehet, kép nem, mert az érzékeket lekötő képek ilyenkor konkrétságukkal sokakban törölnék a fantáziában felidéződő, formálódó képet, képelemeket, vagy eleve gátolnák megszületésüket. Az élmény elmélyítése az érzelmek felélénkítését, az élménymozzanatok felelevenítését jelenti, ami telíti az élményből sarjadó motivációkat, és még változó, cserélődő, de lassan bontakozó előképek-

kel képzeletben kezdi előrajzolni az alkotást. Gyakran annak csak egyetlen élményteli mozzanatát, amely köré csak később, a folyamatban rendeződik el a kompozíció.

A ráhangolás másik eszköze a *szemléltetés*, amely számos pedagógiai problémát vet fel. A személyes közlések szemléltetési akcióiban – vagy ezek mellőzésében – nemcsak a vizuális pedagógiai irányzatok és módszerek mutatkoznak meg a lehető legpőrébben, de egyszerűen ezen áll vagy bukik, legalábbis erőteljesen múlik a személyes közlések személyessége, mi több, az „alkotás" alkotás volta is.

A *szemléltetés szándékát* – olyankor, amikor az valamilyen értelemben mintakínálatot jelent – a segíteni akarás menti vagy indokolja. Az ilyen segíteni akarás egyik magyarázata, hogy a gyermek a szemléltetett minta vagy minták nélkül nem képes képi nyelvre transzponálni naturális élményeit. Tudná transzponálni – mondja a másik magyarázat –, csak éppen az iskoláskor előtt kialakult gyermekrajz meglehetősen differenciálatlan nyelvén, s ezt meg kell haladnia. Többnyire tehát az előállt élményhelyzetet akarjuk gyümölcsöztetni a szemléltetéssel úgy, hogy a felkeltett alkotási vágyat a mutatott vizuális anyaggal általunk alkalmasnak tartott kifejező megoldások felé terelgetjük.

A *szemléltetést mellőzők* viszont egyenesen ártalmasnak tartják a segítés ilyen formáját. Az „ősképekkel" születő gyermeket feltételező egyik irányzat nemcsak ezt, de a segítés minden más formáját is rombolásnak tartja. Általában véve tehát a mintakövetés mint nyelvi elsajátítási mód mobilizálni való lehetőség a kifejezési módok sokféleségének megtanulásához. Igazat adhatunk azoknak, akik az egyetlen képmintát az alkotó fantáziát bénító direkt irányításnak tartják.

Nem az egyetlen, hanem az *egyidejűleg sok mintával* induló óra képét idéztük fel, mert a sok fölkínált minta között a saját élményhez, a személyes beállítódáshoz és irányultsághoz leginkább alkalmas minta megtalálása, a ráhangolódás segítésén túl, a kifejezés saját útjait egyengetheti.

Irányított szocializáció tárgyi és környezeti kultúrával

A szemléltetés terelje a gyermekek figyelmét:

- az ember és a szóban forgó tárgy vagy a környezet használói kapcsolatára, az emberi kapcsolatokban betöltött szerepére (funkció);
- a tárgy vagy a környezet embertől eredő, embernek szánt, embernek való mivoltát elmondó érzékletes formai sajátosságaira, szépségének jegyeire (forma, esztétikum);
- a tárgy vagy a környezet előállításának módjára, körülményeire (anyag, technika, gyártás, gazdaság).

A közös modellelemzés a vizuális probléma láttatásának fontos mozzanata.

Korábbi évfolyamokból archivált *azonos* gyermekmunka bemutatása semmiképpen sem ajánlatos. A korcsoport feladatmegoldásának utánzása kívánja a legcsekélyebb erőfeszítést a gyermektől. A sok mintát felvonultató szemléltetés a mechanikus utánzást elkerülő módszer. A primer közlések esetében szintén indokolt a vizuális kultúra különböző területeiről származó alkotások bemutatása. A válogatás szempontjai igen változatosak lehetnek az órák különböző tananyagának, céljainak megfelelően.

A továbbiakban néhány olyan tervezetet mutatunk be, amelyek a pedagógiai tervezés folyamatában a vizuális képességfejlesztés szempontjait érvényesítik.

MINTAVÁZLATOK, MINTATERVEZET

1. HORVÁTH TÍMEA: *NÁDI VILÁG*-KÉP KÉSZÍTÉSE TEMPERÁVAL A LÁB ÉS A KÉZ LENYOMATAINAK SEGÍTSÉGÉVEL

Célok

- Természeti látványok hangulatának megéreztetése, a hangulat felidézése (a nádi világ jellegzetes színeinek és formáinak vizuális megjelenítésével (növények, nád, vízi világ).
- A színek hangulati hatásának megláttatása, felismerése, és alkalmazása az egyéni színválasztásban a *nádi világ*-kép elkészítésénél (pl. naplemente).
- A színérzék fejlesztése a nádi világ hangulatát idéző színek megtalálásával, hangolásával, komponálásával.
- Színtapasztalatok gazdagítása a temperafesték rétegeinek új színárnyalat-képzésével.
- Az emlékezet mozgósítása (mindennapi látványélmények felidézésével).
- A természeti látványok megfigyelési szempontjainak gyarapítása a nádas élővilágának felidézésével.

Próbamunka-tapasztalatok

- Mindig csak az egyik kezet és tenyeret – lábat és talpat fessük be, így nem lesz minden festékes. A lenyomat készítése közben a másik kezünkre, lábunkra tudunk támaszkodni, nem kell egyensúlyozni.
- A tempera tejföl sűrűségű, csomómentes legyen, ekkor fedi majd be a vászonanyagot.

- Festés közben célszerű magunkhoz venni egy régi törülközőt és egy vízzel töltött lavórt, így másik színnyomat készítésénél könnyen lemoshatjuk kezünkről a festéket.
- Kezünkkel, lábujjainkkal különböző formákat formálva könnyen kialakíthatók a kép „részei" pl.: nádas: ujjak, ujjlenyomatok; napocska: kézlenyomat; felhők: lábujjak; tavirózsa: enyhén behajlított tenyér.
- A nyomatok viszonylag hamar megszáradnak (kb. 5 perc) ezért, ha keverni szeretnénk egymáson a színeket, gyorsan kell dolgoznunk.
- Egyszerre több gyermek is készítheti a képet úgy, hogy körbeülik a vásznat.
- Gyors, egyszerű, akár kiscsoportosokkal is könnyen megvalósítható. Nehéz elrontani, és nagyon szép lesz a végeredmény.

Motiváció
- Beszélgetés a foglalkozás témájáról (pl.: milyen állatok élnek ott, mit esznek, nádas színei);
- nádas élővilágának meghallgatása (pl.: kacsa, békák hangja stb.);
- mesekönyvek;
- műalkotások feldarabolása (puzzle);
- zöldségek-gyümölcsök szétválogatása színek-formák szerint.

Tantárgyközeliség, integráció:
- Természetismeret: vízi élővilág megismerése, a meglévő ismeretek bővítése;
- matematika: különbségek, arányok a formák között, sok-kevés fogalmának megismerése, irányok felismerése (fent-lent-alatt-mögött);
- vers-mese: Nagy László: *Balaton-parton* című verse, ezt követően annak énekes változata Halász Judittól.

Szemléltetés
- A gyermekekkel közösen kimenni a legközelebbi nádashoz;
- megvizsgálni, hogy néz ki az iszap, megfigyelni a növényeket, állatokat, meghallgatni milyen hangokat adnak (játék: közösen kitalálni, hogy melyik állatnak a hangját halljuk);
- különböző képek bemutatása (pl.: vízipók, szitakötő, balatoni nádas);
- illusztrált könyvben bemutatni, hogy néz ki a víz alatti világ;
- megkérjük a gyermekeket, hogy hozzanak be a nádas vízivilágához kapcsolódó, nyári élményeikről készült fényképeket (pl.: balatoni nyaralás);
- műalkotások bemutatása:
  – Henri-Edmond Cross: Az aranyszigetek, Orsay Múzeum, Párizs (1891–1892).

– Paul Signac: Le Clipper, Asnieres (1887).
– Georges Seurat: Port-en Bessin kikötője (1888). Oil on canvas. The Minneapolis Institute of Arts, Minneapolis, USA.
– Paul Signac 1863–1935. „Castellane", 1902 Privát kollekció.
– Az ókori itáliai város, Classe kikötője (mozaik).

Korrektúra szempontok

- Az ecsetet tejföl sűrűségű festékbe mártsátok, majd jól húzzátok le a felesleget.
- Fontos, hogy csak az egyik kezeteket vagy lábatokat fessétek be, nehogy elessetek.
- Csak annyi festéket kenjetek fel a kezetekre, ami éppen befedi azt. Figyeljetek rá, hogy ne csöpögjön le a festék.
- Miután felvittétek a festéket a vászonra, óvatosan emeljétek felfelé a kezeteket, nehogy elmaszatolódjon a minta.
- Úgy is keverhettek színeket, hogy egymásra többféle színű mintát nyomtok.
- Mindig mossátok le a festéket a kezetekről, ha új színt használtok.
- Ha elkészült a kép, vízszintesen a földön, lehetőleg szabadlevegőn hagyjátok megszáradni.

Értékelési szempontok

- A létrehozott alkotásra, produktumra irányuló értékelés (pl. Nagyon ügyesen sikerült ábrázolnotok a nádas élővilágát!).
- A megoldás módjára irányuló értékelés (pl. Ügyesen használtátok a kezeteket és a lábatokat a kép festése során.).
- Színek megfigyelésére, kikeverésére irányuló értékelés (pl. Jól megfigyeltétek a nádas színvilágát. Szépen kikevertétek a különböző színárnyalatokat.).
- Munkavégzésre irányuló értékelés (pl. Nagyon örülök neki, hogy még arra is figyeltetek, hogy ne boruljon ki a víz a tálból!).

Szervezési feladatok

- Gyertek, segítsetek nekem feltekerni a szőnyeget, hogy leteríthessük a vásznat, amire festeni fogunk!
- Úgy üljünk körbe, hogy mindenki kényelmesen elférjen a vászonanyag körül!
- Tűrjétek fel a pólótok ujját, nehogy festékes legyen!
- Akinek seb van a kezén vagy a lábán, az a másik kezét használja a festés során.
- A vizet sűrűn kell cserélni, ezért szóljatok, ha az már nagyon festékes és kicserélem nektek tiszta vízre!

- Figyeljetek arra, hogy csak a vászonra fessetek!
- Aki befejezte a festést, alaposan, szappannal mossa meg a kezét, lábát!

2. Kalmár Boglárka: Papírzacskó-halacska

Fejlesztési célok

- A tárgyalkotó vizuális, esztétikai és manipulatív képességek fejlesztése: a halpikkelyek színének kiválasztása, kivágása, elhelyezése és ragasztása által;
- a tárgykészítés folyamatainak, gondolkodásmódjának megtapasztalása a halacskakészítés fázisainak sorrendisége, egymásutánisága során;
- formaérzék fejlesztése (pl. a környezeti elemek arányviszonyainak és részletgazdagságának megjelenítésével, a pikkelyek készítése során, halfotók szemléltetésével);
- a vizuális ritmusérzék fejlesztése a pikkelyek elhelyezése, mintakialakítása által;
- különböző anyagok, eljárások személyes tapasztaláson alapuló megismerése papír vágása, ragasztása, hajtása során.

Differenciálás

- A nagyobbak, ügyesebbek teljesen önállóan tudják elkészíteni a saját halacskájukat, ők az egész halat lefedhetik pikkelyekkel, azonfelül díszíthetik még a pikkelyeket is (flitterek, gyöngyök). Akár ők vághatnak maguknak tetsző formájú pikkelyeket. Bonyolultabb, maguk által elkészített uszonyokat ragaszthatnak, akár mind a négy uszonyt.
- A kisebbeknek, kevésbé ügyeseknek nem fontos az egész halat pikkelylyel fedni, előre kikészített pikkelyeket használhatnak, előre kivágott uszonyt ragaszthatnak, vagy rajzolhatnak egyszerűbbet és ragaszthatják azt. Nem fontos mind a négy uszonyt felragasztani, feltehetik csak a legérzékletesebb farokúszót, hátúszót.

Tantárgyköziség

- Matematika – vizuális ritmusok kialakítása a pikkelyek elhelyezésével;
- természetismeret – megbeszéljük, hogy a halakat pikkely fedi, hol élnek, mit esznek stb.;
- ének-zene, ritmika – zenehallgatás, éneklés;
- gyermekirodalom – kapcsolódó mese, vers mondása;
- testnevelés (mindennapos) – halak elkészítése után játék a csoportszobában, udvaron a halakkal.

Próbamunka tapasztalatok

- A próbamunka elkészítése során úgy tapasztaltam, hogy ennek a munkának elkészítése hosszú és összetett feladat. A legtöbb időt a pikkelyek kivágása igényli, ezt egyszerűsíthetjük azzal, hogy előre vágunk ki pikkelyeket (sok-sok színből, különböző árnyalatokban, kör, félkör, csíkok, hullámvonalak). A pikkelyek elhelyezése tervezést, előre gondolkodást kíván, ezt segítheti, ha papírzacskóra előre megrajzolják a gyermekek a színeket, mintákat, és ennek alapján helyezik el a pikkelyeket (az sem baj, ha nem fedi a teljes felületet pikkely).
- A zacskó szájától három-négy ujjnyi szélességben ne ragasszunk, ott kell elkötni, az lehet a farokúszója.
- A ragasztás stift-ragasztóval célszerű, hiszen egyszerű és viszonylag tiszta a használata. A ragasztás a faroktól (a fej felé haladva) érdemes kezdeni, és sokkal szebb lesz a végeredmény, ha a pikkelyt nem teljes felületével ragasztjuk a zacskóra.
- Fontos tapasztalat, hogy a papírzacskónak a régi jól bevált szürke papírból kell készülnie, mert a fehér zsírpapírból készült zacskó felfújás után hamar leereszt.
- Halszerűbb alakot kapunk, ha a zacskó lezárt végének sarkait előre behajtjuk és ragasztószalaggal rögzítjük.
- Ragaszthatunk csíkokat a farokúszóra és uszonyokat a hal hasára, hátára.
- Felfújásnál segítsünk a gyermekeknek elkötni.

Motiváció

- Tropicarium, Fővárosi Állat- és Növénykert Akváriumának meglátogatása;
- tengeri tarka, színes halak fotóinak nézegetése, beszélgetés a halakról;
- zenehallgatás – gyermekdalok (*Élet a tóban* – Gryllus Vilmos: *Dalok 2.*), komolyzene (Debussy: *A tenger*. Római Santa Akadémia Zenekara, Leonard Bernstein: *A tenger; Képek zenekarra; Egy faun délutánja*);
- halas vers, mese mondása (Rónay György: Halak);
- nagy, kékre festett papír-, vászonfelület kifeszítése mint tenger, abba halak, tengeri világ elkészítése.

Szemléltetés

- Téma: tengeri, tarka, színes halak képeinek nézegetése;
- technika: műalkotások képeinek megmutatása (mozaik, papírapplikáció).

Szemléltető műalkotások

1. Egy ókori rítusokkal és keleti istenekkel díszített mozaik darabjai (Emilia Romagna székesegyház, kb. i. sz. 4. sz.). Vegyük szemügyre ezt a két képet!
   - Mivel ábrázolták ezeket az alakokat?
   - Milyen alakokat láttok a képen?

2. Theodora császárné és kísérete (532–547, Ravenna, San Vitale; mozaik). Vizsgáljuk meg ezt a képet!
   - Mi tetszik a képen, és miért?
   - Mit gondoltok, miért nem esik darabjaira ez a kép, hogy marad egyben?

3. Mozaik egy dublini háztömb falán. Nézzük meg jól ezt a nagy képet!
   - Milyen alakú darabokból áll ez a kép? (Kerek, kocka, félkör, téglalap, csík.)
   - Milyen irányban haladhatott, aki csinálta? Hol kezdhette el?

4. Ókori Classe város kikötője. Figyeljük meg a képet!
   - Mik alkotják ezt a képet? (Kockák)
   - Miből készülhettek szerintetek ezek a kockák? (Gránit, kő, agyag.)
   - Hogyan csinálták meg a hullámokat ezen a képen? Honnan látod, hogy hullámzik a tenger a hajók között? (Világos kockák hullámvonalban.)

5. Papír applikáció. Nézzétek meg alaposan a képet!
   - Miből készült ez a kép?
   - Milyen lehet a felülete?

Korrektúra szempontok

- A zacskót fekvő helyzetben tegyétek magatok elé az asztalra, így könnyebb díszíteni!
- A keskenyedő vége lesz a hal szája.
- Először rajzoljátok meg a zacskóra, milyen mintája lesz a halnak!
- Nagyobbaknak: még szebb lesz a halacska, ha a pikkelyeket nem teljesen ragasztjátok a zacskóra!
- A zacskó végétől kb. három-négy ujjnyira ne ragasszatok pikkelyeket, ott fogjuk megkötni, miután felfújtuk!
- Színes csíkokkal díszíthetitek a farokúszóját, készíthettek uszonyokat is!
- Könnyebb a pikkelyeket egymásra ragasztani és szebb lesz a mintázata, ha a faroktól haladtok a fej felé!
- Ha készen vagytok, óvatosan, hogy ne gyűrődjön a zacskó, vegyétek a szátokhoz a zacskó száját, fogjátok össze a szátoknál, hogy ne menjen ki a befújt levegő, és fújjátok fel! Óvatosan kössétek meg!

Értékelési szempontok

- Színválasztásra vonatkozó értékelő megjegyzések (Pl. Nagyon szép színeket választottatok a hal pikkelyeinek!)
- A vágás, ragasztás technikai kivitelezésére irányuló értékelés (pl. Ügyesen, egyenesen vágtad az uszonyát! Nagyon szépen ragasztottad fel a pikkelyeket, sehol sem lett ragasztós!)
- Egyedi megoldások értékelése (pl. De jó, hogy cikkcakkosra hajtogattad az uszonyát!)

Szervezési feladatok

a) Előkészítés:

- Gyertek, készítsük elő az alapanyagokat!
- Tedd az asztalra ezt a tálat, ebben vannak a pikkelyek!
- Hozzunk ollót, ragasztót!
- A színes papírokat tedd az asztal közepére!
- Adj mindenkinek egy zacskót!
- Tűrjétek fel a ruhaujjatokat!
- Fektetve tegyétek magatok elé a zacskót!

b) Munka közben:

- Figyeljetek, hogy ne tapadjanak össze a pikkelyek, egyszerre csak egyet ragasszatok!
- Ne szóródjanak a földre!
- A ragasztó kupakját tegyétek az asztal közepére, ha pedig már nem használjátok, csavarjátok vissza!

c) A munka befejezésekor:

- Ha készen vagytok, szappanos vízzel alaposan mossátok meg a kezeteket!
- Segítsetek elpakolni!
- Tegyétek az ollót, a ragasztót a helyére!
- Gyűjtsétek össze a színes papírokat!
- A szemetet szedjétek össze, dobjátok a szemetesbe!
- Kérem a pikkelyes tálkát!

3. Pávlitz Noémi: Fonalvarázs – vizuális fejlesztést célzó tervezet

A foglalkozást vezető neve: Pávlicz Noémi.
Korcsoport: középső csoport.
A foglalkozás ideje: 8^{00}–9^{15}
A foglalkozás helye: Napocska csoport, barkácsasztal.
A fejlesztés területe: vizuális nevelés.

A fejlesztés előzményei: Előző napi járás a földön elhelyezett kötélen, a gyermekek előzetes élményei.
A fejlesztés műfaja: táblakép.
A fejlesztés témája: fonalkép készítése.

A fejlesztési feladat bemutatása
A gyapjúfonalból levágott darabokból mindenki választ magának egyet. Kiválasztunk egyszínű vízfestéket, és elkezdjük befesteni a madzagot. Az egyik végétől nagyjából 5 cm-re megfogjuk és a vízfestékre helyezzük, hogy az nagyjából a kör átmérője legyen. Benedvesítjük az ecsetet (mérete mindegy), és a madzag vízfestéken lévő részét befedjük festékkel az ecset segítségével. Mikor ezzel a résszel végeztünk, továbbhúzzuk a fonalat, majd a következő részét is befedjük, és így tovább, míg a végére nem érünk. Ekkor előveszünk két darab A/4-es kartonpapírt (színes, illetve fehér is lehet) és a befestett madzagot ráhelyezzük az egyik papírlapra, valamilyen formában elhelyezve (ajánlott a hurok, mivel ettől érdekesebb minták alakulnak ki). Fontos, hogy a madzag száraz, nem festékes része lelógjon a papírról. A másik lapot ráhelyezzük az előzőre, hogy teljesen eltakarja. A két lapot összefogjuk és egy telefonkönyvbe (vagy más nagyméretű könyvbe) helyezzük. Becsukjuk a könyvet. Az egyik kezünkkel rátámaszkodunk a könyvre (közepes erővel, mert ha túlságosan nyomjuk, nem tudjuk kihúzni a fonalat, ha túl kevéssé nyomjuk, nem hagy karakteres mintát), és óvatosan kihúzzuk a fonalat. A végénél nagyon figyelünk, hogy a kicsapódó fonal ne festékezzen össze semmit és senkit. Mikor kihúztuk, kivesszük a két papírlapot a könyvből. Az egyik lapon lévő mintát a kedvükre kiegészíthetik valamilyen formává. A másik oldalt pedig eltesszük „nyersen". A két lapot egymás mellé téve állítjuk ki.

A fejlesztés technikái: akvarell, vegyes technika (tempera és a fonal által hagyott nyom)

Nevelési és fejlesztési célok és feladatok

Célok	**Differenciálás**	
	tapasztaltabbak	**tapasztalatlanabbak**
A vizuális kifejezőképesség fejlesztése.	A madzag által meghatározott formát a képzeletük segítségével képpé egészítik ki, segítség nélkül.	A madzag által meghatározott formát a képzeletük segítségével, illetve beszélgetés (óvónői beavatkozással), többféle minta mutatása után képpé egészítik ki.

Célok	Differenciálás	
	tapasztaltabbak	tapasztalatlanabbak
Vizuális fantázia (képzelőerő) fejlesztése.	Segítség nélkül látnak az absztrakt formába mintát.	Óvónői segítséggel, beszélgetéssel, több minta mutatásával.
Asszociációs készség, képzettársítási készség fejlesztése.	Segítség nélkül, többféle képet is beleláthatnak.	Óvónői segítséggel, beindító kérdésekkel, mintamutatással.
Lényeglátó képesség fejlesztése.	Már a motiváció során látott módon egy-egy elemet kiemelve az absztrakt formából képpé egészítik ki, segítség nélkül.	Óvónői segítséggel, a motivációs feladat felidézésével az ő absztrakt formájából is egy-egy elemet kiemelve, képpé egészítik ki.
Színérzék fejlesztése.	Többféle színt használhatnak, több mintát hozhatnak létre (több lépésben) a papírra, amit aztán kiegészítenek.	Egy, maximum két szín felhasználásával készítenek képet, majd a kiegészítés során felvihetnek többféle színt is.

A fejlesztés típusa: alkotás.
A fejlesztés módszerei: bemutatás, beszélgetés, foglalkoztatás.
A fejlesztés eszközei

- Tartós eszközök: ecset, víztartópohár, rongy, régi telefonkönyvek, tál a fonalaknak.
- Fogyóeszközök: papír, akvarell, fonal, víz, papírtörlő.
- Közösen összegyűjtött eszközök.
- Önálló gyűjtőmunka eredménye: művészeti alkotások, 2 db telefonkönyv.

Az óvodapedagógus feladatai az előkészületek során

- Barkácsasztal leterítése viaszos vászonterítővel.
- Ecsetek (különböző vastagságúak) előkészítése (az asztalon több helyen, poharakban).
- Vizespoharak előkészítése (kettesével egy db).
- Minden székre egy-egy műanyag kötény előkészítése.
- Több fonalcsík levágása, asztalra helyezése (30-40 db).
- Papírtörlő előkészítése.
- Több (páronként egy) akvarell előkészítése.
- Művészeti alkotások előkészítése (műanyag védőfóliában.
- Két telefonkönyv előkészítése az asztalra (a kiválasztott sarok melletti két helyre téve).
- Tál kikészítése a használt fonalak számára (az asztal közepén helyezem el).

A foglalkozás szervezeti formája: kötetlen.
A foglalkozás munkaformája: egyéni.

Integráció más területekkel

Környezet

- Miből készül a fonal?
- Mire használjuk a fonalat?
- Különböző szövésekről, varrásokról beszélgetünk.

Ének-zene, irodalom

- Ötletektől függően kapcsolódó dal eléneklése, mondókázás.

Matematika

- Ki mekkora madzagot választ ki magának?
- Mekkora az arasz (mértékegység)? Mutassuk együtt!

Az óvodapedagógus értékelési szempontjai

- A vizuális kifejezőképesség fejlesztésére irányultan, ahogyan a madzag által meghatározott absztrakt formát valamivé kiegészítik. (Pl. Nézzétek meg, hogy milyen szép … festett hozzá!)
- Vizuális fantázia (képzelőerő) fejlesztésére irányultan (Pl. Látjátok, hogy XY milyen változatos, sokszínű kép(ek)et készített?)
- Asszociációs készség, képzettársítási készségre irányultan (Pl. Nézzétek meg, hogy mennyi ötlete volt … -nak!)
- Lényeglátó képességre irányultan (Pl. Nézzétek meg, hogy ezen a képen milyen vonalakat, részeket emelt ki a kiegészítéshez!)
- A színválasztásra, színkezelésre irányultan (Pl. Odanézzetek, milyen szép színeket használt XY, mennyire harmonikus, varázslatos, játékos a hangulata a képnek!)

Kidolgozás – a tevékenység várható menete

I. KEZDŐ SZAKASZ	
A vizuális tevékenység feltételeinek megteremtése	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
Motiváció	
Előző napon. Földre leragasztott kötélen egyensúlyozó járással menni, mintha kötéltáncosok lennének. A kötelet sokféle formában le lehet rakni a földre, ezáltal be tudják járni térben is a madzaggal alkotott kép lehetséges mintáit.	Ki járt már cirkuszban? Láttatok már kötéltáncosokat? Ők nagyon magasan egy kötélen mennek végig, sokszor táncolnak is rajta. Ide nézzetek, mit hoztam nektek! Ezt a hatalmas kötelet lerakom, ki az az ügyes, aki végig tud menni ezen a kötélen úgy, hogy nem esik le a mélységbe. Na, most egy kicsit bonyolítunk rajta. (Lerakom úgy, hogy most már hurok lesz benne. Ha megunták, akkor más alakban rakom le.)
Előtte lévő napon. Páros foglalkozásban az egyik gyermek rajzol egy firkát a papírra, a másiknak pedig ki kell egészíteni valamivé. Aztán cserélnek.	Gyere, …, mutatok egy játékot! Firkálj ide valamit a papírra! (Firkál, én kiegészítem valamivé.) Elismételjük néhányszor, majd cserélünk. Én firkálok, ő egészíti ki valamivé. Ha valakit érdekel, akkor átadom a helyemet. A gyermekek egymásnak adják át ezt a játékot. Esetleg mással is elkezdem a játékot.
Olyan képek, alkotások (nem mindenképp művészeti alkotások) nézegetése, amelyek nonfiguratív mintázatúak. Kinek mi jut róla eszébe. A barkácsasztal melletti asztalnál veszem elő.	Hoztam nektek egy meglepetést. Ebben a varázstarisznyában van benne. (Előveszem a tarisznyából a képeket.) Ezek olyan varázsképek, amikben nagyon sok minden elbújt. Nézd csak meg! Én látok ebben egy hattyút.

I. KEZDŐ SZAKASZ	
A vizuális tevékenység feltételeinek megteremtése	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
Motiváció	
Már reggel úgy várom a gyermekeket, hogy ott ülök. Így valószínűleg oda fognak jönni hozzám, és amikor elkezdjük nézegetni a képeket, akkor minden bizonnyal többen is körénk gyűlnek majd.	Nézzétek meg, itt van a nyaka, itt a teste, épp úszik a vízen és a tollait tisztogatja. - ..., te mit látsz benne? (Miután eljátszottuk sokakkal, sokszor, támpontokat adok nekik, hogy miket nézzenek meg a képeken.)
Szemléltetés	
Témára: Kandinszkij (orosz absztrakt festő, író (1866–1944) három műalkotásával.	1.Nézzétek meg, hogy milyen egyszerű alakzatokból mennyi ábra bújik elő. Nézzétek meg azt is, hogy hogyan tölti ki színekkel a különböző alakzatokat. Figyeljétek meg, hogyan segíti a szín az alakzatok kiemelését. 2.Ezen nézzétek meg, hogy milyen szépen használja a színeket. 3.Ezen a képen nézzétek meg, hogy tölti ki az egész teret, úgyis ha marad fehér folt. Figyeljétek meg azt is, hogyan látszódnak az ecsetvonások. Ha megnézitek, ezen a képen látunk vonalat, foltot. Ha szeretnétek ti is ilyen furcsa formákból mintát elővarázsolni, akkor gyertek oda a barkácsasztalhoz. Mi is varázsolni fogunk, mit szóltok hozzá?
Technikára:	
Módszere: beszélgetés, bemutatás	

I. KEZDŐ SZAKASZ	
A vizuális tevékenység feltételeinek megteremtése	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
Motiváció	
Lépésről lépésre mutatom, hogyan készítjük el a madzagképet. (*A foglalkozás szakszerű leírása* pont alattiak alapján.)	Az alkotómunka szakaszban jelenik meg részletesen.
Szervezés	
Minden gyermekre ráadni a védőköpenyt a dajka segítségével, leültetni őket az asztal köré.	Gyertek, Rozi nénivel segítünk rátok adni ezeket a köpenyeket, nehogy befessétek a ruhátokat.
A műalkotásokat látható helyre teszem. (A mellette lévő asztalra.)	A képeket ide teszem, erre az asztalra, akinek van kedve, megnézegetheti őket.

II. AZ ALKOTÓMUNKA SZAKASZA	
Korrektúra szempontok	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
Mindenki választ magának egyet a levágott gyapjú-fonalból és vesz magának két rajzlapot (lehetőség szerint fehér vagy színes). Én az ajtóval szemközti saroknál helyezkedem el, így látom az érkezőket, belátom a csoport másik részét is, és a barkács-asztalt is átlátom.	Vegyetek ki magatoknak egy fonaldarabot azokból, amiket odakészítettem nektek! Mindenki csak egy fonaldarabot vegyen ki, hogy mindenkinek jusson. És vegyetek magatok elé két rajzlapot is. Azokat tehetitek egymásra, hogy jobban elférjünk. Amíg ezen az oldalon mutatom, hogy mi lesz a következő lépés, addig ti hasonlítsátok össze, hogy kinek hosszabb a fonala.
Maximum kettesével, hármasával mutatom nekik a fonal befestését.	Válasszatok ki egy színt, amivel majd a fonalat befestitek.
Megbeszéljük, hogy mekkora az arasz.	Először fogjátok meg a madzagot, nagyjából egy araszny távolságra a végétől. Ki tudja nekem megmutatni, hogy mekkora az arasz?
Az ecsettel előkészítjük a festéket.	Ha megvan, az ecsetet mártsátok bele a vízbe, és kezdjétek benedvesíteni a kiválasztott színt! Tudjátok, körbe-körbe mozgatjuk az ecsetet, hogy felszívja a festéket. Ne rakjatok a festékre túl sok vizet, mert akkor el fog kenődni a mintátok!
	Ha már látjátok az ecseten a festéket, akkor keresztbe rakjátok rá a fonalatokat!
	Nem baj, ha nem fér rá egyben, mert kis részenként fogjuk befesteni.
Ha már elkezdték befesteni, akkor a túloldalt is megmutatom azoknak, akik nem látták rendesen. Aki segítségre szorul, ahhoz külön odamegyek és megmutatom neki egyénileg is.	

II. AZ ALKOTÓMUNKA SZAKASZA	
Korrektúra szempontok	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
A fonalat befestjük festékkel, kisebb részenként.	Ha rátettétek, akkor kezdjétek befesteni a fonalat! Ha az a kis része készen van, akkor húzzátok tovább, hogy a következő kis részét is be tudjátok festeni. Figyeljetek rá, hogy nehogy összekenjen valakit a már befestett fonalatok! Figyeljetek rá, hogy a madzag minden kis részét fessétek be!
Miközben a madzagot festik, mesélek nekik a fonalról.	Képzeljétek el, hogy ez a fonal a bárány-nak a gyapjából készült. Megnyírták a bárányok bundáját, és a gyárakban ezekből fonalat fontak. Nemcsak gyapjúból, hanem növényekből is készülnek fonalak. Van, hogy jó vastagra fonják őket. Ilyen vastag fonalon jártunk tegnap kötéltáncot. Ha már olyan vastag, akkor kötélnek hívjuk. Ebből a vékonyabból szoktak a nagymamák kötni pulóvert, sálat. A legvékonyabbat pedig cérnának hívjuk. Azzal varrják meg a ruhánkat. Ha kiszakad a zokni, akkor anya azzal varrja meg nekünk.
A madzagot ráhelyezik a rajzlapra.	Ha már jó alaposan befestettétek az egész madzagot, kivéve persze, ahol fogjuk, akkor helyezzétek rá a felső papírlapra. Nézzetek ide, itt mutatom! A száraz rész lógjon le a papírról, erre nagyon figyeljetek!
Megbeszéljük a kialakított minta formáját, jellegzetességeit.	Nézzétek, az enyémben két hurok van. A tiétek hogy néz ki?

II. AZ ALKOTÓMUNKA SZAKASZA	
Korrektúra szempontok	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
A két régi telefonkönyvet odakészítem magam mellé. Név szerint szólítom őket, mert egyszerre csak két gyermekkel tudok foglalkozni.	Ez lesz itt a nyomda. Itt fogunk varázsolni. Ha rátettétek a fonalat, akkor mondom, hogy ki jöhet ide megcsinálni a lenyomatot.
A fonalas rajzlapra ráteszszük a másik lapot is és beletesszük a telefonkönyvbe.	Hozzátok ide a másik papírt is. Ezt betesszük ide, a másikat ráfordítjuk és becsukjuk a könyvet. Hopp!
Elmondunk egy varázsigét is, hogy jól sikerüljön. Közben a gyermek jól rányomja a könyvet, hogy hagyjon lenyomatot.	Akkor most mondjunk el egy varázsigét, hogy jól sikerüljön a varázslás! Addig jól nyomd rá a könyvet, hogy hagyjon nyomatot a papíron.
A fonal kilógó részét megfogva kihúzza a gyermek a könyvből.	Most jön a varázslás. Fogd meg a kilógó részét a fonalnak és húzd ki! Úgy nyomd rá a könyvet, hogy jól fogjon, de ne túl erősen, mert akkor nem tudod kihúzni a fonalat! Vigyázz rá, hogy senkit ne csapjon meg a fonal, amit kihúztál!
Kinyitjuk a könyvet és kivesszük belőle a két képet.	Most kinyitjuk a könyvet, és megnézzük, hogy mit sikerült varázsolni. Húha! Nagyon szép lett a minta! Milyen érdekes lett!
Felkínálom nekik a lehetőséget, hogy másik színnel fessék be a fonalukat és egy újabb mintát hozzanak létre.	Ha szeretnéd, akkor most másmilyen színre is befestheted a fonaladat, úgy, mint az előbb, és akkor több minta lesz rajta. Ha ugyanezt a fonalat használod, akkor a kettő szín keveréke fog megjelenni a rajzlapodon.

II. AZ ALKOTÓMUNKA SZAKASZA	
Korrektúra szempontok	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
Ha már nem készít másik mintát, akkor papírtörlővel megtörlöm a kezét, ha a festés során befestette volna azt is.	Gyere, megtöröljük a kezedet, kicsit összefestetted.
Az egyik képet a reggelizőasztal mögötti asztalra tegyék.	Ha nem szeretnél másik színnel is varázsolni, akkor az egyik képedet rakd oda arra az asztalra.
A másikat pedig egészítsék ki valamivé. Ha nem sikerül egyedül belelátnia valamit, akkor kis segítséget, beindító kérdéseket teszek fel neki.	A másikat pedig egészítsd ki valamivé. Úgy, mint ahogyan tegnap játszottuk a firkákkal. Emlékeztek? Dani például kiscicát rajzolt. Emlékeztek? Nézd meg, hogy kit tudsz előbújtatni? Nézd, ez például itt olyan, mint egy...
Kiegészítéshez továbbra is akvarellfestéket és ecsetet használhatnak.	Kiegészítéshez használjátok az ecsetet és a festéket.
A már nem használt fonalakat az előkészített tálba helyezzék el.	Ha már nem használjátok a fonalat, akkor tegyétek bele ebbe a tálba. Nehogy összefessünk valakit vele.
A gyermekeket folyamatosan hívom a varázsnyomdához. A varázsigét pedig mindig elismételjük.	
Ha valaki valamit nem ért, nem sikerül neki, egyénileg nyújtok segítséget.	
Ha készen vannak a képkiegészítéssel, akkor a másik mellé tegyék száradni. A jelüket és a dátumot ráírom a kép hátoldalára.	Ha készen vagytok a képpel, akkor vigyétek a másik asztalra száradni. És menjetek megmosni a kezeteket. Kérjétek meg Rozi nénit, hogy segítsen levenni a köpenyt.

II. AZ ALKOTÓMUNKA SZAKASZA	
Korrektúra szempontok	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
Megpróbálom bevonni azokat a gyerekeket, akik eddig még nem ültek le az asztalhoz.	Borcsa, Bianka van kedvetek ilyet készíteni? Oda nézz, nézd meg, hogy Miksa milyen szépet varázsolt!
A folyamatosan érkezőknek újra elmondom a kép készítésének menetét. Rozi nénit kérem meg, hogy segítsen a gyermekekre ráadni, illetve levenni a köpenyt, segítsen megmosni a kezüket stb.	
Aki kész van, mehet játszani vagy reggelizni.	Ha készen vagytok, mehettek játszani vagy reggelizni.

III. BEFEJEZŐ SZAKASZ	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
Értékelés:	Gyertek, nézzük meg, hogy ki mit varázsolt!
Az elkészült képeket egy asztalra helyezzük, így minden gyermek számára elérhető és látható helyen lesznek.	
Az elkészült munkák köré odagyűlünk és elkezdjük megnézegetni őket. Az értékelés a fentebb leírt szempontok mentén történik.	
A művek további élete:	
A képeket a faliújságra tesszük ki, a kiegészített képet a nem kiegészített párja mellé helyezve. A szülők is megnézhetik. Egy hét után levesszük és mindenkinek beletesszük a saját „papucsába”.	
Közös rendrakás:	
Azokkal rakunk rendet, akik éppen befejezték, vagy akiknek épp semmi dolguk nincs.	

III. BEFEJEZŐ SZAKASZ	
A fejlesztés menete részletesen	**A fejlesztés vezetése**
Egy csoport gyermeknek a vizet kell kiönteni és a víztartó-poharakat elmosni.	XY és Z, legyetek szívesek öntsétek ki a víztartó-poharakból a vizet, mossátok el, aztán hozzátok vissza!
Egy másik csoportnak az ecseteket kell elmosnia.	Mosogassátok el az ecseteket, aztán hozzátok ide nekem!
A köpenyeket a dajka teszi a helyére.	
A festékeket kitisztítom, helyére teszem. A fonalakat kidobom. A papírtörlőt a helyére teszem. A két telefonkönyvet az ablakpárkányra teszem. A maradék fonal zacskóba kerül.	

IRODALOM

Bakos – Bálványos – Preisinger – Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6-12 éves korosztályban*. Budapest, 2000, Balassi Kiadó.
Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest, 2003, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kardos Mária: *Vizuális nevelés tantárgypedagógia oktatási segédanyagok* CD2. 2003.
Nádasi Mária: *A szemléltetés pedagógiai-didaktikai megalapozása*. 1984. In: Bálványos Huba (szerk.): *Látás és szemléltetés*. Szöveggyűjtemény. Vizuális kultúra IV. 2003. Balassi Kiadó.

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna

Mindenben zene – hétköznapi ötletek a kisgyermekek zenei kibontakoztatásához

BEVEZETÉS

A tanulmány arra szeretné ráirányítani a kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, alsó tagozatos tanítók figyelmét, hogy az énekes-zenei önkibontakozás nem áll távol a gyermekek természetétől, sőt abból kiindulva szerteágazó lehetőség nyílik a gyermekek személyiségfejlesztésére.

A szerző vallja, hogy a zenei nevelés nélkülözhetetlen a gyermekek kiegyensúlyozott fejlődéséhez, hatékonyan képes hozzájárulni az egyén általános tanulási teljesítményének eredményességéhez és kedvezően befolyásolja a szocializációt. Ezt már számos magyarországi tudományos kutatás és gyakorlati tapasztalat is bizonyította (Barkóczi Ilona – Pléh Csaba, 1977; dr. Eiben Ottó, 1964; Kokas Klára, 1980; Laczó Zoltán, 1976; Székácsné Vida Mária, 1980), mégis évtizedek óta folyamatosan csökken a nevelésen, oktatáson belüli szerepe. A kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók figyelmét ismét szükségesnek látszik ráirányítani a zenei nevelésre, annak a zenei fejlesztésen túlmutató jelentős hatásaira. S bár e három szakmai csoport három eltérő korosztállyal foglalkozik – bölcsődés korúak, óvodások és kisiskolások –, mégis e tanulmány más-más szempontból ugyan, de szeretné célcsoportjának tekinteni mindhárom pedagógusréteget.

GONDOLATOK A ZENE SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓ EREJÉRŐL

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. A beszéd egyet jelentett az énekléssel. 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 (Harmat, 2013), 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, oxitocin szabadul fel, s ezáltal a hűség és az összetartozás érzését is erősíti.

A bölcsődés és óvodás korú kisgyermek még gyakran minden figyelmét képes egy dologra összpontosítani, ez segíti a tanulását. Lehet, hogy nem is maga a fejlesztés tartalma ragadja meg figyelmét, hanem csupán az, hogy koncentrált odafigyelést kap egy számára fontos személytől vagy közösségtől. Úgy érzi, hogy fontos, és amit csinál az jó – függetlenül attól, hogy tényleg így van-e valójában –, és ennek következtében növekszik az önbizalma. Magabiztosabban fog viselkedni a környezetében, nem fog félni, szorongani, ha valami ismeretlennel találkozik. Ez az érzelmi stabilitás adja meg számára azt a lehetőséget, hogy merjen a világban bátran új dolgokat kipróbálni, elsajátítani, és ez fejlődésének, képességei kibontakoztatásának a legjobb környezet.

A zenei nevelés elősegíti a magasabb rendű pszichés funkciók gyorsabb ütemű fejlődését. A gyermek, zenélés közben érzelmeket él át, érzelmeket hoz létre, így a zenei nevelés olyan élménymintákat ad számára, melyek alapjai lehetnek későbbi tapasztalatainak szerveződéséhez. Az ingerek, melyek érik egy-egy ilyen zenei közegben eltöltött alkalom során, segítik értelmének „építkezését", a világról, önmagáról szerzett tapasztalatainak feldolgozását, rendszerezését, elmélyítését. Gerald Hüther (2000) az agyról úgy vélekedett, hogy az sokkal inkább szociális, mint kognitív idegrendszeri egység. Vagyis jelentős hatással bír a kognitív fejlődésre a szociális környezet is. Nem csupán ismeretadással, hanem elfogadással, törődéssel, kommunikációval, a kiegyensúlyozott, harmonikus légkör megteremtésével. Amit ma mindinkább bizonyított tényként állíthatunk az, hogy minél több külső inger vagy impulzus éri a gyermekeket, annál több szinapszis kapcsolat jön létre az agyban, melynek következtében az agy jobban fog differenciálódni. Agykutatások bizonyítják, hogy a két agyfélteke más és más képességek elsajátításához köthető. A beszédközpont például a bal agyféltekéhez, míg a zenei képességek nagy része a jobb agyféltekéhez kapcsolható. A két agyféltekét mintegy 200 millió idegrostból álló hálózat köti össze. Minél sűrűbb az idegrost-hálózat, annál több szálon érkezik az információ az egyik agyféltekéből a másikba, vagyis annál több környezetből érkező jelet képes érzékelni, felfogni, értelmezni, beépíteni az agy. Ahhoz, hogy minél jobban összekapcsolódjon a két agyfélteke, az általuk irányított képességeket arányosan kell fejleszteni. Ez azt jelenti, hogy a kisgyermekek korai zenei fejlesztése a legteljesebb személyiség kialakulása érdekében éppen olyan jelentőséggel bír, mint a beszédkészség fejlesztése.

Bal agyfélteke	Jobb agyfélteke
Beszédkészség, nyelvi központ: pl. beszédértés, beszédelemzés.	**Jobb féltekés „beszéd" = zenei képességek nagy része: pl. hangszín, hangmagasság (benne abszolút hallás),** (homloki lebeny kérgi régiója), **harmóniák érzékelése, dallamok közötti differenciálás képessége.**
Időérzékelés: **a muzikalitáshoz kapcsolódó ritmusérzék a bal félteke kizárólagos tulajdonsága.**	Térérzékelés, látás.
A jobb kéz mozgatója (általában **ügyesebb a ritmusjelzésnél**, pontos, irányzott ütéseknél, függetlenül attól, hogy az illető jobb- vagy balkezes).	Bal kéz mozgatója.
Logikus gondolkodás.	Absztrakt gondolkodás, kreativitás, új dolgokra való fogékonyság: **zeneértés, éneklő vagy zenei kommunikáció megértése, feldolgozása;** emóciók feldolgozása, érzékenység nonverbális hatásokra: **a zene percepciója, élvezete** (halántéki lebeny felső régiója). Asszociatív régió: **dallammemorizálás, felidézés képessége képzeletben** (homloki és halántéki lebeny).

Hámori József (2002) neves agykutató az agyféltekék azonos szerkezeti felépítéséből kiindulva úgy véli, hogy minden ember – a beszédkészséghez hasonlatosan – genetikusan programozott érzékenységgel bír a zene, a muzikalitás iránt. Az is egyértelmű, hogy azok az agyterületek, amelyeknek szerepe van a zenei információ feldolgozásában, más feladatokban, például emlékező és nyelvi funkciókban is részt vesznek. S akik folyamatosan és rendszeresen énekelnek és zenélnek, magasabb intelligenciahányadossal rendelkeznek (Mönks, 1998). Kimutatható, hogy a rendszeres zenélés növeli a hallott információ feldolgozásának megbízhatóságát, nemcsak a zenei hangok, hanem a beszéd esetében is. Egyes szerzők ezen túlmenően amellett érvelnek, hogy a magasabb szintű zenei jártasság akár az intelligenciára általában is kedvező hatással lehet (dr. Víg Julianna, 2010).

A zenei emlékezés – az emlékezés általános természetéhez hasonlóan – nem egyszerűen passzív cselekvés, hanem jellemzi egyfajta aktivitás. Az elhangzott zenei elemeket az ember nemcsak megőrzi, hanem a visszatérő egységeiből (dallam, hangintervallum, ritmus) struktúrákat alkot, az újabb tapasztalatokat pedig ezek szerint a létrejött kezdeti struktúrák szerint szelektálja majd. Az elemeket összegző struktúrák segítik rögzíteni a „belső hallásban" kialakuló egységeket. Spencer (1909) szerint a zenei emlékezést kettős folyamatként is értelmezhetjük. Egyrészt a megkülönböztethető elemek differenciálódása, másrészt az elemek összekapcsolódásának mind magasabb integrációja révén. A zenei egységek viszonylag kicsik (lásd motívum, zenei gondolat), lehetnek egyformák vagy hasonlóak, de fontos tulajdonságuk, hogy szervezetlenek, azaz részeik fölcserélhetőek és viszonyuk mellérendelt (Vitányi, 1969). Kovács Sándor (é.n.) a zenei emlékezet specifikumának tartja, hogy felismerő és közlő szerepe is van. A két folyamat különbözőségét abban látja, hogy a felismerő emlékezet a részadatoktól halad az egész felé, azaz a részek őrzik meg az egészet. A közlő emlékezetben az egész képe halad a részek felé. Kurth (Iásd Vitányi, 1969, 168.) is hasonlóan gondolkozik, amikor így ír: a zenei élmény tudatosítása a tudattalanban létrejövő egész jellegű élmény részekre való tagolásával jár.

A zenei gondolkodás szerves része a képzelet, mely a valóság tükrözésén alapszik. A zene önmagától fogva képzeletszerű. Folyamatokat és tevékenységeket képzelünk el, melyeket nem tudunk konkrét személyekhez, tárgyakhoz kötni. Ily módon a zenében a gondolkodás és a képzelet kiegészíti egymást. A tudatnak ez tehát egy aktív tevékenysége. Amikor egy zeneművet hallgatunk, nem csupán szorosan vett érzékelő apparátusunk működik, hanem „belső hallásunk" is. Ha nem tudnánk elképzelni dallami, harmóniai, ritmikai stb. struktúrákat, észlelni sem tudnánk őket. A zenehallgatás során hallási képzetek válnak belsővé, interiorizálódnak tudatunkban. A belső zenei tevékenység a legtöbb embernél szorosan összefügg az érzelmi állapottal. A zenei képzetek vagy közvetlenül, egyér-

telműen kapcsolódnak az érzelmi állapothoz (örömhöz, bánathoz), vagy azzal éppen ellentétesek. Szélső esetben elszakadnak az érzelmi állapottól és közömbösek vele szemben (Vitányi, 1969, 197.). A zenei képzetek jelentkezésének mechanizmusát kutató vizsgálatok azt mutatják, hogy a „belső hallásban" jelentkező zenei képzetek legmeghatározóbb forrása a konkrét zenei élmény, de akár a zenéről való gondolkodás, beszélgetés is kiválthatja azokat. Azt, hogy a hallottakból mi válik zenei képzetté, a tudat alatt húzódó asszociatív kapcsolatrendszer működése szabja meg. Ennek ellenére a vizsgálatok azt mutatják, hogy sok ember be tud számolni zenei képzeteinek rendszeréről, vagy legalábbis annak elemeiről. Pontosan vissza tudja idézni, hogy milyen élmény hatására, milyen konkrét helyzetben, milyen esemény kapcsán bukkant fel visszatérően bizonyos dallam. Fel tudja idézni, hogy milyen szituációban hallott melódia vált olyan belső zenei képzetté nála, ami makacsul, öntudatlanul motoszkál a tudatában. Tehát határozott oka van annak, hogy mikor melyik dallam kerül elő emlékezetünkből, bár többnyire tudattalan marad.

Zenei hatásvizsgálatok eredményei szerint a zenei képzetek az ébrenlétnek körülbelül egynegyed részét teszik ki (Muzsika, 1968, 2-3. sz.) A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a fizikai munka és az egyedüllét alkalmával gyakoribb a zenei képzetek jelentkezése. Ez Bakay Éva kísérletei által is igazolt: a „dúdolási készség" az ütemesen végzett fizikai munkánál a legerőteljesebb, míg az elvont műveletek nem tűrik ezt (Bakay, 1946, 119-130.). A kutatások a gyermekek zenei képzetalkotására is kivetíthető eredménye, hogy a különböző foglalkozású és zenei képzettségű, zenei tájékozottságú emberek zenei képzeteinek mennyiségében nincs jelentős különbség.

Fiziológiai-biológiai kutatások eredményei szerint a zene elemei hatnak a vegetatívumra, vagyis az idegrendszer ember által nem befolyásolható területére. Mára már az is egyértelmű, hogy minden emberre más zene hat jótékonyan. A zenék, dallamok tartalmát, üzenetét mindenki a maga módján fedezi fel. Kokas Klára (1980) zenepedagógus – aki életét, munkásságát szentelte annak, hogy „kibontakoztassa a mindenkiben benne rejlő tehetséget" –, így ír egy kutatás-beszámolójában: „A zenét nem csupán hallószervünkön keresztül érzékeljük. A hanghullámok egész testünket érik. A zene érzékelésében a test egésze vesz részt, függetlenül attól, hogy külsőleg látható mozgással reagál-e, vagy sem" (Kokas, 1980, 8.). A gyermeket érő énekes, zenei benyomások segítségével, folyamatosan nő önkifejezési repertoárja, és fokozatosan építi fel magában a kommunikáció és a kölcsönös megértés képességét. Harmat László (2013) kutatásai nyomán a gyermekek zenei megnyilvánulásai kapcsán is feltételezhető, hogy 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 az egyénnek leküzdeni a szorongását, félelmeit, kisebbségi érzéseit, ugyanakkor folyamatos tanulásra ad lehetőséget.

A zene legfontosabb hatása végső soron, hogy az érzelmi életet gazdagítja. Valami olyan többletet hordoz, amit csak a művészetek hordoznak. Mindenki képes felfogni, értelmezni a saját maga számára, s mindenkire hatással van valamilyen módon. Ahogy Kodály is felhívta rá a figyelmet, nincs igazi emberi személyiség zene, muzsika nélkül. A zenének olyan kifejező ereje van, ami képes még a kisgyermekek érzelmeit is mozgósítani. A kisgyermek önkifejezésének adunk teret, ha a zenei kifejezés útját megnyitjuk előtte. Nyitunk számára egy olyan kommunikációs csatornát, amin szabadon áramolhatnak érzelmei. A bölcsődei, óvodai zenei nevelés megadja a gyermek számára azt a zenei tapasztalatot, megismerteti azzal a zenei jelrendszerrel, kóddal (szomorú, vidám zene, a tempó, hangszín, hangmagasság, hangerő jelentése), ami a magasabb fokú zeneértéshez vezet. Előkészíti találkozását a komolyabb zenével. A zene megismerésének korai folyamata olyan intenzív élményekhez juttatja a gyermeket, hogy felébred benne a belső vonzódás a zene, az éneklés, a zenei nyelv iránt. Ahogy Kokas Klára fogalmaz: „A zenéhez vezető útnak valamiképp meg kell nyílnia! Mert a zene – Kodály útján – nem puszta szórakoztatás, hanem az egészséges lélek fejlődéséhez szükséges mindennapos táplálék" (Kokas, 1980, 9.).

A NEVELŐ SZEREPE A ZENEI NEVELÉSBEN

A gyermekkel éneklő, mondókázó nevelő játszótárs, aki megszólítható, ismétlésre kapható, képes felvenni az énekes, mondókás tevékenységben résztvevő gyermek egyedi tempóját, hangulatát, dinamizmusát, ugyanakkor kielégíti a játék- és mozgásigényét. Forrai Katalin is hangsúlyozza módszertani könyveiben (1994, 1998), hogy a mindennapi éneklés nem időhöz kötött tevékenység. A nap során meg kell ragadni a lehetőségeket arra, hogy minél több zenei, énekes impulzus érje a gyermeket. A zene ugyanis a második anyanyelvünk, amivel érzelemgazdagabban tudjuk kifejezni magunkat. Lélekemelő és kiegyensúlyozottságot nyújtó tevékenység, az önkifejezés egyik formája.

A zene mint kommunikációs eszköz igen közel áll ehhez a korosztályhoz. Az óvodás korúak nyelvi szinten még nem tudják pontosan kifejezni érzéseiket, akaratukat, annál inkább ki tudják vetíteni a zene dimenzióiba (dinamika, ritmus, hanghordozás stb.). Sőt, zenei önkifejezésüknek nem szab határt a társas közeg, hiszen még a szocializálódás kezdeti stádiumában vannak. Nem épültek be olyan szociális gátak, melyek feszélyeznék spontán önkifejezésüket. Például gyakran látunk közösségében spontán

dúdolgató, fennhangon halandzsázó, dinamikusan kalapáló, önfeledten táncoló gyermeket. A nevelés során tehát tudatosan építhetünk a gyermekek személyiségformálásakor a zenei nevelésre. Ám a zenei nevelésben a legnagyobb művészet felismerni a megfelelő helyzetet és megtalálni a legodaillőbb verset, dalt, mondókát.

A ZENE FELFEDEZÉSÉNEK ÚTJAI

A zene felfedezése egy olyan feladat, amelyre már a korai gyermekévekben különös figyelmet kell szentelni, mert biztosítani tudja a gyermek számára, hogy „önmaga tapasztaljon", keressen, kipróbáljon és felfedezzen hangzásokat, hogy megtalálja, létrehozza önmaga zenei beállítódottságának alapjait. A zene felfedezése kreativitást generál a gyermekben, fejleszti az önfegyelmét, az emancipációt, rugalmasságot és az eredetiséget, és felkészíti arra, hogy optimális legyen az ismeretszerzése.

A zene felfedezésének alapja a tudatos viszonyulás az olyan zenei paraméterekhez, mint az időtartam, hangmagasság, hangerősség és hangszín. A megfelelő zenei elemekkel való játék segít megérteni az önkifejezésben fontos „hatáselemeket", fokozatosan bevezet a zeneértés rejtelmeibe, az alkalmazás lehetőségeibe, ugyanakkor játszva rögzülnek a zenei elemekkel kapcsolatos egyéb törvényszerűségek is, úgymint méretek és hangmagasság, hosszúság és hangmagasság, fizikai erő és hangerő, testtömeg és hangerő összefüggése.

A zene építőköve lehet tulajdonképpen minden, ami hallható (hangok, szavak, hangzások, zene, zaj, zörej), értelmezhető, elemekre bontható részekből áll. Ilyen alkotórész a ritmus, a dinamika, az együtthangzás, a dallam, a forma. A ritmus nem más, mint az idő tagolása, más megfogalmazásban úgy is mondhatjuk, hogy segítséget nyújt a rendszerezéshez. A dinamika, vagyis hangerő, és a hangmagasságok (magasabb-mélyebb) változásának megtapasztalása hozzásegíti a gyermekeket később a dallamok megértéséhez, érzelmi töltetük átéléséhez. A zenei improvizálások során a gyermek által képzett, létrehozott dinamika összefügg a személyiséggel, az aktuális lelkiállapottal. A hangzás és dallam, melyek szintén a zene építőkövei, tulajdonképpen frekvenciák, akkordok, egyidőben létrejövő akár különböző minőségű hangok. A zenei önkifejezés során a dallami kibontakozás tükrözi a gyermek identitását talán leginkább. A hangzás – ami alatt tehát az egynél több hang egyidejű megszólalását értjük –, az együtthangzások alkalmával egyrészt ki kell szűrnie a gyermeknek a számára fontos, neki szóló, őt segítő hangokat, míg az egységbe tudnia kell belehallani saját hangkeltését. Ezekben a helyzetekben cél, hogy felül tud-

jon emelkedni saját műveletén, cselekvésén, alkotásán, a nagy egységet, a közösen létrehozott hangzást is észlelnie kell. Így, ezeken az elemeken keresztül – ritmus, dinamika, hangzás, dallam – jutunk el ahhoz a formai kerethez, melyben a zene egységgé áll össze.

A JÁTÉKGYŰJTEMÉNY MÓDSZERTANI ALAPELVEI

Jelen munka a zene hatásainak tárgyalása, a zenei nevelésben rejlő lehetőségek és a zene alapelemeinek számbavétele után egy alternatív utat kíván bemutatni, újszerű módszertani ötleteket adni arra, hogy hogyan lehet a gyermekek mindennapi életét – nemcsak a foglalkozásokat, iskolai órákat – megtölteni olyan zenei játékokkal, melyek során a játékosság, a közösségi élmény kerül előtérbe. A résztvevő gyermekek spontán szerezhetnek tapasztalatokat a zene területeiről, a zenei önkifejezés lehetőségeiről, s talán észre sem veszik, hogy zenei képességeik fejlődnek. Az elképzelés vezérelve, hogy mindenben zene van, s a mindennapokat színesítheti, gazdagíthatja a zene elemeivel történő játék. A bemutatásra kerülő énekes-zenei játékok elő kívánják mozdítani, kibontakoztatni azokat az adottságokat, amiket a gyermekek magukban hordoznak. Elsősorban nem fejlesztés a cél, hanem inkább tudatos, kreatív alakítása a környezetnek, újszerű felhasználása a gyermekeket körülvevő hétköznapi tárgyaknak, mely inspirál, hatással van a fejlődő, kibontakozó gyermeki személyiségre. A játékok révén megtalálhatja a gyermek a számára legkedvesebb, legösztönzőbb tevékenységet, játékformát, eszközt, és lehetőséget kap az önkibontakoztatásra, a tapasztalatszerzésre.

A mindennapi éneklés, mondókázás, zenei játékok beépítésével a gyermek személyiségének igen fontos tulajdonságai formálódnak észrevétlenül, csupán az intenzív érzelmi-fizikai és értelmi kapcsolat révén. Hatással van alkalmazkodó-, együttműködő-képességére, nyitottá válik az új, ismeretlen befogadására és a folyamatos megújulásra. Fejleszti a gyermek önszabályozó-képességét, motiválja a közös játékban való részvételre, fegyelemre szoktatja – ami a játék kibontakozásának feltétele, lételeme. Nem retten majd meg az új helyzetekben, kapcsolatot tud teremteni felnőttel és gyermekkel egyaránt, megtalálja a kapcsolatban a helyét (vezetőként vagy alárendeltként). Kreatív, új információkat befogadó, hatékony problémamegoldó lesz.

A bemutatásra kerülő játékok fejlesztik a gyermek képzeletét, fantáziáját. Arra serkentik, hogy bele lássa a játékhelyzetbe azt, amit szimbolikusan közvetít. Asszociáljon egy-egy jellemző tulajdonság, mozdulat, cselekvéssor, hangulat, hasonlóság alapján a zenei történésre. A képzelet világában

lehet a légycsapó az egyik játékhelyzetben pillangó, amely magasan és mélyen száll, a másikban csiga szarva, mely szintén magas és mély hangokra mozdul, majd palacsintasütő, ami egyenletesen dobja fel a palacsintát. A kiskendők lehetnek virágok, melyek halk és hangos hangra csukódnak és nyílnak, a gombok utasok, akik zenei jelekre szállnak le vagy fel a vonatra stb.

A gyermek nyitott a világra, az új, kreatív, esetleg meghökkentő ötletek elől nem zárkózik el, sőt inspirálják őt. A számos játéktevékenységbe ágyazott érzékeléses, cselekvéses tapasztalat azonban szellemi fejlődésének, gondolkodásának lehet alapja (Kalmár, 1980). A zenei játékok során ösztönözhetjük újabb tárgyak, eszközök kipróbálására, vagy már ismert eszközök újszerű felhasználására, bővítve ezzel tapasztalatait és kreatív gondolkodását. Megnyitjuk értelmét arra, hogy más nézőpontból is lássa, értelmezze környezetét, annak tárgyait. Teret engedünk alkotó képzeletének.

A teljesség igénye nélkül kerültek ebbe a válogatásba olyan eszközök, melyek konkrét rendeltetéssel nem bírnak, semleges tárgyak, vagy könnyen asszociáció tárgyát képezhetik, a gyermeki fantáziavilágba kisebb elvonatkoztatással beilleszthetőek. Az egyes eszközökhöz több funkciót, mozgás- és hangzásformát is lehet társítani. Az alapelv itt is az, hogy a gyermek ráérezzen, megtalálja a kapcsolatot a tárgy vagy a vele végzett tevékenység és a mondóka, a dal, illetve a zenei történés között. Ezért fontos, hogy egyszerű, tiszta képzettársításokra törekedjünk, és amellett, hogy szabadjára engedjük fantáziánkat, figyeljünk a gyermeki megnyilvánulásokra is. A gyermekek fantáziavilága ugyanis igen rugalmas, kevéssé köti őket a realitás, mert kevés tapasztalatuk van a világról, így beleláthatnak tárgyakba olyan funkciót, tartalmat, ami a felnőttnek eszébe sem jut. A gyűjtemény játékaiból aszerint érdemes válogatni, hogy mi való a csoport fizikai, értelmi, érzelmi fejlettségi szintjének.

A gyűjtemény egy másik, nem titkolt célja bemutatni azt, hogy ezek az eszközök, hétköznapi tárgyak és a velük történő kreatív játék támogatni képes a gyermekek zenei kibontakozását, magában rejtheti a zenei képességek indirekt fejlesztését, a zenei fejlődés támogatását.

A gyűjtemény számos eszközével hangokat is kelthetünk változatos használatuk során. Ezek természetesen nem tiszta zenei hangok, inkább effektusok, zörejek, melyek spontán módon vagy tudatosan kísérik a tevékenységet. Ezeket a hangi lehetőségeket, élményeket fel lehet használni a zenei fejlődés támogatásához, az életkorokhoz igazodó zenei fejlesztéshez. A játékosságot megőrizve, mind nagyobb a gyermek, annál tudatosabban irányíthatjuk rá figyelmét a zenei elemekre, az azokkal való játékokra. Ilyen zenei elemek lehetnek a tempó, vagyis a gyorsabb-lassabb, gyorsuló-lassuló hangkeltés, a hangerő, amikor halkabb-hangosabb hangokat generálunk finomabb és erőteljesebb eszközhasználattal, vagy megpróbál-

kozunk folyamatos dinamikai változtatással, halkuló-hangosodó játékkal. A hangmagassággal csak akkor tudunk játszani, ha egzakt, gyermekfülek számára is jól értelmezhető hangmagasságbeli különbségeket tudunk létrehozni. Ilyen eszközök lehetnek a karton vagy műanyag csövek és különböző méretű kövek. A ritmusérzék fejlesztésére lehet majd alkalmas, amikor a tárgyak nevének szótagolása lesz a játék alapja; a hallásfejlesztéshez, amikor a tárgyak színei társulnak adott hangmagasságokhoz; a belső hallás fejlesztéséhez, amikor sajátos tárgyakkal jelezzük a szöveg vagy dallam bújtatását; a zenei kreativitás fejlesztéséhez, amikor a tárgyakra szabunk ismert dalokat, mondókákat.

A zenei játékokhoz használt eszközök nem csupán hangot adó, hangkeltésre alkalmas tárgyak, sőt! Az énekes, zenei tevékenység egyes pillanatai jól megragadhatóak képi, vizuális, taktilis tapasztalásokkal is: hangerő és méretbeli változás, hangmagasság és színbeli vagy térbeli változás, hangszín és anyagbeli változás stb. 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 az énekes-zenei tevékenységek során. A zenei elemekkel átszőtt játékos tevékenységek a nap bármely szakában, pihentetés céljával, felszabadult játékhoz vagy fejlesztő feladatokhoz, délelőtti játékidőben, vagy a délutáni kötetlen tevékenységbe ágyazottan, ad hoc vagy direkt formában kerülhetnek elő. Az egyes játékok több nehézségi szinten is játszhatók, illetve szabadon formálhatók a csoportlétszám, játszók átlagéletkora, fejlettségi szintje szerint. Bízom benne, hogy a gyűjteményt haszonnal tudják majd forgatni kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok és iskolai tanítók egyaránt.

MINDENBEN ZENE – JÁTÉKGYŰJTEMÉNY

Az óvodai zenei nevelés területeinek mentén kerülnek bemutatásra a játékok. Az egyes területeken belül lesz példa hétköznapi tárgyakkal, a gyermekek játéktárgyaival, építő-konstruáló játékokkal, finommotorikát és szem-kéz koordinációt fejlesztő játékokkal, érzékelést fejlesztő játékokkal, matematikai, logikai képességet fejlesztő játékokkal, társasjátékokkal, kiselejtezésre szánt játékokkal történő játékra. A játékok leírásait, a feladatok értelmezését képekkel támogatom majd, a felhasznált zenei anyag elsajátításához kottákat csatolok.

I. A ritmusérzék fejlesztése

A ritmusérzék rendszeres ének-zenei tevékenységek segítségével, spontán és tervszerűen fejlődik. ***Cél***, hogy a gyermek huzamosabb ideig tudja hangoztatni mondókázás, énekes tevékenység közben akár a metrumot, akár a ritmust. ***Feladat***, hogy változatos, játékos gyakorlási lehetőséget biztosítsunk számára; megfelelő mintát mutassunk; rendszeresen gyakorolhassa a tevékenységet a gyermek; folyamatos művelésre adjunk lehetőséget a sokszori ismétléssel.

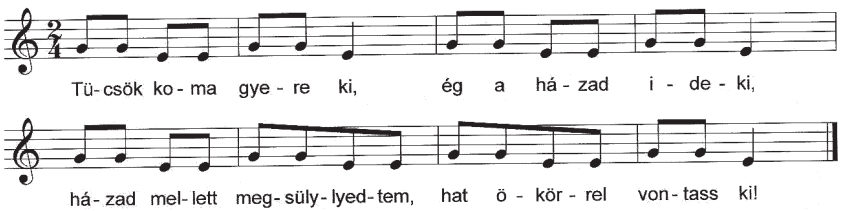
1. Az egyenletes lüktetés (mérő)

Hétköznapi tárgyakkal: Hangoztathatjuk az egyenletes lüktetést kisméretű fakanalakkal, pingpong labdákkal, óriásgombokkal, légycsapókkal, óriás csipeszekkel. Akár már a 2-3 éveseket is ösztönözhetjük egyenletes tevékenységre. Cél, hogy huzamosabb ideig tudják önállóan is hangoztatni a lüktetést. Ők még csak próbálkoznak, engedni kell, hogy spontán fejlődjenek, nem kell tevőlegesen segíteni mozdulataikat.

1. kép. *Példák hétköznapi tárgyakra*

Kisebbeknél (2-4 évesek) lehet hosszú selyemsállal támogatni a lüktetés megérzését úgy, hogy egyik végét a gyermek, a másikat a nevelő fogja, és ide-oda húzzák. Lehet több gyermeknek is sálvége, de mindegyik sál másik végét a nevelő fogja.

2. kép. *Egyenletes lüktetés sálakkal*



A gyermekek játéktárgyaival: Kísérhetjük mondókáinkat, dalainkat babaugráltatással vagy plüssállatok ringatásával, babakonyhai eszközök (fakanál, merőkanál stb.) egyenletes használatával.

Építő-konstruáló játékokkal: Képezhetünk mérőt Lego-kockák vagy óriás fagyöngyök, Babylon-golyók földhöz, egymáshoz vagy az asztalhoz történő ütögetésével, korongépítő lapjainak összeütögetésével.

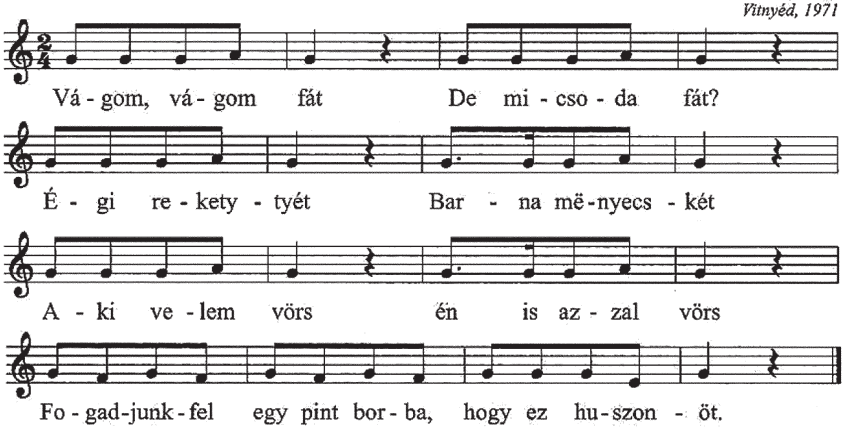
Finommotorika, szem-kéz koordinációt fejlesztő játékok: Hangoztathatjuk a mérőt különböző méretű fa félgömbök, díszkövek összeütögetésével.

Érzékelést fejlesztő játékkal: Montessori-tornyot lehet az oldalán egyenletesen reszelni egy fakanállal. (Mint egy guirót vagy tökkaparót.)

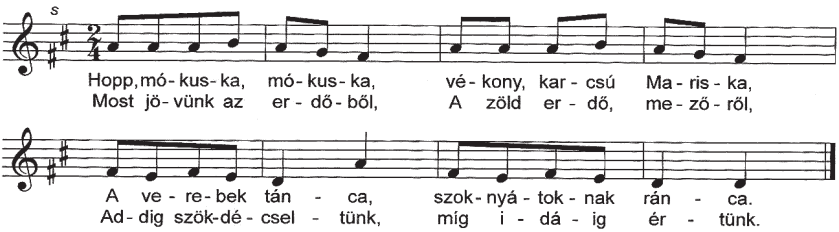
Matematikai, logikai játékok: Az abakusz golyóinak egyenletes tologatása, vagy a színes számolópálcikák egymás mellé rakosgatása is kísérheti a mondókákat, dalokat.

Vannak olyan mondókák, dalok, melyek negyed értékeinek összege a mondóka, dal szövegében is megjelenik. Ezt a nagyobbakkal „ellenőrizhetjük" is. Például: Án, tán, dó...; Egy, kettő, három, kakas ül az ágon...; Vágok, vágok fát...

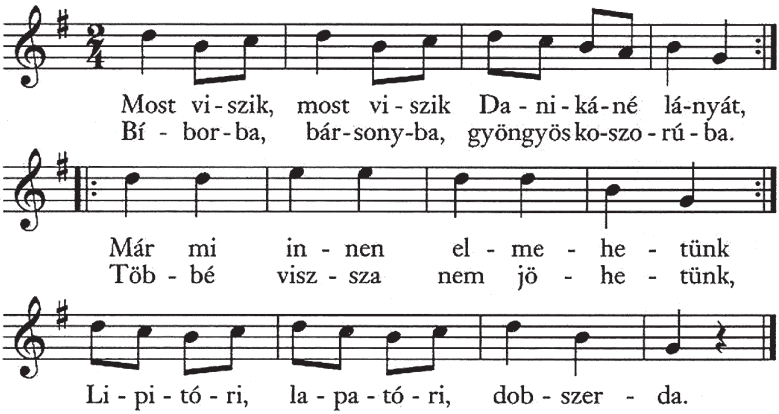
Horváth Pálné (1913.)
Vitnyéd, 1971



Társasjátékokkal: A Twister hopp műanyag karikáit – kisebbeknek – egymás után vagy – nagyobbaknak – sajátos elrendezésben kirakjuk, és míg a csoport mondókát hangoztat vagy dalt énekel, egy gyermek egyenletesen ugrál vagy lépeget az egyik körből a másikba. A játékosság kedvéért lehet a gyermek béka, aki köveken ugrál vagy pillangó, aki virágról virágra repked, vagy mókus:



Kiselejtezésre szánt játékokkal: Leeresztett puha labdát lehet körbe adogatni kézről kézre egyenletesen, miközben együtt énekel vagy mondókázik a csoport. Ha jól megy a csoportnak, akkor kettő vagy több labdát is be lehet emelni a játékba.



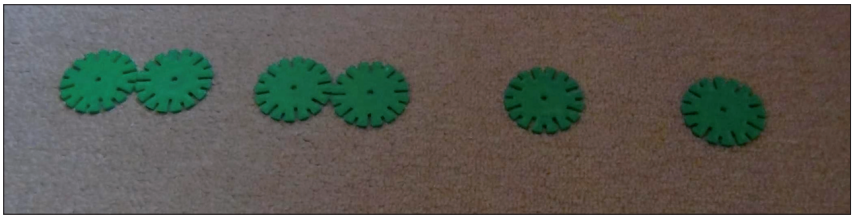
2. Ritmuskiemelés

Dalok, mondókák ritmusvilágának megismerése, visszaadása.
Akusztikusan kísért kiemelés:

1. Egy jól ismert zenei anyag taktilis vagy vizuális észlelése, hangoztatása, érzékeltetése verbalitás nélkül. (A csupán vizuális hatás – pl. plüssjátékok kötött ritmusban ugráltatása – igen nehéz az óvodáskorúak számára.)
2. Játékos szótagokkal érzékeltetett ritmus (pl. gá-gá, brumm-brumm, cincin).
3. Mondóka vagy dal felismertetése ritmusról.
4. Változatos ritmusjátékok motívum terjedelemben:
   - visszhangjáték úgy, hogy folyamatos gyakorlást biztosítsunk, és miközben a gyermekek visszhangoznak, hallhatóan jelezzük az egyenletes lüktetést;
   - egyszerűbb változtatások a ritmizált szövegekben (pl. névcsere, napszakcsere stb.);
   - kérdés-felelet játék (magas fokú improvizációs készség szükséges hozzá, és zenei formaérzékbeli fejlettség).

Hétköznapi tárgyakkal: A ritmust kiemelhetjük légycsapók, csipeszek, óriásgombok, fakanalak összeütögetésével vagy asztallapon történő táncolta-

tásával. Kendők, terítők, faliszőnyegek képeihez, formáihoz kapcsolódóan motívum terjedelmű ritmikus mondatokat, egyszerű dallamokat visszahangozhatnak a nevelő után a gyermekek, vagy a nagyobbak kérdés-felelet játékot is játszhatnak a nevelővel.

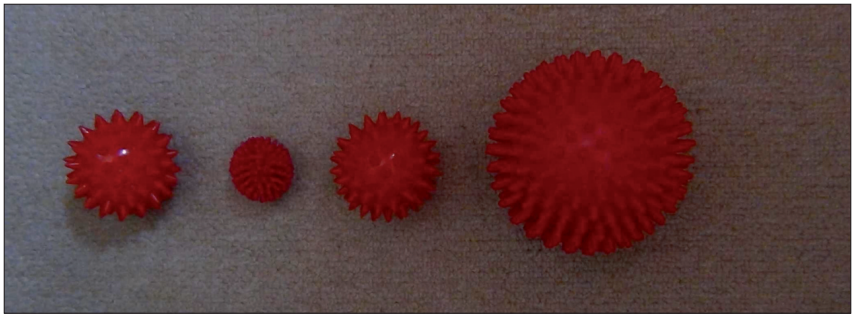


3. kép. *Ritmusskirakás korongokkal*

A gomblyukakkal is lehet játszani. Ha azonos méretű és színű gombokból van kettő- és négylukú, akkor „megolvashatjuk" a lukak számát: ejtés szerint: „két luk" (tá tá), „négy lukacska" (titi titi), vagy játékosan előkerülhet a tátá és titi titi megnevezés is.

4. kép. *Gomblyukak „megolvasása"*

A gyermekek játéktárgyaival: Mesekönyv képeihez, történetéhez kapcsolódóan motívum terjedelmű ritmikus mondatokat visszahangoztathatnak a nevelő után a gyermekek, vagy a nagyobbak kérdés-felelet játékot, akár egyéni ritmikus mesélést is kipróbálhatnak. Plüssállataikat ritmikusan megnevezhetjük együtemnyi ritmusformákkal: elefánt-papagáj (titi tá), kacsakutya (tá tá), nyúl-ló-pók (tá szün), jegesmedve-puputeve (titi titi), egérkecsikóhal (szinkópa). Majd egymás mellé tehetünk kettő vagy négy állatot, így különböző ritmusképletet hozva létre. (A gyermekek csupán ritmikusan ejtik a begyakorolt állatneveket, így hangoztatják a ritmussort.) Például: Jegesmedve – papagáj – mókus – ló. (Így hangzik: titi titi – titi tá – tá tá – táá). Képezhetünk műanyag labdákkal, légycsapókkal is ritmusokat, amikor a színeiket nevezzük meg: kék-zöld (táá), sárga-piros-lila (tá tá), narancssárga-halványlila (titi titi), rózsaszín-sötétkék-halványzöld (titi tá). A gyermekek mindkét kezükbe választanak labdát vagy légycsapót, egymás után kiejtik azok színeit, így alkotnak motívumokat: „Narancssárga, piros." (titi titi tá tá); „Kék, sárga." (Táá tá tá). A nevelő hangoztassa az egyenletes lüktetést, miközben hallgatja a gyermekek ritmikus „színejtéseit". Ha van méretben eltérő, de egyforma színű labdánk, méretek megnevezésével is képezhetünk ritmusokat: nagy (tá), kicsi (titi), ici-pici (riri riri). Egymás mellé helyezve négy tüsilabdát, ismét motívumnyi ritmusformát hoztunk létre: „kicsi icipici kicsi nagy".



5. kép. *Ritmizálás tüsilabdákkal*

Lufikra lehet filccel jeleket rajzolni vagy egyéb formákat, és a gyermekeknek meg kell keresni a párjukat vagy csoportjukat a rajzuk ritmusa alapján: házikó-pillangó-tulipán-katica (titi tá); lufi-gomba-autó-hattyú (tá tá); várház-rák-nap-hal (tá szün); pöttyös bögre-napraforgó (titi titi). Vagy a lufi színét is elé lehet tenni, így még több variáció hozható létre: kék pillangó (tá szün titi tá); narancssárga pillangó (titi titi titi tá); piros rák (tá tá tá szün); sárga pöttyös bögre (tá tá titi titi).

Építő-konstruáló játékokkal: A Lego és a korongépítő színeivel és méreteivel szintén lehet ritmusjátékokat játszani a fentebbiekhez hasonlatosan. A korongépítő lapjait, sőt a Lego kockáit is lehet egymás mellé rendezni sorba úgy, hogy hol egy áll magában, hol egymáson kettő van. Így kapjuk a ritmust: egy (tá), kettő (titi). És már hangoztathatjuk is: egy egy kettő egy; kettő kettő egy egy. Lehet a Lego illeszthetősége szerint is megnevezni az egy és kettő számosságokat.

6. kép. *Ritmusolvasás korongokkal*

Finommotorika, szem-kéz koordinációt fejlesztő játékok: A méretek alapján lehet ritmizálni fa félgömbökkel, díszkövekkel. (Kicsi kicsi nagy nagy stb.) Ritmussal irányíthatjuk a gyöngyfűző gyermeket, hogy milyen sorrendben fűzze fel a gyöngyöket (pl.: tá tá = fehér, majd táá = kék, majd titi titi = narancssárga), vagy milyen „ritmusú" gyöngyökből válogathat lánca készítéséhez. Például „tá tá" hangoztatás után, olyan gyöngyöket válogathat, amik két szótagú színek, úgy mint fehér, piros, sárga, lila, okker stb. A pötyi tüskéinek szúrkodása során is lehet úgy rendezni a tüskéket, hogy egy illetve kettő tüske után legyen egy üres lyuk. (Egy lyuk kettő lyuk egy lyuk egy lyuk = tá titi tá tá.) A lyukak a szünetet is jelölhetik, így az előbbi képlet tá szün titi szün tá szün tá szün is lehet. A lufikkal történő tevékenységekhez hasonló játékot lehet kezdeményezni színes homokozóformákkal vagy süteménykinyomókkal (például: rózsaszín rák = titi tá tá szün; kék sütemény = tá szün titi tá; sárga hal = tá tá tá szün).

Matematikai, logikai játékok: A logikai készlet formáinak ritmikus kiejtése vagy a színek megnevezése lehet a játék alapja.

Érzékelést fejlesztő játékok: A kisebbekkel formabeillesztő játékot lehet úgy játszani, hogy ritmussal hümmögjük, amit beilleszthet a megfelelő helyre (például cirkuszsátor = titi titi, elefánt = titi tá, bohóc = ti tám).

Társasjátékokkal: Olyan játékok szabályát lehet átformálni ritmuselemek beemelésével, ahol a színek vagy méretek, esetleg formák ritmizálás tárgyát

képezhetik (például Colorama, Peppino játékoknál). Így például kiválthatjuk a dobókocka-dobást ritmushangoztatással.

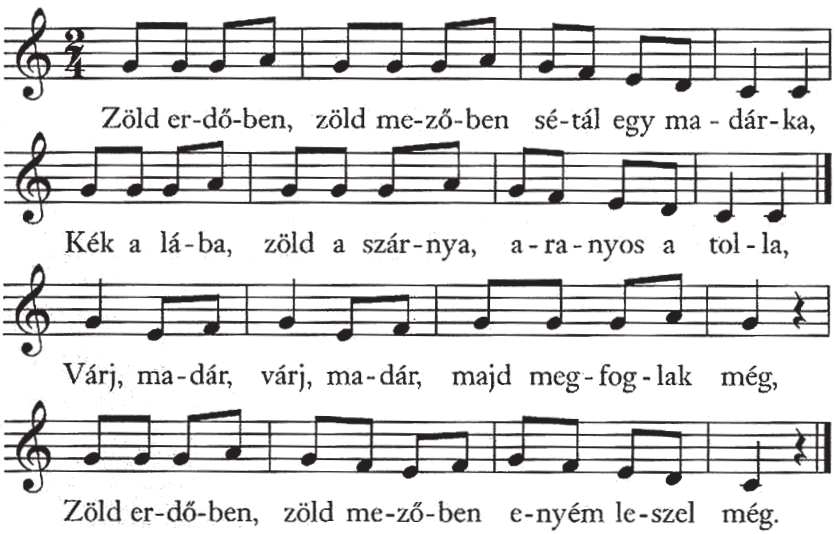
7. kép.*Colorama ritmusjátékhoz*

A Twister hopp műanyag karikái ugróiskola szerűen kitehetők, ahol az egy karika tá, a két egymás melletti karika, két lábbal kilépve titi kimozgására ad lehetőséget. A memóriajáték kártyáin lévő ábrák ritmizáltan is megnevezhetőek, akár állatok, foglalkozások, tárgyak stb. Azokat a lapokat válogatjuk ki, aminek világos, a gyermekek számára könnyen értelmezhető ritmizált kiejtése lehetséges. A képek ritmizált elhümmögése alapján lehet párt keresni, vagy azonos ritmusú csoportokat alkotni. Kettő vagy négy képet sorba állítani, és a gyermekekkel közösen „elolvasni" (pl: postás+tanító +szobafestő+fodrász: tá tá+titi tá+titi titi+tá tá).

Kiselejtezésre szánt játékokkal: Egy játékot mint kincset elrejtünk a csoportszobában, és egy tapssal (tá) jelezzük, ha nem jó az iránya, kettővel (titi), ha helyes az iránya a kincskeresőnek. Vagy a csoport körben áll, mindenki kindertojás-kapszulát tart a kezében. A kör közepén áll a kiolvasó gyermek egy légycsapóval a kezében. Egyenletesen üt minden gyermek tojáskapszulájára az éneklés alatt. Amikor vége van a dalnak, akiére utoljára ütött, az menekülni kezd a körön kívül. Egy kört futnak. Ha a kergető – aki kiolvasó volt – nem éri utol a „madarat", visszaállhat a helyére, és a kiolvasó személye sem változik. Ha utoléri, akkor szerepcsere következik. Egy másik változat: minden játékos megtölti Kinder-tojását valamilyen

apró tárggyal, majd körben állva tartják a „tojásukat”. A kiolvasó gyermek a dal végeztével megkergeti azt, akire utoljára jutott a sor. Ha utoléri a menekülő „kismadarat”, megnézheti mit rejtett a tojásába.

8.kép. *Kiolvasás légycsapóval*



3. Tempóérzékelés

A tempóválasztást sok tényező befolyásolja:
- Játéktér.
- Játszók létszáma.
- Játszók életkora: 3-4 éveseknél 66–80; 4-5 éveseknél 80–92; 5-6 éveseknél 92–102.
- Játék temperamentuma.

4. Gyors és lassú közötti különbségek érzékelése

Feladat
a) Szemléltetni gyorsabb-lassabb tempót.
b) Műveltetni gyorsabb-lassabb tempót.

Ennek szemléltetése, gyakorlása a metrumérzék fejlesztéséhez leírt játékokból bontható ki. Mindig ügyelni kell arra, hogy a lassabb tempó ne kerüljön asszociatív viszonyba a halkabb esetleg mélyebb fogalmakkal, benyomásokkal. A gyorsabb tempó pedig ne jelentsen hangerő-erősödést, vagy hangmagasságbeli emelkedést. A nagyobbakkal természetesen lehet ezeket a rögzült fogalompárokat egymáshoz illeszteni, cserélgetni.

II. A zenei hallás fejlesztése

Elvek
1. A hallásfejlesztés az aktív énekléssel indul és a későbbiekben is arra épül.
2. A tiszta éneklés az alapja a fejlett hallásnak. A hallásfejlődésre sokféleképpen visszahat a tiszta éneklés.
3. A hallásfejlesztés módszerei aktív zenei cselekvésre épülnek. Ezeket a gyermekek csak részben végzik tudatosan, zenei képességeik inkább utánzásos alapon, gyakorlással fejlődnek.

A hallásfejlesztés irányai

a) Hallásfejlesztés akusztikai ingerek alapján.

1. A magasabb-mélyebb reláció
A magasabb és mélyebb hangok közötti különbség érzékeltetése térbeli összekapcsolással is.

Első lépések:

- ráirányítjuk a gyermek figyelmét a hangok relatív magasságára,
- kiscsoportban egy oktávnyi intervallum, középsősöknél kvint, nagyoknál terc.

Hétköznapi tárgyakkal: Különböző színű kendők különböző magasságokat jelölhetnek. A sárga lehet a szó (A abszolút magasság), a piros a mi (Fisz magasság), a kék megfelelhet a rének (É), a zöld pedig a dónak (D). Lehet az abszolút magasságokhoz is ragaszkodni a megfeleltetésnél, de lehet a relációkat jelölni csupán (relatív szolmizáció szerint, ahol bárhol lehet a dó, de hozzá viszonyítva már csak egy helyen a szó, a mi és a ré). A teremben elszórt két, három vagy négy különböző színű kendő közül (a játszók fejlettségi szintjétől függően) azt kell felvenni a gyermekeknek, amelyikhez tartozó „hívóhangot" hall. A kisebbeknek csak két különböző színű kendőből kell választani, például a sárga és a zöld. Ha magas hangot hall, kapjon fel a földről egy sárga kendőt, ha mélyet, akkor zöldet. Fokozatosan lehet bővíteni a színek, illetve hangok számát. Lehet három hang esetében szó-mi-dó hangokkal játszani, de a fejlett zenei képességű csoportban miré-dó is lehet a három különböző hangmagasság. A pentaton hangkészletig is eljuthatunk. A lá hangnak egy újabb szín fog megfelelni, például fehér. (A nevelő másképpen is társíthatja a színekhez a hangmagasságokat, csak maradjon állandó az összefüggés. Érdemes alapszíneket használni, mert azok sok játékban megtalálhatóak.)

A légycsapókkal történő magasabb-mélyebb játékban a furulya hangja vagy más dallamjátszó hangszer hangja jelezheti, hogy az a légy, amit „le szeretnénk csapni", magasan vagy mélyen száll. A gyermekek a légycsapókkal sétálnak a teremben, figyelik a hangszer „hívóhangját", döntenek arról, hogy a korábban bemutatott relációnak a mélyebb vagy magasabb hangját hallják, és az alapján emelik magasba vagy csapnak a földre a légycsapóikkal.

A gyermekek játéktárgyaival: Lufikat röptetnek a gyermekek. Ha magas hangon énekel a nevelő vagy magas hangot játszik hangszerén, a gyermekek magasba emelik a lufijaikat, ha mélyet, akkor leguggolnak vele. Másik változat: A gyermekek ölében kettő, három vagy négy (fejlettségi szinttől függően) különböző színű csodabogyó, vagyis labda van. A nevelő hangjelzését követően kiválasztják, hogy melyik színhez tartozó hangmagasságot hallották, és azt a labdát emelik magasba.

9. kép. *Csodabogyók és a hangmagasságok*

A plüssállatok hangjának hangmagasságbeli eltérésének megfigyelését, megbeszélését követően úgy mondókázunk vagy énekelünk, hogy a hangmagasságot az egyes állatokhoz illeszkedően választjuk meg. Azonos típusú bábokhoz illeszkedő hangmagasságban mondókázunk vagy énekelünk. Kislány és kisfiú, a gyermek és a nagypapa, a királykisasszony és a király, a macska és az oroszlán, a medvebocs és medve, az egér és a kutya lehetnek a magasabb és mélyebb hangfekvésnek a megjelenítői.

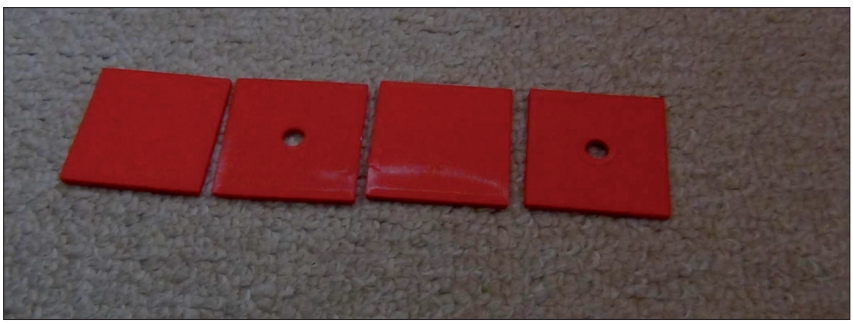
10. kép. *Bábok a hangszínekhez*

Építő-konstruáló játékokkal: Építsünk közösen a gyermekekkel Lego-várakat. Csupa kék elemből, csupa sárga, csupa piros és csupa zöld elemből. A kész várakat a terem különböző helyein állítjuk fel. A nevelő „támadni" fogja a várakat a hangszerének egyes hangjain elhangzó „támadás jellel". A gyermekek azonosítják a magasságot, miközben menetelnek a váraik között, majd ahhoz a várhoz szaladnak, amiről úgy vélik, hogy támadás éri. Minden választásuk után nevezzük meg, hogy melyik színt kellett védeni.

A korongépítő lapjaiból tortát készítünk. Metallofon vagy egyéb hangszer hangjai segítik ismét a hangmagasság jelzését. A torta egyes rétegei a különböző hangmagasságoknak megfelelő színek lesznek. „A" hang esetén sárga, mint például vanília, „Fisz" hang esetén piros, mint málna, „É" hang esetén kék, mint szilva, „D" hang esetén zöld, mint pisztácia. A gyermekek nagyon szívesen találnak ki színekhez tartozó ízeket. (Így a hangazonosítás is könnyebb lehet számukra.)

Finommotorika, szem-kéz koordinációt fejlesztő játékok: Gyöngyöt hangmagasságokhoz kötötten is lehet fűzni. Előre meg lehet beszélni, hogy melyik színek tartoznak a magasabb hangfekvésű hanghoz, melyikek a mély hangfekvésűhöz. Ezt fejben-fülben kell tartani a gyermeknek. Majd hall életkorának, fejlettségének megfelelő intervallumban magasabb-mélyebb hangot, és az alapján kell fűznie a láncot. Nagyobbaknál lehet három vagy több hangfekvésű hang is.

Matematikai, logikai játékok: A logikai készletnél, ha kiválasztunk egy egyszínű, egyméretű lapkészletet, amelynek lapjai csak a simaságban, lyukasságban térnek el, akkor lehet játszani azt, hogy a mélyebb hangjelzésre a simát, a magasabb hangjelzésre a lyukasat kell maguk elé venni.



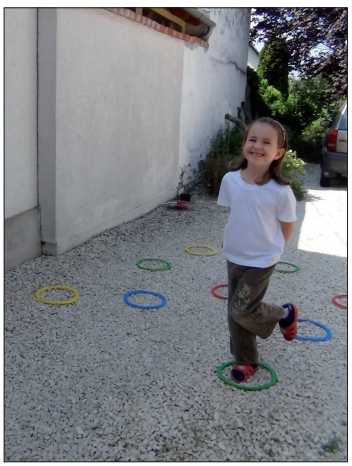
11. kép. *Magas-mély reláció másképp*

Érzékelést fejlesztő játékok: A Montessori-hengersorból – ahol azonos átmérőjű, ám különböző magasságú hengerek vannak – lehet „fákat ültetni" a hallott hangmagassághoz kapcsolódó méret szerint. Minél magasabbat hall,

annál magasabb legyen a fa. (A gyermek, a gyermekek fejlettségi szintjéhez kell igazítani a feladatot.)

Társasjátékok: A Tantrix játéklapjaival lehet halászosat játszani. A gyermekek körbeülik a „tavat", és a hallott hangmagassághoz tartozó csíkkal rendelkező halat foghatják csak ki a tóból.

12. kép. *Halak a tóban*



A forma és színfelismerő Colorama társasjátéknál ki lehet iktatni a két dobókockát. Az egyik a színt mutatta meg, ezt most hangmagasság jelöli, a másik kocka a formát, ezt a ritmus adja most meg. Négyzet (tá tá), háromszög (titi tá), kör (tá szün), trapéz (ti tám). (Lehet akár énekelve ritmizálni.) Nagycsoportosoknak vagy kisiskolásoknak való így a játék.

13. kép. *A legmélyebb hangot hallottam, tehát zöld!*

A Twister hopp műanyag karikái virágok, melyeknek kelyhéből egy méhecske gyűjt virágport. A különböző hangmagasságok segítenek megtalálni az éppen kelyhüket nyitó virágokat. Hangszer hangja vagy énekhang mutatja a szó = sárga, mi = piros, ré = kék és dó = zöld hangokat.

2. A halkabb-hangosabb reláció:
- A fejlődés fokozatai: a gyakori bemutatás (mindig egymáshoz viszonyítva!), megnevezés, gyakorlás, önálló halk vagy hangos éneklés.
- Lehet a hangerőt is térben kifejezni: vízszintes irányban közelítéssel és távolítással.
- A hangerő folyamatos változtatása: erősítés (crescendo), halkítás (diminuendo).

Hétköznapi tárgyakkal: A kar meghosszabbítása lehet a légycsapó, így még látványosabb a jelzésrendszer. A csipesz, aminek nyitva vagy csukva van a „csőre", már finomabb jelzés. A legyező vagy esernyő, ami nagyra vagy kisebbre van nyitva szintén ilyen. Ezekkel a tárgyakkal lehet átmeneteket is mutatni a folyamatos hangerő-változtatás gyakorlásához.

14-15. kép. *Mélyebb hangnál összecsukódik az ernyő. Hangos éneklés jelzése legyezővel*

A gyermekek játéktárgyaival: Az olyan babával, ami le tudja csukni a szemét, lehet játszani, hogy amikor elalszik a baba, akkor halkan énekeljenek, mondókázzanak körülötte a gyermekek, amikor nyitva van a szeme, akkor hangosabban.

Ha van több villogó pörgettyű vagy sima pörgettyű, akár búgócsiga a csoportszobában, hangerőjátékot lehet játszani úgy, hogy a gyermekek a hangerejüket úgy osztják be, hogy egy pörgettyűnél halkan, kettőnél hangosabban, háromnál nagyon hangosan énekeljenek vagy mondókázza-

nak. Indíthatjuk egyszerre a pörgettyűket és figyelünk arra, hogy halkuljon a hangerő, amikor leáll egy-egy pörgettyű, de lehet három gyermekre bízni az indítást, ki-ki akkor indítja, amikor szeretné, és a csoport igazodik az éppen pörgő játékok számához a hangerejével. Két azonos típusú bábbal jelezhetjük, hogy halkabb vagy hangosabb mondókázást, éneklést kérünk. Idősebbet ábrázoló bábnak udvariasságból hangosabban énekelünk, a fiatalabbnak halkabban. A bátor állatot megjelenítőnek hangosabban, a félős állatnak halkabban énekelünk.

Építő-konstruáló játékokkal: A Java játék egyik kék csövét hol bedugjuk egy sárga összekötő elemmel, hol kihúzzuk. Ha kihúzzuk, kiszabadul a „hangerőszellem" a palackból, azaz hangosan énekelnek, mondókáznak a gyermekek, ha bedugjuk, akkor halkabban.

Érzékelést fejlesztő játékok: Halkulás-hangosodás játék, amikor a Montessori torony építéséhez vagy lebontásához alkalmazkodni kell folyamatosan változó hangerővel.

Társasjátékokkal: Miközben énekel vagy mondókázik a csoport, valaki dob dobókockával. A pöttyök számosságához kell menet közben igazítani a csoportnak vagy egyénnek a hangerőt.

Kiselejtezésre szánt játékokkal: Régi, nyitható motorháztetős vagy oldalajtós, esetleg csomagtartós autóval lehet azt játszani, hogy az ajtót minél nagyobbra nyitjuk, annál hangosabban hallani a zenét, ami az autóban szól, így fokozzuk az éneklés, mondókázás hangerejét. Ha behajtja a nevelő, akkor tompábban lehet hallani, mert az ajtó lefogja a hangot, így a csoport is visszavesz a hangerőből. De a motorháztető felnyitásakor is jobban hallani a motor zaját stb.

16. kép. *Hangerőjáték öreg játékautóval*

Elromlott vízipisztollyal lehet szemléltetni a hangerőt. Ha kihúzzuk teljesen, nagy hangerővel énekel a csoport, ha betoljuk, halkabban. Lehet folyamatosan hangerőváltoztatást is gyakorolni.

17. kép. *Vízipisztoly hangerőváltáshoz*

3. Hangszínhallás, hangszín-azonosítás, hangszín-differenciálás

A zörej, a zenei hang, emberi beszédhang színkülönbségét befolyásolja a hangforrás anyaga, erőssége, terjedelme, a hang megszólaltatásának módja. **A fejlesztés lépcsőfokai:** a környező világ hangjai, eszközök, tárgyak hangjai, ütőhangszerek hangjai, dallamjátszó hangszerek hangjai, nevelők és csoporttársak hangjának felismerése, hangirányjátékok: hangból következtetnek és szereznek információkat a hang keletkezésének helyéről, irányáról.

Hétköznapi tárgyakkal: Különböző méretű csipeszek, gombok hangjának kipróbálása, majd azonosítása mérethez kötötten. Hallható a nagyobb és kisebb méretű azonos tárgyak hangjának eltérése.

A gyermekek játéktárgyaival: Vajon megismerik-e a fiúk az autójuk „búgását"? A csoportba behozhat, aki szeretne, saját autót. Megpörgetjük a tenyerünkön végighúzva a kerekeiket, és hallgatjuk azok hangját. Majd egy kendő alá tesszük az autókat, és valaki megpörget egy-egy autókereket, aminek hangjáról ki kell találni, kié az az autó. Zenélődobozt rejthetünk el a csoport vagy egy-egy gyermek elől, amit meg kell keresni a hang irányának azonosításával.

Építő-konstruáló játékokkal: Felismertetheti a nevelő az építőjátékok hangjait. Egy paraván mögé vagy játszósátorba, óriáskendő alá összegyűjt jellegzetes hanggal járó konstruáló játékokat. Egy gyermeket megkér, hogy

kezdjen el játszani az egyikkel, a többiek felismerik a játékot az építést kísérő hangokból.

Finommotorika, szem-kéz koordinációt fejlesztő játékok: Hangszín-felismertetésre alkalmasak lehetnek a fa félgömbök, díszkövek, a Babylon-készlet golyói. Lefordított kosarak alá lehet rakni, minden játékos kap egy kosarat, alatta összeüthető tárggyal. Benyúl a kosara alá, megszólaltatja mindenki sorban egymás után az eszközét, majd keresik egymás párját a hangszínek alapján, vagyis azt, akinél azonos tárgy volt a kosár alatt.

Matematikai, logikai játékok: A gyermekek kitesznek maguk elé négy, hat vagy nyolc (képességtől függően) piros-kék matematikai korongot, mindegyiket piros felével felfelé. A nevelő megmutatja, hogy hangzik a piros hanghoz tartozó magasság annyiszor ahányat kitettek maguk elé. A következő alkalommal egy, két vagy három hangnál mélyebbet hangoztat. Ezeket a korongokat át kell fordítani, hogy a kék oldaluk legyen felfelé. (Lehet fordítva is eljátszani.) A gyermekek maguk is tehetik egymás után sorba a korongokat piros vagy kék oldalukkal fölfelé, a hallott hangmagasságtól függően.

Kiselejtezésre szánt játékokkal: A Kinder-tojásokat különböző apró és nagyobb méretű anyagokkal lehet megtölteni, és akár hangmemorit játszani. Minél több párból áll a játék, annál nehezebb. Játszhatunk órás játékot is. Ehhez körben helyezkedik el a csoport, középen egy bekötött szemű gyermek lesz az óramutató. Eleinte egy, majd két, három hangkeltő eszközzel is játszható. A körben ülők hangtalanul adogatják körbe egy mondóka vagy dal alatt a tárgyat. Akihez jut a végén, az megszólaltatja, rázza vagy üti, az óramutató pedig abba az irányba mutat, ahonnan a hangot hallja. Két tárgy esetében a két karjával, de az is meghatározható, hogy melyik hangszínt melyik karjával mutassa majd. Három különböző hangzású tárgy esetén vagy az orrával, vagy az egyik lábával mutathat az „óramutató" a harmadik hangforrás irányába. Cél a minél pontosabb irányjelzés.

b) A belső hallás fejlesztése

Definíció: Belső hallásnak nevezzük azt a zenei képet, hallásképzetet, amely akkor is megjelenik, ha a fület akusztikus hanghatás nem vagy csak részben éri. Előfeltétele az előzetes zenei élmény, amely az emlékezetben elraktározódik, vagy a zenei alkotó fantázia, amely a harmóniák újszerű összeállítására, új dallam, új mű alkotására képes.

Fejlesztési területek:
1. Dallami, ritmikai felismertetés játékai.
2. Dallambújtatás.
3. Zenei visszhangjátékok, motívuméneklések.

4. Kérdés-felelet játékok.

1. Dallamfelismerés
   - Lényege, hogy a gyermek egy jól ismert dalnak csak a dallamát hallja dúdolásról, hangszerről, és a szöveget neki kell kitalálnia, zenei emlékezetében kikeresnie, belső hallásában összeillesztenie.
   - Fokozatosság: kezdőmotívum, jellegzetes belső vagy befejező motívum, képekkel támogatott felidézés.
   - Adhatunk olyan feladatokat is, hogy a gyermekek gyűjtsék össze mindazokat a dalokat, amelyek egyformán kezdődnek.
   - Felismertetéskor fogadjuk el azt a megoldást is, amikor a gyermek nem a dal kezdősorát, hanem a szövegrészét nevezi meg, ahol ráismert.
   - Ha hasonló dallamot jelölt meg, énekeljük el a kettőt egymás után, és hasonlítsuk össze, mutassunk rá, hol a különbség közöttük.

Ehhez a részhez kapcsolódnak a dallamvonal, dallamvezetés vizuális, mozgásos leképezésére alkalmas játékok.

Hétköznapi tárgyakkal: Hosszú sálak vagy kendő alá bújhatnak egyenként vagy csoportosan a gyermekek. A dallam hangmozgását követve emelkedik magasba a kendő vagy ereszkedik mélyebbre.

Csigabiga gyere ki,
s s m m s s m
ég a házad ideki,
s s m m s s m
ha nem jössz ki, megbánod,
s s m m s s m
nem leszek jó barátod!
s s m m s s m

18. kép. *Magasabb-mélyebb kendőkkel*

A keresztbe tett légycsapó lehet pillangó, mely a dallam magasabb hangjaira feljebb, mélyebb hangjaira lejjebb röppen. De lehet csigaszarv is a légycsapó úgy, hogy a nyele áll felfelé a gyermekek feje mellett. Amikor a *Csigabiga* kéthangú dalt énekeljük, a magasabb, *szó* hangra kidugja a csiga a szarvát, a mélyebb, *mi* hangra behúzza. A gyermekek kezdetben csak utánozzák a nevelőt, de mind önálóbban tudják koordinálni a zenéhez igazított mozgásukat, mind tudatosabban követik a dallam ívét. Lehet lift is a légycsapó, ami akár három, négy emeletet is bejár a képzeletben. Annál

19. kép. *Csigaszarv zseníliából*

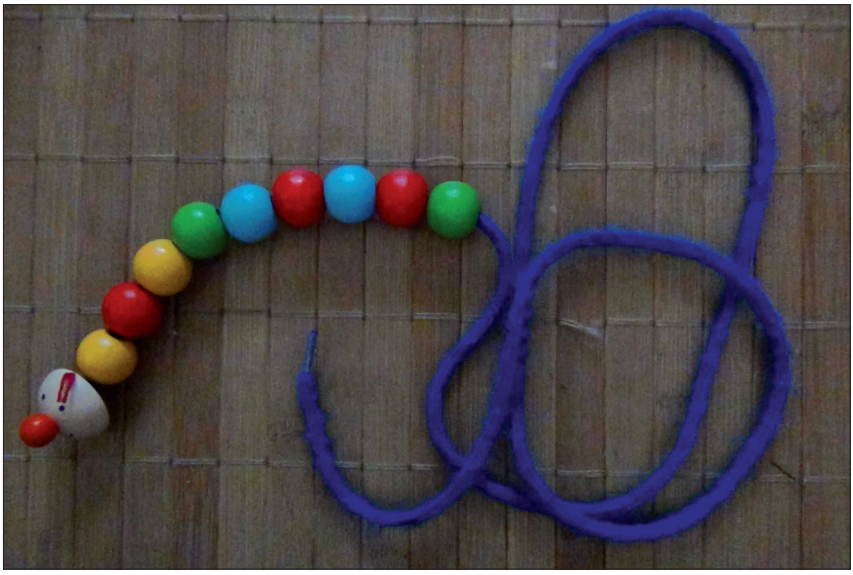
magasabbra megy, minél magasabb hangot énekelünk a dalban. Két, három hangkészletű dallal kezdjük a játékokat.

Ha a legyezőt vízszintesen tartjuk, és csuklóból fel-le mozgatást végzünk, asszociációs lehetőséget adhat a magasabb-mélyebb dallamhangok „kirajzolására". Az óriás gomblyukakon át lehet fűzni zseníliaszálat. Ez is lehet liftkötél, amin felle közlekedhet a gomb, de két lyukon kidugva lehet a zsenília a csiga szarva, a gomb pedig a háza. A házból kibújik a csigaszarv, ha magasabb hangot jelez a dallam szerint, és visszahúzódik, ha mélyebbet.

A nagyobb kendőket, selyemsálakat a vállukon átvetik a gyermekek, így pillangóvá változnak. Metallofon, xilofon vagy más hangszer dallammotívumokkal irányítja a pillangók mozgását: sz-m hangokon billegő dallamra csak le-fel mozgatják a szárnyaikat és sétálnak; s-f-m-r-d lefutó dallam hallatán leguggolnak, megpihennek; d-r-m-f-s felfutó dallamra indulnak ismét; s-f-m-f-s-f-m-f hullámzó dallamra a pillangók pörögni kezdenek stb. Lufi táncoltatás is lehet hasonlatosan. A kinyitott esernyő szélére röpülhetnek a „csipesz-madarak". Amikor dalolni kezdenek, a fa követi daluk dallamvezetését, vagyis az esernyő le-föl mozgással követi a dallamot.

20. kép. *Esernyőfán madarak*

Finommotorika, szem-kéz koordinációt fejlesztő játékok: A nevelő két vagy három hangkészletű dallamot fűzhet lánccá, majd a színeket követve eldúdolhatja a dallamot. A gyermekek tetszésük szerint fűzhetnek láncokat adott színekből (amikhez a nevelő relatív szolmizációs hangokat kapcsol vagy abszolút magasságokat (a színes kotta módszer mintájára), amit a nevelő eldúdolhat nekik a zenei szabály alapján. Így alkotásaikban nem csak szemmel, hanem füllel is gyönyörködhetnek.



21. kép. *„sz-m-sz-d-r-m-r-m-d" hanglánc*

Érzékelést fejlesztő játékok: Az azonos átmérőjű, de különböző magasságú Montessori-hengersorból hangsort lehet létrehozni. A különböző magasságokat érintve vagy bábuval rajtuk ugrálva különböző hangmagasságokat adunk ki. Az alacsonyabbakat érintve mélyebb hangot énekelünk, a magasabb tetejét érintve magasabbakat. Ezek lehetnek konkrét hangok, de egymáshoz viszonyított alacsonyabb-magasabb hangok is.

2. Dallambújtatás
- A gyermekek figyelmét ilyenkor a belső hallásra irányítjuk, egyidejűleg ne terheljük vizuális ingerrel, elég egy hallható jel, taps, koppantás vagy dobbantás.

- A dallambújtatás közben a lüktetést közös mozgással, finom kopogással vagy járással együtt éreztessük.
- Szoktassuk a gyermekeket arra, hogy amikor a dalt befejezték, azonnal kezdjék újra az éneklést, hogy az „elbújtatott" motívumokat egy hosszú dallamlánc részének érezzék.
- Mindig az előző motívum utolsó hangsúlytalan hangján adjuk meg a jelet, hogy a gyermekek a következő motívum hangsúlyánál kezdjenek magukban vagy hangosan énekelni.
- Kezdetben szabályos időközönként bújtassuk el a dalt, később a gyermekek hosszabb egységeket, több motívumot énekeljenek magukban, és a jel váratlan időközönként jelenjen meg.
- Az újraéneklésnél a gyermekek önállóan kezdjék a dalt.
- Fokozatosság: kezdetben az elbújtató jelnél nem magukban, hanem csak halkan énekelnek a gyermekek. Egy darabig a belső éneklést még néma szájmozgással is segíthetik. A fejlett belső hallásnak már nincs szüksége ilyen segítségre.

Hétköznapi tárgyakkal: Dallamot tudunk bújtatni olyan zseblámpával, aminek a ki- és bekapcsolása egy mozdulattal megoldható, és ahhoz egy hangi jel kapcsolódik. Képzeletben barlangban járhatunk, és sötétben nem énekelünk, nem zajongunk, mert félelmetes a sötét, de ha felkapcsolódik a zseblámpa, bátran, hangosan énekelünk tovább. Amikor magunkban énekelünk, hallhatjuk az egyenletes lüktetést. A gyermekek magukban folytatják éneküket, amikor a nevelő az arca elé emel például egy légycsapót, vagy egy legyezőt. A legyezőt hirtelen kinyitni is lehet, így hallható jel kapcsolódik a bújtatás jelzéséhez.

A fentebbi tárgyaknál még szokatlanabb bújtatást jelző eszköz lehet az újság és az esernyő. Amikor a nevelő hirtelen kinyitja az újságot és olvasást színlel, akkor „elvárja", hogy csönd legyen körülötte. A gyermekek magukban folytatják az éneket, miközben a nevelő a lábával üti a lüktetést. Amikor hirtelen összecsukja újságját, a gyermekek ismét „hangoskodhatnak", vagyis énekelnek tovább. Az esernyőre nincs szükség, amikor szép napsütés van, és a nevelő hallgatja is a csengő hangon énekelő „madarakat", de amikor zuhogni kezd az eső, hirtelen kinyitja automata ernyőjét egy gombnyomásra, ekkor a „madaraknak" sincs kedvük tovább énekelni, magukban folytatják az éneket. A nevelő dobolhat az esernyő nyelén vagy a lábával, jelezve a lüktetést a dallambújtatás alatt.

A gyermekek játéktárgyaival: A gyermekek babáival, plüss állataival el lehet játszani, hogy alszanak majd váratlanul felugranak, vagy hátat fordítanak, majd vissza-visszafordulnak. A csoport az alvás és hátat fordítás alatt magában énekel. Kimondottan jók azok a plüssfigurák, amik rizzsel vannak töltve, vagy azok a babák, amik hallhatóan nyitják ki a szemüket. A lend-

kerekes autókkal úgy lehet dallambújtatást játszani, hogy amikor elindul az autó, akkor a „zaj" miatt inkább magukban folytatják a dalt a gyermekek.

22. kép. *Díszes fejű ceruzák az egyenletes lüktetéshez és dallambújtatáshoz*

Építő-konstruáló játékokkal: A Geomag mágnesességét lehet kihasználni dallambújtatáshoz. Amikor összepattan a fémgolyó és a mágnes, akkor magukban énekelnek a csoporttagok, amikor szétválasztja a nevelő, akkor folytatják az éneklést.

Finommotorika, szem-kéz koordinációt fejlesztő játékok: A félgömbökkel, díszkövekkel jól szemléltethető a vízszintes irányú karmozgás, ami a hangerőjelzés módja. A bújtatás esetében akkor adnak jelt a bújtatásra, amikor összeüti a nevelő őket.

Matematikai, logikai játékok: A dallambújtatás jele lehet az abakusz átbillentése. (Vagyis ilyenkor a golyók átcsúsznak és szinte egyszerre egymáshoz verődnek, ami jól hallható jel ehhez a fejlesztő játékhoz.)

A játszók hallanak vagy egy motívumnyi ritmust vagy valamennyi egyenletes hangi jelet, amit memorizálnak, és annyi korongot tesznek maguk elé, amennyi hangot hallottak.

Érzékelést fejlesztő játékok: Önálló gyermek vagy kis létszámú csoport bújtathat, amikor ejtőernyőt feszítünk feléjük. Amikor jelre rájuk eresztjük, magukban folytatják a „kalitkába" zárt gyermekek. Amikor újabb jelre megemeljük az ejtőernyőt, ismét énekelnek.

Társasjátékokkal: A hallásos észlelést követő emlékezésre játék, ha egy gyermek egy vagy két dobókockával dob, majd megszámlálja a pöttyöket és annyit tapsol. A csoport figyel, majd egy előre megbeszélt mozgássort végez annyiszor, ahány tapsot hallott.

A Tantrix lapjai egy asztalon vannak. A gyermekek halászok, akik kifogják a halakat. Ahhoz, hogy megtudják, hány hal akadt a hálójukba, egy ritmushangszerrel hangoztatott lüktetés hangjait kell megszámlálniuk.

Kiselejtezésre szánt játékokkal: Egy régi felnyitható motorháztetős autóval (lásd fentebb) lehet dallambújtatást játszani. Amikor lecsukja a motorháztetejét, akkor magukban énekelnek tovább a csoporttagok.

A Kinder-tojás kapszulák kipattintása és bepattintása, valamint az elromlott vízipisztoly szippantó-fújó hangja is remek kísérőjele a dallambújtatásnak.

3. Visszhangjáték
- Fokozatosan nehezedő ritmus és dallam visszhangozása.
- Dalok, mondókák motívumainak hangoztatása és visszhangozása.
- Ismert mondókát is lehet énekelni motívumonként.

4. Kérdés-felelet játék
- Rögtönzött énekes mondatok.
- Fokozatosság: egyszerű kérdés, csak nevet kell beleilleszteni, ill. egy szót kell kicserélni, teljesen önállóan kell válaszolni.
- Segítik a képzeletet, kreativitást, mondatalkotó kedvet és a zenei alkotókedvet.

Ez utóbbi két fejlesztőjáték-típushoz jól használható hétköznapi tárgy a mintás kendő, terítő, a faliszőnyeg, illetve a gyermekek játéktárgyai közül a mesekönyvek, melyeknek az ábráiról, a tartalmáról visszhangozható motívumokat lehet kitalálni vagy ritmikus beszélgetést lehet kezdeményezni.

A ZENEI ALKOTÓKEDV KIBONTAKOZTATÁSÁNAK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Az alkotókedv fejlődéséhez szükséges:
- zenei emlékképek, élmények;
- fejlett éneklési, ritmikai készség;
- jó hallás;
- mintaértékű óvónői modell.

Az alkotóképesség három jellemzője: originalitás (eredetiség), fluencia (folyamatjelleg-előkészítés, lappangás, megvilágosodás, igazodás), flexibilitás (rugalmasság).

A zenei alkotókedv fejlesztését segítő játékok:

- dalos párbeszéd,
- énekelt mese,
- nevek dalba illesztése, állat- és növénynevek cseréje a szövegekben,
- ritmus- és dallam improvizáció (egyszerűbb improvizáció, ahol csak egy-egy elem cserélődik, pl. név, napszak),
- „megzenésített" mondóka, azaz kötött ritmusú improvizáció,
- egyszerű hangszerkíséret, osztinátó vagy szövegkíséret kitalálása.

Játék: A gyermekek kitalált neveket vagy állatneveket, tárgyneveket mondjanak egyenletes lüktetés mellett, egymás után, megállás nélkül. Lehetőleg ne ismétlődjenek a kitalált nevek. Fontos, hogy egy kétnegyedes ütembe férjenek a nevek, vagyis kétnegyed értéket töltsenek ki. Ha már jól megy a játék, lehet hangosodva vagy halkulva, illetve mind magasabban vagy mélyülve.

Poros úton kocsi zörög,
a kereke gyorsan pörög.
Sári néni vezeti,
aki látja, neveti.

A mondóka több egyszerű változtatásra is lehetőséget ad. A kocsi tempója változhat: gyorsan-lassan; a kocsi vezetője változhat: Sári néni-Laci bácsi (s ez maga után vonhatja a mélyebb-magasabb hangfekvésben történő hangoztatást). A szünet a zene része: szünetre lehet fújni, sziszegni, dobbantani, pördülni, ugrani, mozdulatlanságból kimozdulni, tapsolni, egymást megérinteni, labdát pattintani stb. A gyermekek kreativitásán múlik, hogy milyen ötleteik vannak a szünet „kitöltésére" (lásd fentebb a *Vágok, vágok fát* dalt).

A kreativitáshoz kapcsolódóan végezetül álljon itt egy pár olyan játék, ami nem a zenei fejlődést támogatja elsősorban, hanem a ma oly annyira divatos drámapedagógiai foglalkozásokon, a napközi időben szervezett közösségépítő, kooperációt segítő játékok, csapatépítő, ismerkedési, versengő játékok részeként szoktak előkerülni. Mindegyik itt bemutatásra kerülő játék hallásos-zenei képességeket mozgósít. Fedezzük fel ezekben a játékokban is a zenei elemeket!

Egy bekötött szemű gyermek bejön a csoportba, rámutat valakire, és egy állathangot kér a kiválasztottól. Akire mutatott, az az adott állathangon szólal meg, a bekötött szemű a hang alapján kitalálja a társa nevét.

Sötét szobában vagy becsukott szemmel ülnek körben a játékosok. Mindenkinél van egy hangot adó tárgy (kő, fakanál, kulcscsomó, ceruzák, toll stb.). Mindenki csak egyszer szólaltatja meg a kezében lévő tárgyat, az óramutató járását követve. Így megy körbe a hang. Ha hallotta a mellette ülő tárgyának hangját, akkor kell hangot keltenie a saját eszközével. Az a cél, hogy egyenletesen haladjon a hang. Lehet nehezíteni a játékot. Ha valaki két hangeffektust kelt (titi), megfordul a hang haladásának iránya. Innentől kiesős játékká válhat, és a kör egyre szűkül a játékban maradókkal.

Lehet labirintusba bevezetni egy bekötött szemű gyermeket, melyben „élő akadályok" is lehetnek a csoporttagokból. A bekötött szemű párja, a labirintus kijáratánál különböző ritmushangszerekkel vezeti át a labirintuson a bekötött szemű társát. Előre egyeztették az irányokat jelölő hangszíneket: pl. jobbra tartson, ha csörgődobot hall, balra, ha tapsot, előre haladjon, ha dobot stb.

Mindenki énekel egy jól ismert dalt. Középen áll egy gyermek. A többiek körben haladva menetelnek, ugrálnak vagy futnak, közben a körben álló énekes szájmozgását figyelik. Azt kell figyelniük, hogy mikor kezd el tátogni, mert akkor azonnal abba kell hagyni mindenkinek az éneket. Aki utolsó, az kiesik.

A teremből kiküldünk egy tanulót. Mikor bejön, mindenki állathangon szólal meg 5-6 másodpercig. Egy játékos jelére abbahagyják. A bekötött szemű legalább három állatot meg kell, hogy nevezzen. Nehezítésként a társai nevét is hozzáteheti, vagy meg is kell mutatnia, hogy amilyen állatot megnevez, az a hang milyen irányból jött. Csak akkor fogadják el a többiek, ha pontos helyre mutat.

A játékvezető nyolcig számol háromszor egymás után, egy általa választott tempóban. A csoport tagjai egy-egy hangszerrel vagy hangot adó tárgygyal egy magukban előre eldöntött számnál megszólaltatják azokat, s közben figyelnek arra, hogy ki választott velük azonos számot. A játékvezető két-három eljátszás után minden csoporttagról el kell, hogy mondja, mikor, melyik szám kiejtésekor használta a nála lévő hangkeltő tárgyat.

Egy zsákba elrejt a játékvezető különböző tárgyakat. A zsák körbejár a következő mondókára:

Elmegyen a jó kalmár
két rossz csacsijával,
megrakja a taligát
számos portékával.
Hát egyszer csak nem mehet,
gyí, gyí, gyí, gyí, hó!

A „hó”-nál nem lehet továbbadni a zsákot. Akinél megáll, az belenyúl, kitapogat egy tárgyat, és ahhoz illő hangot ad ki. Akinek a tárgyát nem találják ki a kiadott hangja alapján, az zálogot ad.

A csoport körben ül. Mindenki gondol egy számra 0 és 10 között. Majd sorban mindenki egyenletes tempóban elmondja az általa kiválasztott számot. Amikor mindenki elmondta, a csoport visszafelé haladva mondja el az elhangzott számokat. Nehezíteni lehet a játékot azzal, hogy csukott szemmel hallgatják egymást, és úgy idézik fel az elhangzott számokat. Jó zenei képességű osztályokban szolmizációs hangokkal is lehet ilyet játszani, természetesen egy hangnemben megszólaltatva a hangokat. (Lehet pentaton, vagy pentachord hangsor hangjaival kezdeni.)

A félkörrel szemben áll egy karmester, aki különböző gesztusokat csinál. A csoport előre megbeszéli, hogy milyen gesztusára mit fognak csinálni. Például ha a lábával tesz valamit, akkor brummognak, ha a karját mozgatja, csettintenek, ha hátat fordít, tapsolnak. (Lehet aprólékosabban is kidolgozni a mozdulatokhoz kapcsolódó hanghatásokat. Karját széttárja, kiabálás, dobbantásra brekegés, homlokráncolásra tenyérdörzsölés.) A karmesternek ki kell találni, milyen szabály szerint „muzsikált” neki a zenekara. (Egy másik játékváltozatban előre megbeszélt jelek alapján irányítja a karmester a zenekarát, de lehet két karmester is két zenekarral vagy két karmester egy zenekarral!)

Egy labda vagy valamilyen jól látható tárgy van egy gyermeknél, aki elkezd sétálni a saját tempójában. Ezt a tempót fel kell venni a többi csoporttagnak is minél hamarabb. Egy óvatlan pillanatban továbbadja a tárgyat, így változik a tempót diktáló személy és a tempó is.

Egy fiúnak és egy lánynak bekötjük a szemét. Egy harmadik gyermek a tér közepén megáll. Kérdezi: Hol vagy Juliska? A bekötött szemű lány válaszol: „Itt vagyok!”. Majd a fiút kérdezi: „Hol vagy Jancsi?”. A fiú válaszol: „Itt vagyok!”. A hangirányok alapján a két bekötött szemű elindul megkeresni egymást. Ha a vezető látja, hogy valamelyikük nagyon rossz irányba halad, kérdezi a párját ismét, hogy a válasz alapján azonosíthassa a helyes irányt.

IRODALOM

Ág Tibor: *Az Aranykert muzsikája – csallóközi népdalok*. Pozsony, 1999, Kalligram Könyvkiadó.
Bakay Éva: *Kísérletek a dúdolásról*. Lélektani tanulmányok Ranschburg Pál emlékére. Budapest, 1946.
Barkóczi Ilona – Pléh Csaba: *Kodály zenei nevelési módszerének hatásvizsgálata*. 1977, Kecskemét, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Bács-Kiskun Megyei Lapkiadó Vállalat.
Barkóczi Ilona: *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. In: Hang és lélek: Új utak a zene és társadalom kapcsolatában: Zenei nevelési konferencia. Budapest, 2002, Magyar Zenei Tanács, 109–114.
Dr. Barsi Ernő (é.n.): *Kisalföldi gyermekjáték-dalok és mondókák*. Budapest, Magyar Kultúra Kiadó Kft.
Békefi Antal (gyűjt.): *Vasi népdalok*. Győr, 1997, Vas Megyei Pedagógiai Intézet.
Benedek Krisztina – Sándor Ildikó (szerk.): *Útravaló – A néphagyomány közvetítésének módszerei az óvodában*. Budapest, 2006, Hagyományok Háza Népművészeti Műhely.
Dornbach Mária (szerk.): *Ákom, bákom, berkenye – magyar népi gyermekköltészet*. Budapest, 1985, Móra Ferenc Könyvkiadó.
Dr. Eiben Ottó – Kokas Klára: Ritmikus mozgások és énekes játékok hatása óvodás gyermekek testi és szellemi fejlődésére. *Pedagógiai Szemle,* 1964. 12. sz.
Forrai Katalin: *Ének az óvodában*. Budapest, 1991, 1998, Educatio Musica.
Forrai Katalin: *Ének a bölcsődében*. Budapest, 1994, Editio Musica Kiadó.
Gágyor József: *Megy a gyűrű vándorútra – gyermekjátékok és mondókák*. Budapest, 1982, Gondolat Kiadó.
Hámori József: Az emberi agy és a zene. In: Urbánné Varga Katalin (szerk.): Hang és lélek: *Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Budapest, 2002, Magyar Zenei Tanács. 40–42.
Harmat László: *A kóruséneklés hatásai a testi és lelki egészségre*. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszéke által 2013. január 24-én rendezett Zenepedagógia – innovatívan! című zenepedagógiai konferencián elhangzott előadása.
Hintalan László János (gyűjt.): *Aranyalma játékhagyomány*. Budapest, 2000, Fővárosi Pedagógiai Intézet – Örökség Alapítvány.
Horváth Guidóné Takács Judit: *Utazás a zene birodalmában*. Szombathely, 1999, Sylvester János Kiadó.
Kalmár Magda: A gyermeki alkotóképesség. In: Kabainé Huszka Antónia (szerk.): *Tanuljunk meg gyermeknyelven*. Budapest, 1980, RTV-Minerva. 224–229.

Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest,1972, Zeneműkiadó.
Kokas Klára: *Gyermekek originális kifejezési formái zenéhez*. Kecskemét, 1980, Kodály Zenepedagógiai Intézet.
Komáromi Lajosné: *A játék természetes örömével – ének-zenei nevelés óvodai gyakorlatomban*. Lakitelek, 2006, Antológia Kiadó.
Kovács Ágnes (szerk.): *Bújj, bújj, zöld ág… – népi gyermekjátékok*. Budapest, 1976, Móra Ferenc Könyvkiadó.
Kovács Sándor (é.n.): *Lélektan és zenetanulás*. Budapest. 51–70.
Laczó Zoltán: Kodály Zoltán koncepciójának hatása a legújabb zenepszichológiai kutatások tükrében. *Az ének-zene tanítása,* 1. 1976. 10–23.
Mönks, Franz J. – Ypenburg, Irene H.: *A nagyon tehetséges gyermek*. Budapest, 1998, Akkord Kiadó.
Muzsika, 1968. 2–3. sz.
Sacks: *Zenebolondok – Mesék a zenéről és az agyról*. Budapest, 2010, Akadémia Kiadó.
Spencer, H.: *Alapvető elvek*. Budapest, 1909, Grill Károly Könyvkiadóvállalata. 552–581.
Szarkáné Horváth Valéria: *Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana*. Budapest, 1995, Nemzeti Tankönyvkiadó,
Székácsné Vida Mária: *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Budapest, 1980, Akadémiai Kiadó.
Törzsök Béla: *Zenehallgatás az óvodában*. Budapest, 1998, Editio Musica.
Urr Géza (szerk.): *Bújj, bújj, zöld ág – énekek, játékok nemcsak a legkisebbeknek*. Budapest, 2003, Black&White Kiadó.
Vitányi Iván: *A zene lélektana*. Budapest, 1969, Gondolat Kiadó.
Dr. Víg Julianna: *Faculty of 1000 Biology Reports,* 2010. eLitMed.hu, http://test.lam.hu/ilam/agykutatas/_b_a_zene_hatasa_a_kognitiv_kepessegekre_b_4914/ 2010.10.18.

Kenesei Éva

Az ének-zenei nevelés módszertani kérdései az általános iskola 1–4. osztályában

BEVEZETÉS

Az iskolai tantárgyak pedagógusai több dokumentum együttes figyelembevételével tervezik meg nevelői tevékenységüket. Ezek a dokumentumok – a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, az iskola pedagógiai programja, a helyi tanterv, a tanmenet, a tematikus terv, az óratervezet, óravázlat – mind a didaktikailag átgondolt, módszertanilag megalapozott felkészülést támogatják. A tervezőmunka dokumentumai mellett meghatározzák a tanulókkal való tevékenységet az iskola által választott tankönyvek, tankönyvcsaládok. Legtöbb intézmény három kiadó tankönyveiből dolgozik: a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó (http://www.ntk.hu), az Apáczai Kiadó (http://www.apaczai.hu) és a Mozaik Kiadó (http://www.mozaik.info.hu) kiadványaiból, amelyek a tankönyvcsaládok mellett a tervezést segítő dokumentumokkal is támogatják a pedagógusok munkáját. Az informatika térnyerése lehetőséget teremtett arra is, hogy a honlapjuk webes felületén is elhelyezzék tankönyveiket, így interaktív módon is használhatókká tették azokat (dalok, zenei szemelvények, egyéb részletek, feladatok meghallgatása, interaktív táblán megjeleníthető szemléltető anyagok stb.). Ennél sokkal több alsó tagozatos tankönyv áll rendelkezésünkre, amelyek segíthetnek bennünket a differenciált tervezésben, a módszertani sokszínűség fenntartásában, a dalok és a készségfejlesztés feladatainak kiválasztásában.

A tanítás megtervezésének legfontosabb láncszeme azonban a tanuló legyen. Ismerjük meg az osztályba járó gyermekeket a lehető legtöbb oldalról. Zenei adottságuk mellett térképezzük fel családi hátterüket, a más területeken megnyilvánuló érdeklődésüket, iskolán kívüli elfoglaltságaikat. Igyekezzünk minél több szálon kapcsolódni a tanulók tevékenységeihez, hogy nevelésükben a teljesség igényével vehessen részt az ének-zene.

Tanulmányomban szeretnék részletesebben szólni az iskolai zenei nevelést előkészítő időszakról, az iskolai zenei nevelés legfontosabb színterén, a tanórán folyó munkáról, a zenei nevelés ének-zene óra melletti iskolai és iskolán kívüli színtereiről, valamint azokról a zenepedagógiai koncepciókról, amelyek áthatják mindennapi tevékenységünket, vagy egy-egy területen színesítik azokat.

AZ ELŐKÉSZÍTŐ IDŐSZAK FELADATAI

Ezt a témakört két oldalról szeretném megvilágítani. Egyrészt felhívnám a figyelmet arra a hosszabb időszakra, amely az első osztályba való belépést készíti elő, másrészt szükségszerűen minden zenei tevékenységünket egy rövidebb időtartamú előkészítésre építjük.

Az iskola megkezdése előtt a tanulók Magyarországon kötelező óvodai nevelésben részesülnek. A gyermeket öt éves korában kell beíratni (2014-től már három éves kortól) az óvodába, így minimálisan egy évig foglalkoznak a kisgyermekkel úgy, hogy hangsúlyosan megjelenik az óvoda iskola-előkészítő funkciója. Természetesen helyes, ha az óvoda és az iskola pedagógusai együtt tervezik meg munkájukat, és a gyermekek óvodai és iskolai nevelése a legnagyobb összhang mellett valósul meg.

Mit jelent ez konkrétan a zenei nevelésben? Elsősorban is meg kell említeni a *Kodály*-koncepciót, amely a legkisebbek zenei nevelésétől a pedagógusok továbbképzéséig egy egységes nevelési filozófiát valósít meg. Ezt azután a különböző korosztályokra lebontva, a gyakorlat számára *Kodály* tanítványai, kortársai dolgozták ki. Az óvodai zenei nevelés gyakorlatát a mai napig *Forrai Katalin* könyvei alapján sajátítják el az óvodapedagógusok, az iskolai zenei nevelés pedig *Ádám Jenő* által kidolgozott módszertani útmutatás alapján folyik. A két zenepedagógus neve alatt megjelent kiadványokat átnézve megállapíthatjuk, hogy a játékosság mellett azonos módszertani elvek érvényesülnek az óvodában és a kisiskolások körében is.

A zenei nevelés irányelveiben hangsúlyozzuk a zene emberformáló erejét, külön kiemeljük az értékes zene szerepét, a művészi értékű zene nevelőerejét, a saját néphagyományból való kiindulás jelentőségét, a kis zenei formáktól a világirodalom remekeihez való elérkezés hosszú útját. A gyermek általános fejlődésére ható zenei nevelés megnyilvánul az érzelmi kiegyensúlyozottságban, az alkalmazkodóképesség fejlődésében, a társas kapcsolatok változásában, az értelmi képességek fejlődésében, a figyelemre, emlékezetre, képzeletre, gondolkodásra való hatásában, a cselekvések motiválásában. A zenei nevelés feladatait jelenti a zenei élmények nyújtása, a zenei érdeklődés felkeltése, az éneklés, zenélés megszerettetése, a zenei hallás, ritmusérzék, mozgás fejlesztése, a zenei anyanyelv megalapozása, a zenei emlékezet, képzelet fejlesztése.

Az óvodában a gyermekek (főként, ha három-négy évig járnak) hatalmas dalanyagot sajátítanak el, amelyek közül több megtalálható az alsó tagozatos dalanyagban is. A dalok hangkészletét, hangsorát, dallamvilágát átnézve megállapíthatók az egyezések, amelyek a pentaton dallamvilágot jelenítik meg. A dalok kis hangterjedelme alkalmazkodik a kisgyermekek éneklési készségeihez. A legtöbb dalhoz játék kapcsolódik, így a szerepjátékok, körjátékok, fogyó-gyarapodó játékok stb. a kisgyermekek mozgása mel-

lett a szociális kapcsolatokat is fejlesztik. A páros ütemforma, a kétütemes motívumok, az egyszerű ritmusok, a mérsékelt tempó egyaránt jellemzik a dalokat. A szerkezetben megjelenő ismétlődések, szerkezetek, esetleg kérdés-feleletek mind a könnyen elsajátítható zenei anyagot szorgalmazzák. Nem szabad megfeledkezni a sok-sok kiolvasóról, mondókáról, gyermekversről sem, amelyek zeneisége a ritmikus, deklamáló, recitáló előadásmódot is megengedi, elvárja. A zenehallgatásban elsősorban élő zenékre hagyatkoznak, amely elsősorban az óvónő éneklését, hangszeres játékát jelenti. Mindemellett különböző foglalkozásokhoz, alkalmakhoz használják a kifejezetten óvodások számára kiadott CD-ket is.

Remélem, hogy ebből a rövid felsorolásból is egyértelmű, hogy szinte mindennel foglalkoznak a kisgyermekek már az óvodában, ami a későbbi iskolai zenei nevelésben megjelenik. Alapvető különbség, hogy ekkor az elsajátítás csak utánzás alapján történik, míg az iskolában az utánzásos tanulás mellett fokozatosan, az egyre több zenei ismerettel való találkozás után a tudatosított tanulásra, sőt önálló elsajátításra is sor kerülhet.

Az előkészítés második formájára külön is felhívnám a figyelmet. A zenetanulásban egyértelmű a zenei ismeretek egymásra épülése, mindig magasabb szinten való tudása, alkalmazása. A tanulási folyamat egy spirális elrendeződést mutat, amikor is mindig visszatérünk a korábbi anyagokhoz, amelyekre építjük a soron következő új ismereteket. Éppen ezért szükséges, hogy minden új megtanulásának a közvetlen előkészítése a korábban elsajátított zenei anyagokban rejlik, azokhoz kapcsolható. Így egy folyamatos ismétlés is megtörténik az új ismeretekhez kapcsolva. Éppen ezért nagyon fontos a zenével való foglalkozásban a tanultak változatos, sokoldalú megközelítése. Ez az ismétlő előkészítés minden zenei tevékenység gyakorlása során szükséges, amely hozzájárul az újonnan tanultak didaktikusan felépített, optimális elsajátításához.

A következő fejezetben az ének-zene tanórákon megjelenő zenei tevékenységeket nézzük át önálló alfejezetenként.

AZ ÉNEK-ZENE TANÓRA TEVÉKENYSÉGEI

Énekes köszönés

Az alsó tagozatos tanórák jellemző vonása, hogy az első perctől az óra végéig a lehető legtöbbet énekeljenek a gyermekek. Ennek egy lehetősége az óra elején és az óra végén szokásos énekes köszönés. A köszönés szövegében is nevelőerő rejlik, hiszen minél változatosabb formákat lehet kitalálni. A köszönés ritmusát a rövid és hosszú szótagok, tagolások meghatározzák,

a dallamot az osztályfokon tanult dallamfordulatokhoz kapcsoljuk. A választott hangmagasságban vegyük figyelembe a gyermekek hangterjedelmét, a dallam hangterjedelmét, a tanóra kezdetét. Nézzünk néhány példát! Szövegekre: Szép jó napot kívánok! Szép jó nap köszönt ránk! Jó reggelt mindenkinek! Megfelelő ritmusaik: 2titi titi | titi tá ||; 3tá tá tá | titi tá szün ||; 2tá titi | titi titi ||. Dallami lehetőségek: sl sm rm d; l s m sm d; m ss dddd. Ezekben a dallamokban is megjelenhetnek azok a hangok, amelyek akár a készségfejlesztésben, akár a zenei ismeret tudatosításában megtalálhatók, vagy például az órai dalokban előforduló motívumokat is használhatjuk. A tervezésben mindig pontosan szerepeltessük a köszönés motívumát, jegyezzük le, gondoljuk át a kezdőhang abszolút magasságát, a köszönés tempóját, hiszen a tanítói köszönést a gyermekek visszhangozzák. Amennyiben nem sikerül a tanulóknak tisztán, azonos tempóban hangoztatni a dallamot, ismételjük meg a köszönést, hiszen egyetlen zenei tevékenység sem maradhat a tanórákon javítatlanul. A tanóra végi elköszönést hasonlóan tervezzük meg.

Beéneklő, hangképző gyakorlatok

Minden tanóra elején kerüljön sor néhány percben a gyermekek hangképzésére. Ennek egyik területe a helyes légzés elsajátítása, a levegővel való gazdálkodás, a zenei formák megfelelő tagolása. Ehhez alkalmazhatunk különböző szövegeket, mondókákat, verseket, nyelvtörőket, halandzsa szövegeket stb., amelyek a beszédfejlesztés, a helyes artikuláció szempontjából is lényegesek. Mondhatjuk őket lassan-gyorsan, gyorsítva-lassítva, ismételgetve, halkan-erősen, erősítve-halkítva, egy szólamban, kánonban, egy-egy szóból osztinátót képezve, tehát nagyon változatos lehetőségeket találhatunk ki a gyakorláshoz. Különböző mozgásformákat is kapcsolhatunk hozzájuk.

Az énekes gyakorlatokra sokféle példát találunk a kiadványokban. Figyeljünk arra, hogy a tanulók szintjének megfelelő legyen a dallama, a szövege. Ne legyenek benne nagy ugrások, játékos, tréfás szövegek tetszenek a kicsi gyermekeknek. Lehet egy-egy motívumot a tanult dalokból is kiemelni, amelyek jól kapcsolhatók az órához. Figyelni kell arra is, hogy a motívumot sokszor éneklik a gyermekek, számukra könnyen megjegyezhető legyen. Zeneileg pontosan, megfelelő tempóban, helyes artikulációval, egy-egy újonnan indított levegővel éneklik a gyermekek a megadott kezdőhangokról. A hangképző gyakorlatok funkciója legyen az is, hogy a tanórán előforduló legmagasabb hangot elérjük a gyakorlattal, sőt inkább fölé is menjünk egy-egy hanggal. Ezért a gyakorlat kezdőhangjának megtervezésében gondolnunk kell arra, hogy a motívumot hányszor kell a gyerme-

keknek elénekelni, hogy elérjék ezt a magasságot. A tanulók nem szeretik énekelni sokszor ugyanazt, ezért a kezdőhangot úgy tervezzük meg, hogy egy 5-6 énekléssel elérjük a legmagasabb hangot is. Általában elmondható, hogy kis szekundokkal haladunk felfelé a gyakorlatban, és nagy szekundokkal énekeljük egyre mélyebben a motívumot. Lehet természetesen több gyakorlatot is tervezni az órára, főként, ha a csoport éneklésének fejlesztése ezt megköveteli tőlünk.

A beénekléshez, főként a felsőbb osztályokban *Kodály* kétszólamú énekeljünk tisztán gyakorlatait is használhatjuk, hiszen a tiszta énekléshez a többszólamúságon keresztül vezet az út. Ezeknek a gyakorlatoknak a feldolgozása kézjelről, betűkottáról, hangjegyről egyaránt történhet. Ennél a korosztálynál a leggyakrabban a kézjelről történő éneklést alkalmazzuk. A legegyszerűbb gyakorlatokban az egyik szólamban tartott hang szerepel (leggyakrabban a kezdő hang), a másik szólamban néhány hangos dallam van. A tartott hang tiszta hangoztatását is érdemes néhányszor meghallgatni, új és új levegővel elindíttatva. Amikor a tanulók képesek már egy magasságban tartani a hangot, a másik szólamot hozzáénekelheti a tanító, mintegy bemutatva, hogy mi lesz a gyakorlatunk. Általában ezek a szép hangzások meghozzák a tanulók kedvét az éneklés gyakorlására. A másik szólam dallamát külön is elénekeltetjük, majd az együtt éneklésnél felhívjuk a figyelmet arra, hogy most a két szólam együtthangzását szeretnénk meghallgatni, ezért minden egyes hangot új levegővel szólaltatunk meg, hogy legyen időnk a szép, tiszta együtthangzás megfigyeltetésére. Két csoportra osztjuk az osztály tanulóit a gyakorlat énekléséhez, és amikor az osztály két csoportja már jól oldotta meg azt, akkor megcseréljük a szólamokat, és így is megszólaltatjuk. Minden valószínűség szerint ez a megoldás már sikeresebb lesz, hiszen a hangközök összecsengését már többször hallották a gyermekek. Ezek a gyakorlatok természetesen hasznosak a többszólamú éneklés előkészítésében is a hangképzés, beéneklés funkciója mellett.

A dalcsokor

Az énekes köszönéshez hasonlóan a tanórák elejére és a végére szoktunk egy-egy dalcsokrot tervezni. Akkor beszélünk dalcsokorról, ha egymás után három dalt szerepeltetünk, énekeltetünk. Ezek a dalok a legkülönbözőbb módokon kapcsolódhatnak egymáshoz. Hasonló lehet a dalok témája, karakterében jól következhetnek egymás után, hangnemileg illeszkednek, a dalok záróhangja után könnyen kezdhető a következő dal, ha azonos vagy könnyen intonálható hangon indul. A dalok tematikus kapcsolatát a legkülönbözőbb szövegek, tartalmak adhatják: virágok, madarak, tájak, foglalkozások, szokások, párosítók, jeles napok stb. A dalok stílusukban,

formájukban lehetőség szerint úgy következzenek egymás után, hogy változatosságot mutassanak (régi stílus, új stílus, vegyes osztály, ill. az eltérő formai sajátosságok szerepeltetésével). A hangnemek összeállításánál az a legkönnyebb, ha mindegyik dal záróhangja azonos, a hangterjedelmek azonban változatosságot adhatnak. A népdalok ritmikájában két csoportot különíthetünk el, a parlando-rubato és a tempo qiusto dalokat. A kötetlen és kötött ritmusú dalok és az eltérő ütemformák együttes megjelenése is változatosságot jelent a népdalcsokrokban. Mindezek mellett az eltérő szótagszámok, tempók és formák szintén jól szolgálják a dalfüzérek összeállítását. A gyermekek nagyon várják a télapó érkezését, így Mikulás napjához közeledve például énekelhetjük a következő dalokat: *Hull a hó, hull a hó; Hull a pelyhes fehér hó; Télapó itt van.* Virágos dalokból énekelhetjük a következőket egymás után: *Hej, tulipán, tulipán; Kinyílt a rózsa; Két szál pünkösdrózsa.* Ezek a dalok párosító dalok csoportosításban is megjelenhetnek a dalcsokrunkban. Ez is mutatja, hogy a dalcsokrok összeállításában nagyon sok szempontot vehetünk figyelembe, azonos dalok esetében is, vagy esetleg néhány dal kicserélésével.

A dalcsokor funkciója lehet a korábban tanult dalok ismétlése, a tanító által bemutatott részleteik alapján azok felidézése, azonosítása, az új dal előkészítése, vagy például a záró dalcsokorban az új dal szerepeltetése. Így felmérhető, hogy mennyire sajátították el a tanulók a dalt, hiszen a gyakorlást követően időben később, más dalokkal együtt is megszólaltatják azt. A dalcsokrok éneklése, tanulása jó szolgálatot tehet szerepléskor a különböző osztály, alsó tagozati vagy iskolai rendezvényeken, ünnepségeken. Ebben az esetben nagyobb gondossággal dolgozhatunk az előadás sikere érdekében, ügyelhetünk a dinamikai megoldásokra, esetleg szóló-csoporttutti éneklési váltakozásokat építhetünk be, vagy alkalmazhatunk tanulói, tanítói hangszeres kíséreteket is.

Új dal tanítása

Magyar zeneoktatás énekes központú, így elmondhatjuk, hogy minden órán több dallal foglalkozunk, több dalt énekelünk, ismétlünk, új dalt tanítunk. A dalok képezik a tanítás legfontosabb anyagát, hiszen azok az ismeretek, az élmények forrásai, de a zenei ismeretek megtanításának és a különböző készségek fejlesztésének is forrását jelentik. A dalanyag összeállításában fontos szempontként jelenik meg kezdetben a magyar gyermekdalok, népdalok tanítása, a zenei anyanyelv megismerése. A pentatóniával kell kezdeni, a hangterjedelmet pedig fokozatosan növelhetjük. Az énekes játékok tanulásában egységben jelenik meg a dal, a játék és a mozgás.

Szinte minden tanórán új dal megtanítására kerül sor. A dalok megtanításában különböző eljárásokat, módszereket követhetünk. Két nagy csoportot különítünk el, a hallás utáni és a jelről történő daltanítást. Az alsó tagozatban a dalok többségét hallás után tanítjuk meg, hiszen még kevés zenei ismerettel rendelkeznek a tanulók. Azért igyekezzünk néhány dalt, vagy egy-egy dalrészletet kézjelről, betűkottáról vagy hangjegyről is tanítani, amint a zenei ismeretek készségszintre emelése számunkra ezt lehetővé teszi.

Az új dal tanítására mindig egy közvetlen előkészítéssel kerül sor a tanórákon. Ennek az előkészítésnek a tanulók érdeklődésének felkeltése az egyik fő motívuma, hogy minél nagyobb kedvvel, minél koncentráltabb figyelemmel vegyenek részt a dal megtanulásában. Az előkészítés változatos lehetősége lehet egy dalcsokor, amikor az új dalhoz pl. témájában jól illeszkedő dalokat énekelünk. De ha jelről történik a daltanítás, akkor énekeltethetünk kézjelről, betűjelről vagy hangjegyről olyan dallamfordulatokat, amelyek előfordulnak az új dalunkban is. Motivációs anyagként szerepeltethetünk zenei szemelvény bemutatását, más művészeti területek alkotásait is, egy verset, egy mesét vagy akár egy képet is. Kapcsolódhatunk egy közösen átélt kirándulási élményhez is, amelyről elbeszélgethetünk, mielőtt megmondanánk a gyermekeknek, hogy a mai órán melyik dalt fogjuk megtanulni, azaz megtörténne a konkrét célkitűzés.

Az óvodai és iskolai zenei nevelés kapcsolatát hangsúlyozzuk az alsóbb évfolyamokon. A daltanításban jól érzékeltethető ez a kapcsolat. A dalosjátékok elsajátításában a globális megközelítés használható. Természetesen megfelelő tér kell ahhoz, hogy játékával együtt taníthassuk a gyermekeknek a dalokat. Azon kell igyekeznünk, hogy a játék lehetőleg ne vonja el a tanulók figyelmét a fő feladatról, a dal megtanulásáról. Ha azt érzékeljük, hogy a játék a dal megtanulásának rovására menne, akkor egy pillanatra szakítsuk meg azt, és irányítsuk a tanulók figyelmét magára a dalra, vagy annak egy részletére. Amint sikerül újból helyesen énekelni a dalt, folytatódhat tovább a játék.

Az alsó tagozatban megtanítandó dalokról elmondható, hogy többnyire könnyen megtaníthatók, elsajátíthatók. Ezért is jó lehetőség a teljes dalok tanítása, amelyet megfigyelési szempontok adásával segítünk. Ebben az esetben is a dal első bemutatása minden egyéb szempont adása nélkül történik. Ekkor fő szempontunk az legyen, hogy a tanuló számára élményt jelentsen a dal meghallgatása. Ezért a tanítónak mindig a teljes dalt fejből, ritmikailag és dallamilag pontosan, a gyermekek számára megfelelő hangmagasságban, helyes karakterrel, dinamikával kell megszólaltatni. A dal első meghallgatása egy nagyon komoly motivációs erőt jelent ahhoz, hogy a tanulók örömmel akarják majd megtanulni az új dalt. Ilyenkor érdemes megkérdezni tőlük, hogy tetszett-e nekik a dal, mi volt az, ami leginkább magával ragadta őket, hallották-e már stb. Ráirányíthatjuk a tanulók figyel-

mét a dal szövegére, hangulatára, szereplőire, a szöveg és a dallam egységére. Beszélhetünk nekik a keletkezés körülményeiről, ki énekelhette, mikor, kinek. Műdaloknál foglalkozhatunk a szerzőkkel, röviden bemutathatjuk azt a kort, amelyben ők éltek. Ezután többször, a dal nehézségétől függően 4-6 alkalommal bemutatjuk a dalt, egy-egy megfigyelési szempont megadásával. Az előre megadott szempontok szintén irányulhatnak a dal szövegére, továbbá ritmusára, dallamára, formájára. Ügyeljünk arra, hogy a megfigyelési szempontokkal segített, tudatosított daltanítás célja az, hogy minél előbb megtanulják a gyermekek az új dalt. Ezért célirányosan, a dalnak megfelelő legnagyobb konkrétsággal fogalmazzuk meg azokat a tanulók számára. Fontos, hogy a meghallgatás alapján tudjanak a tanulók válaszolni, azaz a hallás utáni daltanítás valóban az akusztikus ingerekre épülve történjen. A megfelelő számú tanítói bemutatások csak egy versszakkal történnek, és utána bekapcsolódhatnak az éneklésbe a gyermekek is. Először csak dúdolnak a tanítóval, majd a gyakorlás során egyre bátrabban énekelnek. Ha szükséges, a tanító azonnal javítsa a hibás énekléseket, nehogy beidegződjön egy-egy rossz dallamfordulat, helytelen intonáció. A gyakorlás során törekedjünk a változatosságra, hogy a gyermekek számára a többszöri éneklésben is érdekes maradjon a dal. Ilyenkor a frontális osztálymunka mellett a csoport munkára lehet koncentrálni, megfigyeltetve a legjobb előadásokat. Az első versszak pontos megtanulása után érdemes foglalkozni a többi versszakkal. Ne felejtsük el, hogy a standard megoldások mellett mindig vannak kivételek, ahol a tanító szaktudása, jó ízlése a mérvadó.

A nehezebb dalok megtanulásánál alkalmazható eljárás, hogy részletekben tanítjuk a dalt, és csak azután foglalkozunk a nagyobb egységekkel, illetve a teljes dallal. Éppen ezért analitikus-szintetikus eljárásként emlegetjük. Szeretném felhívni a figyelmet, hogy ennél a tanítási módnál is lényeges a pedagógus részéről a dal tanulását segítő elemzés. Például fontos szempont a formai elemzés. Milyen motívumokból áll? Egyáltalán motivikus (gyermekdalok) szerkezetű-e, vagy sorokról (népdal) kell beszélnünk. Találhatók-e a dalban azonos, hasonló motívumok/sorok, vagy mindegyik különböző? Kérdés-felelet dallam, azaz periódus a formája a megtanítandó dalnak? Persze a további ritmikai és dallami szempontok is lényegesek, de a soronkénti tanulásban meg kell figyeltetni az azonosságokat, hasonlóságokat, hogy könnyebben sajátítsák el a tanulók a dalt. A tanító bemutató éneke, többszöri bemutatás, a különböző szempontok alapján történő megfigyeltetés itt is azonos módon szerepel, csak a megtanítás, a begyakorlás folyamata eltérő.

A részenként történő daltanítás menetében azt követjük, hogy a forma alapján eldöntött legkisebb értelmes egységgel kezdünk (motívum, sor, esetleg két motívum vagy sor, fél periódus), annak bemutatása után a ta-

nulók megismétlik azt, ha kell többször is, a részlet teljes tudása érdekében. Az első zenei egység után következik a második megtanítása, majd a kettő összekapcsolása. Amennyiben négy egységben terveztük megtanítani a dalt, úgy a harmadik rész után a negyedik megtanítása következik, majd a kettő összekapcsolása. Végül pedig a dal első (1-2. rész) és második (3-4. rész) felének az összekapcsolása zárja a tanítás menetét. Vannak, akik a sorokat egymás után tanítják, és rögtön hozzáfűzik az előzőekhez. A részenként történő daltanításnál nagyon kell ügyelni a részek összekapcsolására, nehezebb ugrásokat külön is gyakoroltatni kell. Így járunk el az első versszak megtanításánál, de a további versszakokat már a teljesség egységében tudjuk tanítani.

Amikor már a zenei ismeretek közül több mindennel is megismerkednek a tanulók, és azokat jól begyakorolják, azaz készség szintre emelik, csak azután kerülhet sor a jelről történő daltanítási eljárásokra az új dal megtanításában. A szolmizációs hangokkal harmadik osztályig csak a pentatóniával, illetve annak töredékeivel találkoznak a gyermekek. Negyedik osztályban már kiegészül a hétfokúságra, a ritmuselemek tudatosításában is fokozatosságot követve haladunk a tanévek során. A jelről történő daltanítás három formáját különítjük el: kézjelről, betűjelről és hangjegyről történő daltanítás. Amennyiben összehasonlítjuk a három eljárást, mindegyik vonatkozásában szólhatunk előnyökről és hátrányokról a tanítás folyamatában. A kézjelről történő tanítás előnye, hogy a kézjel egyértelműen megadja a hang nevét, térbeli elhelyezkedését, viszont egyszerre csak egy hangot látnak a tanulók így nagy szükség van a zenei memóriára. Ezáltal elmondható, hogy fejleszti a tanulók zenei emlékezetét is ez az eljárás. A betűjel előnye, hogy a hang nevét és ritmusát látják leírva a tanulók, de egy vonalra leírva jelenik meg előttük a kottakép. Tehát a névhez kell társítani a hangzást, fel kell idézni a hangok egymáshoz viszonyított, relatív helyét. A hangjegyről való tanítás hátránya, hogy ki kell találni a gyermekeknek a hangok nevét, viszont előnye, hogy a teljes kottaképben megjelenik számukra a hangok térbeli elhelyezkedése is.

A jelről történő daltanítási eljárásokban egészen más módszert követünk, mint a hallás utáni tanításnál. Amíg a hallás utáni tanításban a tanító bemutató énekével kezdünk, itt a tanító a dalt, ha szükséges, az eljárás végén mutatja be a gyermekeknek, érzékeltetve a dal helyes előadásmódját. Ezért is van az, hogy alsó tagozatban kevés alkalommal kerül sor a jelről történő tanításokra. Feltételezett tudásként, kompetenciaként (ismeret-készség-attitűd) kell kezelnünk azokat az ismereteket, amelyek a megtanításra szánt dalban előfordulnak. A tanítónak ezért körültekintően kell kiválasztani az ezen eljárásmód szerint tanítandó dalokat. Sokszor azért is csak a dal egy részletét tanítjuk meg, mert a teljes dalban előfordulnak még a tanulók számára új zenei ismeretek, de a dal egy-egy részletében nincsenek ilyenek. Ez

a szempont is megjelenthet a fokozatosság elvét alkalmazva a gyermekekkel való munkában. A fokozatosság érvényesül abban is, hogy melyik eljárást, mikor, hányadik osztályban alkalmazzuk. A begyakorlottság szintjén, ismét csak általánosságban elmondható, hogy a kézjelről történő tanítás második, a betűkottáról történő harmadik, a hangjegyes inkább negyedik osztálytól alkalmazható eljárás. A jelről történő daltanítás közvetlen előkészítője az ismert dalok utószolmizálása. Ezeket a dalokat korábban hallás után sajátították el a gyermekek, tökéletesen tudják a ritmusát, a dallamát, és a szöveges éneklés helyett a megfelelő szolmizációs szótagokkal éneklik a dalt. A dalok utószolmizálásában nem okoz gondot a hangok helyes intonálása, hiszen már tudják, csak a nevükre kell koncentrálni, azt kell a hangzáshoz, illetve a kottaképhez kapcsolni.

A kézjelről történő daltanítás sajátossága, hogy részletekben, motívumonként, soronként tanítjuk meg a dalt. A tanítás megkezdése előtt hatékony megoldás, ha azokat a dallamhangokat, dallamfordulatokat, illetve hangsort énekeltetjük kézjelről, amely a dalban előfordul, annak sajátossága. Így a tanítás előtt egy nagyon közvetlen megerősítő előkészítés történik, amely a sikeres tanítást támogatja. Minden egyes részegység megtanításában a következő algoritmust érdemes követni. A hangadás után a tanulók magukban éneklik a dallamot a tanító kézjelei alapján. A következő lépésben hangosan éneklik ugyanezt a részt a tanító kézjelei alapján a gyermekek. Majd a kézjeleket is mutatva hangoztatják a tanulók a dallamot, ezután már a kézjelek mutatása nélkül éneklik azt szolmizálva. Tehát az első sor megtanítása után hasonló lépések sorozatát követve folytatjuk a második sort. Az 1-2. egység összekapcsolása után a 3-4. sor tanulása jöhet, amelyben az 1-2. egységhez hasonlóan járunk el. Végül a teljes ének szolmizálására kerülhet sor. Természetesen minden egyes lépést a tökéletes megszólaltatásig kell ismételtetni. A dal szolmizált éneklése után, a szöveges éneklés előtt érdemes egy választott szótaggal énekeltetni, vagy dúdolni a dallamot. Ekkor elvonatkoztatunk már a szolmizálástól, majd a szöveg megismerése, megbeszélése következik, ezután a dal szöveges éneklését a tanulók könnyebben sajátítják el. A változatos gyakorlás után kerülhet sor a tanító bemutató énekére, amely a helyes előadásmódot mutatja meg a gyermekeknek.

A jelről történő daltanítás másik két módja, a betűkottás és a hangjegyes forma, amelyekben több ponton is azonos lépések alapján történik a tanítás folyamata. Az első pontként ismételten megjegyezhetjük, hogy fontos a tanulandó dalok hangkészletének, hangsorának, dallamfordulatainak előkészítő éneklése. Ez a közvetlen előkészítés segíti a dal elsajátítását. A következő lépés mindkét módszerben a kottakép elemzése. Az elemzést mindig a ritmussal kezdjük, annak összetevőit vizsgáljuk meg, majd megszólaltatjuk a ritmust. A ritmushoz tartozók megállapítása magába foglalja az ütemmutatót, a ritmusértékeket, a ritmusképleteket, az ütemeket, majd az azonos –

hasonló — eltérő részek felfedezését. A dallammal való foglalkozás ezután következhet. Megbeszéljük a kezdőhangot, a záróhangot, a hangkészletet, a hangsort, majd a dallami azonosságokra, hasonlóságokra irányítjuk rá a tanulók figyelmét. A hangadás után az egyenletes mérőütés hangoztatásával magukban éneklik a tanulók a dalt, majd a következő alkalommal már hangosan szólaltatják meg. Gyakorlás közben sor kerül a javításokra, ha szükséges, végső soron segítséget jelenthet a rész tanítói bemutatása, amelyet tanulói utánzás követ. A bemutatás előtt segíthetjük dallamrajzzal, kézjellel, ismert dallamfordulattal, ismerős dalrészlettel, tanult olvasógyakorlattal a hibás intonálás javítását. A szolmizált pontos megtanulás után hasonlóan járunk el, mint a kézjelről történő tanítás utolsó lépéseinél. A dal szolmizált éneklése után, a szöveges éneklés előtt egy választott szótaggal kell énekeltetni, vagy dúdoltatni a dallamot. A szöveg megismerése, megbeszélése után a dal szöveges éneklése következik, végül a gyakorlások után a tanító példaértékű bemutató énekére kerül sor, amelyet követnek a tanulók a további gyakorlás során.

Végül meg kell jegyeznem, hogy szólni kell a két utóbbi eljárás szempontjából a hangjegyolvasás előkészítéséről is. Az egyik ilyen feladattípus a betűkotta átírása hangjegyekre, tovább folytatva a sort ide tartozik az ismert dalok szolmizálása, felismerése kottakép alapján. Ugyanezeket a feladatokat egy nehezebb eljárásban ismeretlen dallamokkal is végeztessük el. Minden ritmikai és dallami lejegyzés után olvastassuk vissza azokat, szólaltassuk meg őket, azaz reprodukálják azokat a tanulók. Fontos gyakorlat a kottakép elemzése, az elemzés szempontjainak ismerete, a feleletek ritmikus, énekes megszólaltatásával. A relatív szolmizáció jó gyakorlata, ha a dó-helyeket megváltoztatjuk a kottaképben.

Az ének-zenei nevelés fontos területe a zenei írás, olvasás készségének fejlesztése, amelynek fontos darabjai az olvasógyakorlatok. Az alsó tagozatban *Kodály: 333 olvasógyakorlatát* használjuk a pentatóniában való elmélyedésre, a diatóniában pedig *Tegzes: Hétfokú olvasógyakorlataira* építünk. Az olvasógyakorlatok feldolgozásában ugyanazzal az algoritmikus sorral dolgozunk, ugyanazokat a lépéseket követjük, mint a jelről történő daltanítás két utóbbi módjában. A betűkottás és a hangjegyes olvasógyakorlatok megtanításában tehát azonos lépéseket kell követni, amelyeket fentebb felsoroltunk. Kivétel a szöveges éneklés, hiszen a legtöbb olvasógyakorlatnak nincs szövege. Ugyanakkor például *Kodály* mintegy hatvan olvasógyakorlatához megjelentek szövegek is, többek között *Weöres Sándor, Csukás István, Gazdag Erzsi, Károlyi Amy* költőink tollából.

Új zenei ismeret tanítása

Többször hallani, hogy az ének-zene készségtárgy, és akik csak felületesen használják a fogalmakat, hajlamosak degradáló módon emlegetni azokat. Elfelejtik, hogy ebben az ismeretek tudásának, elsajátításának egy magasabb szintjéről van szó, az úgynevezett alkalmazni képes tudásról, divatosabb kifejezéssel élve kompetenciáról. Tehát az ének-zene órákon is nagyon sokoldalú ismeretanyaggal foglalkoznak a tanulók, legyenek azok a dalok, a játékok, a zenei ismeretek, a zeneszerzők, a zeneművek. Mindezek ellenére két területet emelünk ki az ismeretek tudatosításában, a ritmikai és a dallami ismeretek tanítását. Azért szerepeltetjük hangsúlyosan ezt a két területet, mert a zenei írás, olvasás elsajátításában meghatározóak. Ennek a zenei területnek a kiemelése pedig abból a kodályi elvből eredeztethető, hogy fel kell számolni a zenei analfabetizmust, amely egy zeneértő nemzedék kiépülésének gátja lehet. Ehhez a kisgyermekekkel való foglalkozásban a ritmus tanításában a ritmusgyakorló neveket, a dallami ismereteknél pedig a relatív szolmizációt használjuk.

A fenti szűkítés értelmében tanítandó zenei ismeretek forrása a magyar tanítási gyakorlatban a gyermekdalok és népdalok világa. Tehát az ismeretek tanítását megelőző időszakban olyan dalokkal foglalkozunk, amelyek tartalmazzák az újonnan megtanítandó zenei ismeretet. Megfigyeltetjük a dalokban azt, majd néhány tanóra előkészítés után az indukciós dalok megfelelő részleteit kiemelve, elemezve tudatosítjuk az új zenei elemet. Minden új ismeretet a korábban elsajátítottakhoz viszonyítunk, illetve a ritmus esetében először a negyedértékű metrumhoz. Ezt követi az új elem neve, jele, hangoztatása és a kiemelt rész megszólaltatása az új zenei elemmel együtt. Amennyiben a teljes dalban nem szerepel más új zenei ismeret, úgy az egész dalt is ritmizálhatjuk, szolmizálhatjuk annak függvényében, hogy ritmikai vagy dallami ismeretet tanítottunk.

A ritmikai ismeretek esetében foglalkozunk a ritmusértékekkel, az ütemformákkal és a tempókkal, a dallami ismereteknél alsó tagozatban csak a relatív szolmizációt tanítjuk, de a kézjeles, betűkottás és hangjegyes formájában egyaránt foglalkozunk vele. Ritmikai ismereteknél az indukciós dalból indulunk ki, énekeljük a teljes dalt a gyermekekkel, kiemeljük azt a motívumot, amely tartalmazza az újonnan megtanítandó ismeretet. Ritmuselvonás közben hangoztatjuk a mérőt, majd rátérhetünk az értékek megnevezésére, jelölésére. Az új értéket viszonyítjuk a mérőhöz, a korábban tanult ritmusokhoz, meghatározzuk az időtartamát. Megmondjuk a tanulóknak a ritmus nevét, jelét, hangoztatását. A hangoztatás után felismertetjük az új ritmust a tanult dalokban is. Az ütemek megismertetésének általános feltétele, hogy a tanulók érezzék az egyenletes lüktetést, a metrumot. Konkrét feltétele a tanítandó ütemforma képzete, a hangsúlyos és hangsúlytalan ütemrészek

váltakozásával, a hangsúlyrend érzékeltetésével. Különböző mozgásformákat is végeztethetünk a tanítandó ütemformának megfelelően. A tanítás mozzanata hasonló, a dal közös éneklése után a dalrészlet kiemelése következik. Ezután bejelölik a hangsúlyos helyeket, majd megállapítják az ütemformát, megtanulják a nevét, jelét, ütemezését, végül pedig éneklik a teljes dalt ütemezéssel, két-, három- vagy négyfázisú mozgással. A tempók megismertetésében a különféle tempók megéreztetésén van a hangsúly. Ennek folyamatában foglalkoznak a tanulók a dalanyag, a gyakorlatok helyes tempóban történő előadásával, a tempó tartásával, a tempók megváltoztatásával, a zenehallgatásban szereplő művek tempóinak megfigyelésével.

A dallami ismeretek kialakításában a hangmagassági rendszer kétféle formáját használjuk, az abszolút és a relatív rendszert. Az alsó tagozatos zenei nevelésben kizárólag a relatív szolmizáció rendszerével foglalkozunk (kivétel az ének-zene tagozatos, emelt szintű osztályok képzése, a külön hangszeres tanulmányokat folytató gyermekek). Fontos, hogy megismerkedjenek a tanulók a kottakép szerepével, a vonalrendszerrel. Ehhez átmeneti jelleggel alkalmazhatjuk a kisgyermekeknél a dallamrajzot, a grafikus kottaírást, a vonalrendszer fokozatos bevezetését, a kézjelet, a betűjeles írásmódot. A dallami ismeretek tanításának általános feltételei a dallamelvonás, a dalfelismertetés, a dallamrajz, konkrét feltételei a hangzásviszonyok képzetének kialakítása. A dallami ismeretek megtanításában a következő sorrendet alkalmazzuk. Az indukciós dal szöveges éneklése után a relációt tartalmazó részlet kiemelése következik. Az ismert hangok felismertetése után történik az új hang viszonyítása az ismertekhez, majd a megtanítása. A tanító mondja meg a nevét, mutatja meg a kézjelét, írja fel a betűjelét, kottaképét a vonalrendszerben. Közösen éneklik a tanulók a kiemelt motívumot, majd a teljes dalt szolmizálják, ha nincs benne más ismeretlen hang vagy ritmus.

A didaktikai elvek közül a fokozatosság elvét követve tanítjuk az ismereteket, egymásra építve tanulnak meg egyre több zenei elemet a gyermekek, hogy aztán egyre magasabb szintet sajátítsanak el. A ritmikai ismeretek sorában az első osztályos anyag része a metrum, a negyed, a nyolcad pár, a negyed szünet, a kettes ütem, az ütemvonal, a záróvonal, az ismétlőjel, a mérsékelt, moderato tempó, amely a lépés, járás tempójának felel meg. A dallami ismereteknél a szó-mi dallamfordulat a kiinduló pont, az a kisterc hangköz, amely a gyermekdalok dallammagja, amely két hang elég távol van már, hogy a gyermekek az eltérést érzékeljék, de elég közel, hogy könnyedén énekelni tudják. Majd a szó-lá-szó dallamfordulat következik, és azután a kettő együtteséből építkező dallamokkal ismerkednek meg a tanulók. A második osztályban új ritmikai ismeret lesz a fél érték és szünete, dallami ismeretekben ekkor tanulják a dó (s-m-d), a re (m-r-d), az alsó lá (r-d-l,) hangokat. Harmadik osztályos anyag ritmikában az egész érték és

szünete, a négynegyedes ütem, az önálló nyolcad és szünete, a szinkópa ritmusképlet, dallamban a felső dó (d'-s), és az alsó szó (d-l,-s,). A negyedik osztályban új ütemforma lesz a háromnegyedes ütem, a pontozott fél érték, a nyújtott és éles ritmus, dallamban a pentatónia után a diatóniával foglalkozunk a ti hang (d-t,-l, ill. d'-t-l) és a fá hang (s-f-m) megtanításával. Tehát osztályfokonként folyamatosan bővül a zenei ismeretek köre, amelyek megtanítását egy több tanórán megjelenő előkészítés vezet be, a zenei ismeret tanítását jelentő konkrét tanórán megtörténik a tudatosítás, és a további órákon kerül sor az ismeret begyakorlására, készségszintre emelésére. Így a további, egyre bővülő ismeretek körében mindig építeni tudunk a korábban elsajátított, jól begyakorolt ismeretekre. Az osztályfokokon megtanítandó zenei ismeretek körét a tantervek, a használatos tankönyvek egyaránt tartalmazzák.

Az ismeretek tanításának általános feltételeiről is szólnunk kell. A ritmusok tanításában az előkészítő időszak feladatai között szerepel az egyenletes mozgás érzékeltetése, a ritmuselvonás alkalmazása, dalok felismerése ritmusaikról, ritmus és mérőütés egyidejű alkalmazása. A dallami ismeretek esetében dallamelvonás, dalfelismertetés, dallamrajz alkalmazása jelentik ezeket a területeket. Az általános feltételek mellett szólnunk kell a konkrét feltételekről is. A ritmika terén fontos, hogy rendelkezzenek a tanulók a megismertetendő ritmusérzék képzetével. A sok egyedi érzékletből kialakuló általános képpel, tulajdonképpen egy típus felismerésével. A sok dalban előforduló ritmussal, ritmusképlettel, motívummal, amelyből következtethetünk a tipikus megjelenési formájára, azaz megtörténhet az ismeret elsajátítása. Dallamnál a konkrét feltételek a hangzásviszonyok képzetének kialakítását jelentik. Továbbá fel kell hívni a tanítók figyelmét arra a tényre is, hogy ugyan hétféle helyen lehet a dó, de alsó tagozatban csak négy dóhellyel tanítunk (C, G, D, F). Ennyi már elégséges ahhoz, hogy a gyakorlatban is értsék, megtapasztalják a tanulók a relatív szolmizáció jelentőségét, de mégsem túl sok különböző hellyel szembesülnek még a kisgyermekek.

Készségfejlesztés

Tanulmányomban sok helyen szerepelt már korábban is a készségfejlesztés fogalma, hiszen a zenei nevelés egy nagyon fontos területéről van szó. Nincs olyan zenei tevékenységünk, amely vonatkozásában ne kerülne sor készség szintű fejlesztésre. A zenei tevékenység automatizált összetevőiről van szó. A jártasság a gyakorlás, a készség az alkalmazás folyamatának megfelelő állapot. A képességek lehetővé teszik egy tevékenység sikeres végrehajtását, és a tevékenység szüneteltetése alatt is potenciálisan jelen vannak. A készségfejlesztés valamennyi zenei tevékenység során jelen van.

Szólnunk kell éneklési, ritmikai, dallami készségek fejlesztéséről. További kiemelt területek a többszólamúság, a hangszínhallás, a zenehallgatás, az alkotókészség fejlesztése. Ahogyan korábban is már jeleztem minden tevékenységben egymásra épülnek a tanultak, mindig magasabb szintre juttatva el tanulóinkat.

Ezen témakörben is külön, hangsúlyosan szerepeltetjük a ritmikai és a dallami készségfejlesztést. Két egymást feltételező fogalomról kell szólnunk, a készségfejlesztés automatizmusairól és módszereiről. A készségfejlesztésben a hang-név-jel, illetve jel-név-hangzás közti automatizmusok kiépítését kell elérnünk, amelyhez a felismerés és felismertetés, a lejegyzés és lejegyeztetés, valamint a reprodukálás és reprodukáltatás szolgál módszerül az egyes fázisokban.

Nézzük meg közelebbről az automatizmusok és a módszerek kapcsolatát! Mint ahogyan valamennyi zenei tevékenységre szinte elmondható, hogy a hangzásból kell kiindulni, és a hangzásba kell visszatérni, a készségfejlesztésre is érvényes. A tanuló például hall egy dallammotívumot (hang), képes azt szolmizálva visszaénekelni (név). Ez a módszer a felismerés a tanuló részéről, felismertetés a pedagógus részéről. A következő lépésben le tudja kottázni (jel), ez a lejegyzés és lejegyeztetés módszere. Amikor mindez megtörtént, akkor mindig visszahangoztatjuk a lejegyzett dallamot, és ez lesz e reprodukálás és reprodukáltatás módszere, amelyben a jel-név-hangzás automatizmus útját gyakoroltatjuk a gyermekekkel. Itt egy teljes oda-vissza követhető utat mutattam be, de természetesen a sok-sok készségfejlesztő gyakorlatban, ötletben, játékos feladatban a folyamat egy-egy részét is gyakoroltathatjuk. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a dallami készségfejlesztésben a kézjelbe, a betűjelbe szedéssel és a vonalrendszeren való elhelyezéssel egyaránt foglalkozzunk. Ugyanígy járunk el a ritmus vonatkozásában is. A felismertetésben a hangzó ritmus és a neve, a lejegyeztetésben a ritmusgyakorló név és a jel, a reprodukcióban a jel, a ritmusnév és a hangzás közötti kapcsolat automatizálása történik.

Érdemes hangsúlyoznunk a készségfejlesztésben, hogy fáziseltolódással foglalkozunk a zeneművekkel, a zenei ismeretekkel, a készségfejlesztéssel. A magyar gyakorlat tehát a tanult dalokból kiindulva tanítja meg az új ritmikai és dallami ismereteket, amelyeket a játékos feladatokban gyakoroltatunk be, és az újabb dalok feldolgozásában alkalmazunk. Több tanórán foglalkozunk olyan dalokkal, amelyek tartalmazzák a később megtanítandó zenei ismeretet. Ez az ún. előkészítő időszak, amely után egy tanórában, annak egy részében megtanított új ismeret után következik, a szintén több tanórát igénybevevő gyakorlás időszaka. Ebben a sorban a folyamat mindegyik részét meghatározza az az új ismeret, amelynek az előkészítése, megtanítása és begyakorlása történik. Tehát ez egy szukcesszív, folyamat jellegű feldolgozás didaktikusan helyesen felépített útja. Ugyanezt a kérdéskört egy

tanórában, szimultaneitásában átgondolva megállapíthatjuk, hogy különböző zeneművekhez kapcsolható az előkészítés, tudatosítás és gyakorlás folyamata. Amennyiben a készségfejlesztésből indulunk ki, ott például már az első zeneműhöz kapcsolódó ismeretek készségfejlesztése történik, a második zeneműhöz kapcsolható ismeretek tanításával foglalkozunk, illetve a harmadik zeneműben előforduló zenei ismeretek előkészítése, megtanítása zajlik már. Tehát kissé sematizálva a tananyag tervezését elmondható, hogy egy tanórában így jelentkezik a fáziseltolódással való tervezés, foglalkozás. Természetesen soha nem egy dallal foglalkozunk, soha nem egy tanórában, hanem ahogyan fentebb említettem több tanórában, több zeneművel foglalkozunk, amelyek indukciós anyagként szolgálnak később az ismeretek megtanításához, begyakorlásához.

A készségfejlesztés során játékos feladatokat végzünk a tanulókkal. A ritmikai készségfejlesztés egyszerűbb feladatai: ritmustelefonálás, ritmus kártyák alkalmazása, felelgetős játékok, ritmusjárás gyakorlása. Nehezebb feladat: osztinátó kíséretek, kánon ritmizálása, ellenritmus megszólaltatása. Alkotó és gyűjtő jellegű feladatok: ritmusok kitalálása, ritmus válaszok alkotása, ritmusképletre dalrészletek keresése. Ütemekkel kapcsolatos feladatok: hangsúlyrend érzékeltetése, ritmussor ütemekbe szedése, ütemformák kitalálása, gyakoroltatása. A játékos feladatok másik nagy csoportját alkotják a dallami feladatok. Ezek között találjuk a kérdés-felelet dallamokat, ismerős motívumra dalrészletek gyűjtését, kitaláló játékokat, a dallambújtatást a belső hallás fejlesztésére, felelgetős és hanglánc játékokat, éneklést dallamkártyákról.

Ez a terület fontos a zenei analfabetizmus felszámolásában, a zenei írás-olvasás fejlesztésében, valamennyi zenei tevékenység szintjének emelésében. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy eredményes pedagógiai munkát csak akkor érhetünk el, ha megfelelő gyakorisággal találkozunk a tanulókkal, rendszeresen gyakoroltatjuk ezeket a zenei feladatokat, tevékenységeket, ha a tanítók pontosan megtervezik, didaktikusan felépítik munkájukat. A készségfejlesztésben tehát csak akkor mutatkozik eredményesség, ha a tanítói munkát tudatosság, rendszeresség, változatosság, fokozatosság jellemzi. Egy tanórán csak néhány gyakorlattal foglalkozzunk, de azokat alaposan gyakoroltassuk, alkalmaztassuk. Figyeljünk arra is, hogy a feladatokat a tanulók többsége el tudja végezni. Alkalmazzuk a differenciált osztálymunkát, hiszen szükséges az egyéni képességek kibontakoztatása, a tehetségek felkarolása, a gyengébbek felzárkóztatása.

Improvizáció

A kreativitás fejlesztése napjaink egyik fontos területeként jelentkezik a tanulókkal való foglalkozásokon. Már az iskolai oktatás-nevelés időszakát megelőzően is rögtönöznek a gyermekek, ösztönösen dúdolgatnak, énekelgetnek, ritmusokat hangoztatnak. Az iskolában továbbra is építhetünk erre az ösztönös tevékenységre, de ennél továbbléphetünk, és tudatos improvizációval is foglalkozunk. Itt ismételten meg kell jegyeznem, hogy a megtanított zenei ismeretek felhasználásával történnek ezek a tudatos improvizációk. Előre megadott szempontok szerint alkotják meg a tanulók a kompozíciókat, felhasználva a tanult, jól begyakorolt zenei ismereteket. Ezek a szempontok egyaránt vonatkozhatnak a ritmikai és a dallami ismeretekre, a különböző osztályfokoknak megfelelő alkalmazni képes tudásra. Azonban ennél tovább is kell lépnünk az improvizációkban, és a formai, szerkezeti elvárásokat is megkövetelhetjük. Mintaként szerepelhetnek a tanult gyermekdalok, népdalok, azok stílusaira jellemző formai, szerkezeti jellegzetességek. Tehát a tudatos improvizációkban már a tanultak alkalmazása történik, nem kizárva a gyermeki ösztönös alkotási törekvéseket.

Konkrét improvizációs feladatok számunkra a dallamhoz kitalált mozgások, játékok, a vers ritmusának kitalálása, dallamok rögtönzése, ritmusrögtönzési (szaporítás, cserebere, kíséret, ütemforma, pótlás, hasonló, különböző, kitalálás), dallamalkotási (ritkítás, szaporítás, visszatérés, cserebere, periódus, pentaton, szekvencia, kvintváltás, alkotás) formák alkalmazása. A gyakorlatokban lépésről lépésre haladva a kreatív játékok elemei: egy hang, ellentétek, halmazok, ritmusjátékok, szabadság és kötöttség, változtatások, díszítések, variáció, kérdés-válasz, pentatónia, felelgetés, hangsúlygyakorlatok, dallamkomponálás, választípusok, átalakítások, motívumszövés, aszimmetrikus hangcsoportok, visszhangjátékok. A gyakorlatokban a hang összetevőire építhetünk: az időtartamra, a hangerőre, a hangszínre, a hangmagasságra és a hangok közötti szünetekre.

Az improvizáció jó alkalom a más művészeti, tanórai tananyagok bekapcsolására is. Foglalkozhatunk a mondókák, a gyermekversek megritmizálásával, megzenésítésével, egyszerű dallamok kitalálásával. Dolgozhatunk a hosszabb lélegzetű mesék feldolgozásával is, a narrátor, a mesélő mellett a szereplők egyéni hangjának megjelenítésével, a jelmezek, díszletek kitalálásával, akár egy-egy jól sikerült kidolgozás közönség előtti előadásával is. Ebben az esetben hosszabb ideig foglalkozunk a történettel, az egyes területeket a különböző tanórákon dolgozzuk ki, és projekt tervet készítve, annak megfelelően haladva valósíthatjuk meg elképzelésünket.

Összekapcsolhatjuk a vizuális és a zenei területet az alapelemekkel történő összefüggésben is. A zenei hangnak a pontot, a dallamnak a vonalat, a harmóniának a foltot megfeleltetve. Készíthetünk rajzokat az alapelemek-

kel, amelyeket azután megszólaltatunk, majd elénekeljük, hangszereken lejátsszuk. Ekkor tehát a „zenélő" képekből indulunk ki, de követhetjük a fordított utat is, hogy a megszólaló zenei improvizációkat ábrázoljuk az alapelemekkel megjeleníthető rajzainkban. A mozgás is egy olyan terület, amely jól kapcsolható a zenei improvizációkhoz. Az éppen megszületető zenei improvizációra mozgást rögtönöznek a társak. Ebben az esetben a zene is, és a mozgás is improvizatív. Lehetséges az is, hogy a mozgás improvizáció inspirálja a zenei rögtönzést, legyen az ritmikai, dallami, énekes vagy hangszeres. A matematikai műveletek, számok, sorozatok, halmazok, arányok is összekapcsolhatók a zenei improvizációkkal, az ütemformákkal, a ritmikai értékekkel, a formai szereppel, a zenei intervallumokkal, az azonos-hasonló-különböző szerkesztésmóddal, az aranymetszés arányaival, a jellemzők alapján történő azonos csoporthoz való besorolással.

Törekednünk kell arra, hogy az improvizációkban olyan kompozíciós technikákat alkalmaztassunk, amelyekben egyre többször csoportos rögtönzésekre kerül sor. Ennek óriási előnye, hogy minden kisgyermek aktív részese a feladatnak, egy-egy láncszeme a teljes zenei anyag megalkotásának, a sikeres megvalósítás felelős résztvevője. Általában az egyéni improvizációkat szorgalmazzuk, ezért is emelem ki a csoportos alkotások jelentőségét. A zenei területek összekapcsolása más tantárgyakkal, megteremti a koncentráció lehetőségét, a komplex gondolkodásmódok alkalmazását. Akkor járunk el helyesen az improvizációval is, ha nemcsak alkalomszerűen, hanem állandóan, rendszeresen foglalkozunk vele. Ügyelnünk kell arra, hogy játékosság, felszabadult, vidám légkör jellemezze foglalkozásainkat. Az improvizációs tevékenységben olyan készségek is fejlődhetnek, amelyek nemcsak a rögtönzésben, hanem az élet egyéb területein is igen lényegesek (fantázia, memória, önkontroll, gyorsaság, logika, döntési készség).

Többszólamúság

Az európai zene legkiemelkedőbb sajátossága a többszólamúság, amely minden más ősi kultúra zenéjétől megkülönbözteti. Eredete a népi többszólamúságra vezethető vissza. Az iskolai tanításban fejleszti a gyermekek figyelemmegosztását, növeli a zenei alkalmazkodó és kifejezőképességét, segíti a társakhoz történő viszonyulást. A zenében egyidejű hangmagassági, időtartami és harmóniai folyamatokat kell megszólaltatni, meg kell tanulni együtt hallani az egymásutániságokat, a többszólamúság támogatja a tiszta intonációt.

A többszólamúság egyszerűbb formáival már az óvodában találkoznak a gyermekek. Gondoljunk csak az énekes játékokra, amikor kijárják a gyer-

mekek a mérőt, miközben énekelik a dalokat. A felelgetős, a visszhang dalok, a hasonló feladatok szintén ebbe a körbe tartoznak. Később a mérőt tapsolják, ritmushangszereken játsszák, testhangokkal szólaltatják meg a dalok énekléséhez, akár csak a különböző ritmusokat. A legegyszerűbb forma a dal ritmusának megszólaltatása, osztinátó ritmusok adása, az ellenritmus már egy kissé nehezebb. Ennél is bonyolultabb lehet ismeretlen ritmusmotívumok hangoztatása a dalhoz. Vigyázzunk, hogy minden esetben eltérő hangszínnel szólaljanak meg a kétszólamú ritmusok, hogy egyértelműen hallás alapján követhető legyen a tanulói megszólaltatás. Nemcsak ritmusokat, hanem dallamhangokat is megszólaltathatunk dalunkhoz, a tonális főhang, a duda kíséret, osztinátó dallam tartozik az egyszerűbben megoldható kíséretek közé, de a pentaton dallamokhoz egy másik pentaton dallam is jól illeszkedik. A dallami többszólamúság legkedveltebb formája a tanulók körében a kánon, amely éneklését jó, ha megelőzi a dal ritmusának kánonban való hangoztatása. Két dal együttes megszólaltatását (quodlibet) is szeretik a gyermekek, éneklésükkel változatos formákban a korábban tanult dalokat egyúttal átismétlik. Amikor már képesek rá a tanulók, szívesen énekelnek egyszerű kétszólamú feldolgozásokat, biciniumokat is a tanulók.

A többszólamúságnak is vannak előgyakorlatai, amelyeket már második osztálytól énekeltetünk az osztályokkal. Ezeket a gyakorlatokat a tankönyvek is tartalmazzák, *Kodály: Énekeljünk tisztán!* gyakorlataiból válogattak a tankönyvszerzők. Ezeknél a gyakorlatoknál az a helyes megoldás, ha a szólamok önálló eléneklése után arra koncentrálunk, mikor szólalnak meg tisztán a különböző hangközök, ezért minden hangot új levegővel indítatva szólaltatunk meg, hogy legyen idő tisztítani a hangzásokat. Minden alkalommal szólamcserét alkalmazunk a gyakorlatokban, mint bármely más többszólamú anyag feldolgozásában. Az is egy jó gyakorlat, hogy először az osztály a tanítóval közösen szólaltatja meg a dalt, a gyakorlatot, és csak azután dolgozunk tanulói csoportokkal.

Zenehallgatás

A tömegkommunikáció térhódításával egy olyan passzív zajkulissza veszi körül az ifjúságot, hogy ebben a mindennapi légkörben kell megtalálnunk a tanórai zenehallgatás helyét. A tanórákon a zene aktív befogadására nevelünk, fejlesztjük a zenei válogatás képességét, igyekszünk megteremteni az esztétikai tevékenységek, a befogadás, a reprodukálás és az alkotás egyensúlyát. Tudatos és spontán élmények érik a tanulókat, koncentrációra, belső tudati aktivitásra építünk munkánkban, fejlesztjük a zenei emlékezetet, gondolkodást. Az énekes és a hangszeres zene egyensúlyát is figyelem-

be vesszük a művek kiválasztásánál, ezzel is hozzájárulva a tanulók zenei hallási, és hangszínhallási képességének a fejlesztéséhez. Az alsó tagozati zenehallgatás jól kapcsolható az óvodai zenehallgatáshoz, ugyanakkor a zeneirodalmi szemelvényekkel előkészít a felső tagozatos zenetörténeti megközelítésű feldolgozásra.

A zenehallgatás az ének-zene órák szerves része, a tanóra bármely részéhez kapcsolható, ennek ellenére legtöbbször az óra végére tervezik. Ennek a gyakorlatnak a célja, hogy egy szép zenei élménnyel gazdagabban hagyják el a termet az óra végén a tanulók. Sajnos azonban előfordulhat az is, hogy elmarad a tervezett zenehallgatás, mert nem maradt már rá idő. Ha ez többször is előfordul, egyszer csak azt vesszük észre, hogy a rendszeres és módszeres zenehallgatásunk nem teljesül. Rendszeres, azaz lehetőleg minden tanórán kerüljön sor egy kis zenehallgatásra is, amelyet előadhat a tanító, nagyobb tanuló, zeneiskolás gyermek, de napjainkban a gépzene lehetőségei is óriási választékot szolgáltatnak a CD, DVD, CD-ROM, Internet világában.

A módszeres zenehallgatásban törekedjünk a fokozatosság betartására. A tárgyi, környezeti zajok, zörejek felismertetésével kapcsolódunk az óvodai hallásfejlesztéshez, és fokozatosan térünk át a zenei hangok megfigyeltetésére. A zenei hangszínhallás fejlesztése történhet énekes, hangszeres élőzenei bemutatásokkal, kapcsolható magához a tanórai tevékenységhez esetleg meghívott előadók bekapcsolásával, de történhet zeneiskolai keretek között, vagy koncerten, operába eljutva találkozhatnak a tanulók a zeneművészet remekműveivel. Mindezek mellett az információs kommunikációs technológiák (IKT) fejlődése által lehetőség van gépi módon is a látványos és egyben minőségi zenehallgatásra.

Kapcsolódjanak a zenehallgatás művei az óra egy-egy témájához, a megszólaló zeneműhöz, annak karakteréhez. Első osztályban a meghallgatott darabok, azok részletei inkább a dalokhoz kapcsolódnak még, a jeles napokhoz, ünnepekhez és néhány hangszer megismeréséhez. A második osztálytól szisztematikusan folytatódik a hangszínhallás fejlesztése, amely annyi más ország gyakorlatához hasonlóan nálunk is *Prokofjev: Péter és a farkas* szimfonikus meséjén keresztül valósul meg. A mese megismerése után foglalkozunk a szereplőket megjelenítő hangszerekkel, azok jellegzetességeivel, gyermekdalokat, népdalokat szólaltatnak meg, idegen zenei anyagokat játszanak szólóban, kamarazenei részleteket adnak elő, majd zenekari szólót, szólamot játszanak az éppen tanítandó hangszeren a zenehallgatásra kiválasztott művekben.

Az alsó tagozatos gyermekekhez legközelebb állnak azok a zeneművek, amelyeknek cselekménye van, amelyben eléneklik, elmondják vagy eltáncolják a történetet, azaz a színpadi művek *(Bartók: A fából faragott királyfi, Kodály: Háry János, Mozart: Varázsfuvola).* A programzenék is közel áll-

nak a tanulókhoz, tovább nyitva fantázia világukat, legyenek egy kiállításon *(Muszorgszkij-Ravel: Egy kiállítás képei)*, vagy éppen farsangoljanak az állatokkal *(Saint-Saëns: Az állatok farsangja)*. Szívesen hallgatják a kórusműveket, hangszeres darabokat, amelyekben a tanult dalok feldolgozását figyelhetik meg. A tanórákon a zeneművek egy-egy részletét (mindössze néhány percét) hallgatják csak meg a tanulók, bár az órán többször is elhangzik az, mindig más-más megfigyelési szemponttal segítve a tudatos zenehallgatást. Az is feladata ugyanis a tanórai zenehallgatásnak, hogy ne csak háttérzeneként hallgassák a gyermekek a zenéket, hanem figyelmüket ráirányítva valóban megismerjék azokat.

A zenehallgatás más tanórákon, és tanórákon kívül is folytatható a különböző iskolai foglalkozásokon (más tanórákon, zenei szakkörön, napközis órákon). A zenehallgatás célja az érzékenység kinevelése a zene befogadására. Az újdonságok megismerésében rugalmasság, nyitottság jellemezze a pedagógusokat. Arra neveljék a tanulókat, hogy alaposabb megismerés nélkül ne utasítsanak el zeneműveket addig, amíg meg nem hallgatták azt. A tanórai zenehallgatások eligazítást nyújtanak a szülőknek és a tanulóknak a korosztály számára kívánatos zeneművek kiválasztásához, ízlésük alakításához.

Hangszerhasználat a tanórákon

Az ének-zene tanterem sajátossága, hogy különböző hangszerek találhatók benne. Egyrészt a tanító, másrészt a tanulók is használhatják ezeket a hangszereket. A zongora (billentyűs hangszer) az egyik hangszer, mely alapvetően a teljes órai munkát segítheti. A dalok felismertetése, a beéneklés, a dalkíséret, a témák bemutatása mellett különböző gyakorlatok, feladatok bemutatásánál, ellenőrzésénél, hangoztatásánál egyaránt használhatjuk. A furulya is egy standard hangszer, amely viszont a dallamok megszólaltatásában juthat szerephez. Szintén dallamokat szólaltathatunk meg xilofonon, metallofonon, harangjátékokon. Kíséretek játszásában többen alkalmazzák a gitárt, bár stílusban nem minden esetben támogatja a dal előadását. A hangszereket szintén használják, használhatják a tanulók is, akik pedig tanulnak is valamilyen hangszeren játszani, őket külön is érdemes megkérni egy-egy bemutatkozásra. Ezek a szereplések jó alkalmak lehetnek az előadott zeneművek meghallgatása mellett a hangszerismertetők megtartására is. Bármely hangszer jó szolgálatot tehet tanóránk élményt nyújtó megtartásában, ha a megfelelő használatát megtaláljuk.

A tanórákon szívesen játszanak a tanulók a maguk által készített egyszerű ritmushangszereken is. A hangszerek használatában fontos a tanító szakmai hozzáértése, hogy a megfelelő hangszer, a megfelelő helyen, a megfelelő

tanuló kezében szólaljon meg. Sok a „megfelelő" kifejezés, amely természetesen zenei összetevőkre vonatkozik. A hangszer hangja meghatározza, hogy ritmust vagy dallamot adjunk elő vele, rövid vagy hosszú hangok megszólaltatására alkalmas, hangterjedelmében dallamot, vagy kíséretet szeretnénk-e vele játszani. Lehet a dalok előtt egy kis előjátékot szerepeltetni, a végén pedig egy lezárást megkomponálni, miközben fő szempont a dalok kísérése. Használhatjuk a zeneszerzők által megkomponált dalkíséreteket zongorán vagy más hangszeren előadva, ahogyan a szerzők azt megírták. Amennyiben azt szeretnénk, hogy több tanuló is részt vegyen a játékban, lehetséges ezeket a kíséreteket átírni, hogy a tanulók is elő tudják adni azokat, az általuk használatos hangszereken.

Minél többen, minél többféle hangszeren játszanak, annál könnyebben alakíthatunk az osztályunkban kis zenekart is, amellyel szerepelhetünk is. Természetesen az is egy járható út, hogy azonos hangszeren (pl. furulyán) játszanak a tanulók, és így szólaltatnak meg egy és többszólamú műveket. Egyre több osztályokkal való foglalkozásban divatos, hogy egyszerűen csak hangokat osztanak ki a pedagógusok, és azokkal szólaltatnak meg a tanulók zeneműveket. Ilyen hangszerek a csengettyűk, az Orff-hangok vagy a színes csövek (boomwhackers).

A TANÓRÁK FELÉPÍTÉSE

Az ének-zene tanórákon általában több didaktikai feladatot oldunk meg, ennek megfelelően leggyakrabban a kombinált, vagy vegyes típusú órákkal találkozunk. Ez az óratípus biztosítja azt, hogy a tanórákon minél több zenei tevékenység előfordulhasson. Ezzel lehet legjobban haladni, megszilárdítja az ismereteket, lehetőség nyílik a gyakorlásra, ellenőrzésre is. A gyakorló órák keretében szilárdulhatnak csak meg az ismeretek, ezért célszerű minél több ilyen alkalmat is beiktatni a tanévek folyamán. Ekkor történhet meg az ismeretek gyakorlása, a készségek fejlesztése, a tanult ismeretek alkalmazása. Ismétlő, rendszerező órákra is szükség van az egyes témakörök lezárásánál. Ellenőrző és számonkérő óra inkább csak a magasabb osztályfokokon jellemző óratípus, de csak félévente egy-egy alkalommal. A kombinált órákon rendszeres az ellenőrzés és a számonkérés, ha nem is mindig egyéni formában.

Törekedjünk arra, hogy tanóráinkon állandóság és változatosság egyaránt megjelenjen. Állandóság, amely a tanulókban kialakítja azokat a szokásokat, amelyek alapján egyre könnyebben tudunk együtt dolgozni, változatosság, hogy folyamatosan fenntartsuk tanulóink érdeklődését. Az eddigi fejezetekben is többször jeleztem az egyes tevékenységek helyét a tanórában, illetve a tevékenységben megvalósuló változatos módszertani

megközelítések lehetőségét. Összefoglalva, és csak felsorolva a tevékenységeket, néhány példát javasolnék a tanórák felépítésére.
Első variáns: Énekes köszönés – légző és hangképző, beéneklő gyakorlatok – dalcsokor éneklése a dalok azonosítása után – ritmikai készségfejlesztés – új ritmikai ismeret tanítása – új dal tanítása – zenehallgatás – énekes köszönés.

Második variáns: Énekes köszönés – beéneklő gyakorlatok, énekeljünk két szólamban – dalcsokor éneklése – többszólamúság, kánon, quodlibet – zenehallgatás, kórusmű – új dal tanítása – játéka – énekes köszönés.

Harmadik variáns: Énekes köszönés – improvizációk, beéneklés a kitalált dallamokkal – ritmus improvizációk a felismert dalokhoz – dallami készségfejlesztés – új dallami elem tanítása – zenehallgatás – új dal tanítása – énekes köszönés.

Negyedik variáns: Énekes köszönés – beéneklés kézjeles gyakorlat alapján – dallami készségfejlesztés – új dal tanítása kézjelről – dalok felismerése – dalcsokor, hangszeres kísérettel – hangszeres mű zenehallgatása – énekes köszönés.

Ötödik variáns: Énekes köszönés – dallami készségfejlesztés – olvasógyakorlat éneklése (betűkottás vagy hangjegyes) – egy kiválasztott motívummal beéneklés – új dal tanítása betűkottáról vagy hangjegyről – zenehallgatás – mozgásgyakorlat a zenehallgatáshoz (a dalhoz vagy a zenehallgatáshoz kapcsolható más területek feladatai: tánc a dalhoz, képi ábrázolás a dalhoz, új versszak, új dallam kitalálása, történet kitalálása, szerepek eljátszása, dramatizálás stb.) – énekes köszönés.

A néhány minta alapján is egyértelmű, hogy ugyanannak a zenei tevékenységnek mennyire más a funkciója a tanórák menetében. Fontosak a kapcsolatok, az előkészítés, az előzőből történő következés átgondolása, tematikus és zenei egymásra épülése a didaktikai fokozatok betartásával.

A tanórák fontos jellegzetessége, hogy milyen szervezeti keretek között történik. A leggyakoribb szervezeti forma a frontális osztálymunka, amelynek sok előnye mellett hátránya, hogy nem minden tanuló érzi elég aktívnak maga számára, és kevésbé vesz részt az ilyen órai tevékenységekben. Egyéni munkának is sok előnye van, viszont azok a tanulók, akik kevésbé sikeresek az ének-zene tantárgyban nem szívesen nyilatkoznak meg egyéni feladatokban. A csoportmunkák már ötvözik az előző kettő előnyét, és csökkentik hátrányaikat, de sokkal pontosabban jelennek meg a tanulói szerepek a kooperatív munkában. Ennek ellenére, a legtöbb tanóránkon a különböző zenei tevékenységekhez, különböző szervezeti keretek kapcsolhatók, és akkor járunk el helyesen, ha egyértelműen átgondoljuk az óra részletének célját, és az ahhoz legmegfelelőbb szervezeti formát alkalmazzuk.

A tanórák másik sarkalatos pontja, hogyan szemléltetjük tanulóinkkal a megtanítandó anyagokat. Külön felhívnám a figyelmet arra, hogy szemlél-

tetéseink ne öncélú megoldások legyenek, hanem valóban hozzásegítsék tanulóinkat a minél gyorsabb, minél alaposabb, minél pontosabb elsajátításhoz. Ezek a szemléltetések lehetnek az egyszerű táblaképektől az interaktív tábla különböző lehetőségeinek felhasználásáig, egészen heterogén megoldások. Használhatjuk a különböző megvásárolható, vagy a pedagógusok által elkészített ritmikai és dallami motívumokat, egyéb praktikus segédeszközöket. A különböző CD, DVD lemezek, CD-ROM kiadványok, az Internet jó lehetőséget szolgáltatnak a zenehallgatáshoz. Különböző feladatlapok, egyéb tanítói segédanyagok szintén elérhetők a világhálón, úgy is mint egy másik pedagógus kolléga által használt anyag, vagy egy könyv, egy tanulmány elektronikus formája. Mindezek sok segítséget jelentenek a tanórára való felkészülésben, de magának a pedagógusnak kell összeállítani a tanóra teljes anyagát, a kiválasztott feladatokat, zenéket, dalokat, gyakorlatokat, amelyeket a lehető legoptimálisabb formában közvetít tanulói felé. A számítógép lehetőségeit is kihasználva ezek különböző adathordozókon lehetnek.

TANÓRAKUTATÁS

Minden pedagógusi tevékenységben benne rejlik annak kutatása is. Ahhoz, hogy mindennapi tevékenységünkben megvalósuljon a folyamatos fejlődés, ennek igényét a tanítókban is ki kell alakítanunk, kezükbe kell adni olyan módszereket, amellyel ez elérhető. Mindezek mellett nem szabad elfelejtenünk, hogy a pedagógusok egy tantestületben dolgoznak, és ha többen tanítják az osztályokat, akkor együttesen hatnak tanulóikra. Legtöbbet a tanórákon találkoznak tanulóikkal, így lényeges, hogy a pedagógusok megismerkedjenek a tanóra kutatásával. Sok-sok tanórát tartanak a tanítók, de természetesen nem minden tanórájukat fogják kutatás tárgyává tenni. Feltehetjük magunknak a kérdést, hogy mennyiben más akkor ez a tanóra? Szigorúan a gyakorlathoz kötött megoldási javaslattervével együtt történik egy pedagógiai kérdésnek a szokásosnál sokkal szisztematikusabb átgondolása. A tanórai kutatómunka egy gyakorlatfejlesztési módszer, amely a kérdéseket és a válaszokat is a gyakorlat szintjén tartja. A módszer eredeti célja a pedagógusok tanórákra való felkészülésének minőségi javítása. Ez a módszer a tanítói önfejlesztés öntevékeny formája. Lehetőség nyílik a tanításból való tanulásra és fejlesztésre.

A tanítási gyakorlat minden területe a tanítói hivatásban való elmélyedés jegyében zajlik. Ennek a keretében beszélhetünk a tanítókkal arról a szemléletről, hogyan fejleszthetjük folyamatosan a mindennapi tanítási munkánkban tanórai tevékenységünket. A módszertani ismeretek bővítése, a megfelelő technikai készségek kialakítása és a pedagógiai szemlélet-

formálás céljából fontos, hogy jelen legyen a tanórakutatás módszere is. Ennek alkalmazásával elsajátíthatjuk a tanítási problémák azonosításának képességét, azok precíz szakmai nyelven történő megfogalmazása mellett, a kollaboráció és az együtt tanítás képességét is.

A tanórakutatásban fontos szempont egy együttdolgozó team összeállítása. A tanítói munkakört ismerve legjobbnak tűnik, ha a párhuzamos osztályok tanítói, és/vagy azonos település tanítói mellett egy szakértő (vezető pedagógus, felsőfokú intézmény oktatója, közoktatási szakértő) is szerepel a team tagjai sorában, és ő az, aki elméleti szakemberként a gyakorlatot is jól ismerve összefogja a csoport tevékenységét. Lehet úgy is gondolkodni, hogy a félévek során előre megbeszélt témák kerülnek feldolgozásra, minél változatosabb formában felölelve az adott team-ben megfogalmazott problémát. Így előre tervezve, pedagógusi továbbképzés keretében valóban azzal foglalkozunk, amely a félévet megelőző időszak legsürgősebben megoldandó problémáját jelenti számunkra. Így a szakértő és a pedagógusok előre megbeszélt szempontok szerint összeállított tematikája mentén halad a féléves munka, amelyben a probléma feldolgozását követik. A tanítók részéről fontos, hogy a különböző felsőoktatási kurzusokon feldolgozott tartalmakat felidézzék és alkalmazzák a kutatási folyamat teljes vertikumában. Nem mindig elégséges a tanultak felidézése, sokszor kerül sor a tanultak más szempontú feldolgozása mellett új szakirodalmak tanulmányozására is. Tehát szükséges, hogy a legújabb szakterületi, pedagógiai, pszichológiai ismeretekkel is rendelkezzenek a kutatásban résztvevők.

A tanórakutatás teljes folyamata: a probléma kijelölése, a munkacsoport szervezése, egy szakértő meghívása, a szakirodalom feltárása, a tanóra előkészítése, kivitelezése, megtekintése, megbeszélése, az újratervezés, majd annak kivitelezése, az újabb óra megtekintése, megbeszélése és végül a disszemináció. A folyamat teljes sorának felvázolásával elénk tárul, hogy mennyire komolyan és gyakorlatiasan kell foglalkoznunk a kiválasztott témával. Előnye, hogy nem egy egyéni munka mentén zajlik a teljes tevékenységsor, hanem szakemberek együttgondolkodásával. Így minden munkafolyamatban feloszthatjuk a területeket, együtt alakíthatjuk a témák minél sokoldalúbb megközelítését. Elkötelezettek lehetünk aztán a helyes megoldások irányába, amely alapján közösen készítjük az óra tervezetét. Ezt olyan alapossággal tegyük, mintha egy zeneművet írnánk, és azután kottahűen kellene tolmácsolnunk azt. Innen is van a megnevezés, hogy a team egy vállalkozó tagja által tulajdonképpen egy kottából lejátszott tanórát kell megtartani. Az óra megbeszélése váltja ki az újratervezés szükségességét, a változtatások minőségét. Ennek a második tanórának a megtekintése, megbeszélése adja a kiválasztott probléma megoldását.

Tehát a megfigyelés fő tárgya az, hogy a közösen megbeszélt technikák hogyan működnek a gyakorlatban. Az egész munkamódszer alapeszméje,

hogy a tanórakutatás igazán egy soha be nem fejezhető, akármeddig folytatható, ciklikusan ismételhető tevékenységsor. Az órakutatási tevékenységet lezáró írásos összefoglalás készítése alapvető elvárás, a tanórákról videofelvétel készül, így azokat prezentálni tudjuk. Ezeket a dokumentumokat adhatjuk közre az iskolák között további felkészülésre, felhasználásra. Ha minél több helyen, minél több szakterületen, minél több tanórában foglalkozunk a tanórakutatás módszerével, akkor elvárható, hogy a pedagógusok körében meghonosodva, a jövő pedagógiai gyakorlatába beépüljön *Gordon Győri János* által publikált módszer.

A ZENEI NEVELÉS TANÓRÁN KÍVÜLI SZÍNTEREI

A zenei nevelés tanórai színterei mellett nagyon fontosak azok a zenei tevékenységek, amelyekre más tanórák keretében kerül sor. Gondoljunk csak a transzferhatásra, amikor is egy meghatározott feladat megtanulása az azt követő feladat megtanulását segítheti (pozitív transzfer). A korszerű nevelés tantárgyai széles transzferhatással rendelkeznek, fejlődésük eredményét nagy területre, a tárgyak, képességek sokaságára sugározzák szét.

Más tanórákon előkerülhetnek azok a témák, amelyek jól kapcsolhatók egy bizonyos tanórához, annak egy témájához. Nincs az alsós tantárgyak között olyan, amelyhez nem kapcsolódna az ének-zene egy-egy területe. Egy-egy témát példaként jeleznék a különböző tantárgyak zenei kapcsolatai közül. A magyar nyelv és irodalom tárgyhoz a mondókák, gyermekversek ritmizálása, megzenésítése építhető; élő idegen nyelvhez azon kultúra gyermekdalainak éneklése illeszkedhet; matematikához a ritmikai arányok szemléltetése; környezetismerethez természetünk hangjainak megfigyelése, felismerése a hangszínhallás fejlesztése kapcsolható. Rajz és vizuális kultúra tárgykörbe tartozó téma lehet a zenélő képek megszólaltatása, a zenék képi ábrázolása; informatika területén az egyszerű számítógépes programok (pl. imagine) zenei szegmensének megismertetése, használata; életvitel és gyakorlati ismeretek keretében egyszerű hangszerek készítése; testnevelés és sport órákon a zene és mozgás összhangjának megteremtése. Hazánkban 2013. szeptember elsejétől kerül bevezetésre első osztályban az erkölcstan oktatása, amely keretében a zenés mesék, cselekményes történetek, programzenék témái jól szolgálhatják a személyiség fejlesztését. Éppen ezért nagyon pozitív, ha a tanító minden tantárgyat tanít, hiszen akkor egy személyhez kötődve könnyedén megvalósítható az ismeretkörök összekapcsolása, a zenei nevelés komplex jellege.

A napközis foglalkozásokon kötetlenebb formában valósulhat meg a zenei nevelés. Megismerkedhetnek a tanulók a zeneművek hosszabb rész-

leteivel, élményeiket megbeszélhetik, más műveket is hallgathatnak. Készíthetnek egyszerűbb ritmushangszereket, amelyeket azután az ének-zene órán, vagy más tanórán is használhatnak. Felkészülhetnek, gyakorolhatják bizonyos rendezvényekre az osztály, a csoport műsorát. Amennyiben a csoportunk számára jótékony hatású, tanulást, feladatok megoldását támogató zenéket (barokk, bécsi klasszikus) háttérként hallgattathatunk a gyermekekkel.

Egyéb foglalkozásokat is szervezhetünk a diákjainknak. Lehet zenés, játékos foglalkozásokat szervezni, zenei szakkör jelleggel furulyatanulást, vagy más hangszertanulást is csoportos formában megvalósíthatunk. Szervezhetünk kiskórust az alsós osztályok tanulóiból, akikkel különböző települési és iskolai rendezvényeken felléphetünk. Ezek a formák az adottságok kihasználásával a tanulók szabadidős foglalkoztatásaként valósulhatnak meg a helyi iskolai, szülői és gyermeki igényeknek megfelelően.

AZ ISKOLÁN KÍVÜLI ZENEI NEVELÉS LEHETŐSÉGEI

Az iskolán kívüli zenei nevelésben legnagyobb hangsúllyal a zeneiskolák vesznek részt. Napjainkban alapfokú művészetoktatási intézményként funkcionálnak, ahol több területtel foglalkozhatnak a gyermekek. Az intézményekben a zeneművészet, táncművészet, képző- és iparművészet, valamint a színművészet és bábművészet területei iránt érdeklődő tanulók számára biztosítják készségeik, képességeik fejlesztését, alkotó és önkifejező képességeik kibontakoztatását, tehetségük gondozását. Vannak tanulók, akik más módon foglalkoznak zenével, szülők segítik a kezdeti próbálkozásokat, magánúton tanulnak zenét.

Az iskolán kívüli zenei nevelésben külön is fel kell hívni a figyelmet az ifjúsági hangversenyekre. Ezek az alkalmak kifejezetten a fiatalabb korosztály számára kedvező alkalmak, amikor is élő előadásban hallgathatják a gyermekek nagy zeneszerzők műveit. Ezekre az alkalmakra az iskolában felkészülhetnek a tanulók, hiszen az éves programokat előre megkapják az intézmények, így a különböző témákra, zeneszerzők műveire ráirányíthatjuk a tanulók figyelmét. Ezeknek az alkalmaknak egy érdeklődés felkeltő, motiváló szerepe legyen, hiszen magán a rendezvényen való élmény, részvétel a fő cél. Ezeken az alkalmakon ünnepélyes pillanatokat élhetnek át a tanulók, a koncert műveit röviden ismertetik a gyermekek számára, valamint játékos feladatokkal is támogatják a koncentrációt. A gyermekeknek különböző kérdéseket tesznek fel, amelyek már az ismertetésekhez kapcsolódhatnak, vagy a zene elhangzása után válaszolhatók meg. Jutalomként cukorkát, csokoládét, matricát, képeket kaphatnak a tanulók a helyes vála-

szok megadása után. A zeneművészek, tanárok által tartott koncertek mellett a növendékhangversenyek is jó alkalmat jelentenek a zenei ismeret- és élményszerzésre. A diákok saját társaik játékában gyönyörködhetnek, talán kedvet kapva a későbbiekben a zenével történő intenzívebb foglalkozásra.

KODÁLY KONCEPCIÓJA, MÁS HAZAI ÉS KÜLFÖLDI MÓDSZEREK

Kodály Zoltán koncepciójában egy alapvető nevelési ideál megvalósítása a cél, a kultúra, a művészet, a zene közkinccsé tétele. Alapvető a magyar szemlélet a művészeti és közönségnevelésben, a zenei közízlés felemelésében, az értékek közvetítésében. A zenei nevelést a születéstől kell kezdeni, a személyiség formálásában fontos a zene szerepe, hiszen művészettel nem csak művészetre nevelünk. A kodályi elvek minden gyermekre vonatkoznak, a tananyag felépítését, a pedagógusok képzését egységesség jellemzi. Kiindulás a zenei anyanyelv, amelyre más népek zenéjének megismerése épül. A zenei nevelés eszköze az aktív zenélés, éneklés (kórus), a relatív szolmizáció, ritmusgyakorló nevek, kézjelek, betűjelzéses írásmód, amelyek elsajátítását pedagógiai művek megkomponálásával is segítette. Koncepciójának megvalósulásában fontos eljárásmód a hallásfejlesztés, a ritmusérzék fejlesztése, a hangszertanulás előkészítése, az életre szóló esztétikai élmény.

Emeljünk ki néhány olyan hazai gyakorlatot, amelyek már maguk is többéves múlttal rendelkezve, sikerekről, eredményekről szólnak. Elsősorban olyanokra koncentrálunk, amelyek az alsó tagozatos tanulókkal való foglalkozásban megtermékenyítően hathatnak. Az agapé (görög szó), a szeretet, az életöröm tanítása ékesen bizonyítja *Kokas Klára* munkásságát, a zene nevelő erejét. Pedagógiájában a zenehallgatás szerepe meghatározó, a zeneművek részletei inspirálják a gyermekek önkifejező mozgását, rajzolását, festését, a mesék, a történetek feldolgozását, a nonverbális gyakorlatokat, a dramatizálásokat. Mindezek mellett nem maradhat el a magyar gyermekdalok, népdalok éneklése sem, a gyermekjátékok szintén részei a foglalkozásoknak, amelyekkel pedig a nemzeti identitás megőrzését is szolgáljuk. A Kodály-alapú énekes improvizációt részesíti előnyben *Szabó Helga*. Elsősorban a tanult zenei ismeretekre alapoz, de a játék szerepét mindvégig megőrzi a feladatokban. A mozgások, ritmusok, dallamok külön-külön való rögtönzése mellett, a vers-zene-mozgás kapcsolatára is sok példát találunk a versből kiinduló improvizációkban. *Sáry László* a kreatív gyakorlatok sokszínűségével szeretné megnyerni a pedagógusokat. Ennek érdekében az időtartam, a hangmagasság, a hangerő, a hangszín változtatásai egy-egy feladat megoldásának számtalan további lehetőségére hívják fel a figyelmet. A pécsi műhelyben *Apagyi Mária és Lantos Ferenc* módszeré-

ben tartalmi, organikus társítások valósulnak meg a zenei és vizuális terület összekapcsolásában. A hang – pont, a dallam – vonal, a hangcsoport – folt, azaz a zenei és vizuális alapelem párok adják a kompozíciós kiindulópontot a gyermekek alkotásaiban, amelyek a különböző feladattípusokban a zenei és képi szerkezetek által meghatározottak. *Deme Tamás* által vezetett komplex (ének-zene; irodalom és kommunikáció; tánc-mozgás; vizualitás) képességfejlesztési tanfolyamai tanítási időn kívüli programként valósultak meg. Minden tanuló, mindegyik programban aktívan részt vett, így az egyes területek szakembereinél, egy-egy napon, négy foglalkozáson vettek részt a gyermekek. A pedagógusok egyeztették a programokat, és ugyanazt a témát járták körül a négy művészeti ág foglalkozásain tanulóikkal. *Antal-Lundström Ilona* által kiadott *Látható hangok oktatócsomag* a kommunikációs kompetencia kifejlesztésére alkalmas pedagógiai program, amely azon a tényen alapszik, hogy a hang mind a nyelvi, mind a zenei kommunikációnak az alapköve.

Érdemes érinteni a külföldi zenei elképzelések egy kis tárházát is, a folyamatosan megújuló hazai sokszínűség jegyében. *Émile Jaques-Dalcroze* a ritmikai képzés fontosságát, elsődlegességét emelte ki a zenei nevelés kezdetén. Célja, hogy a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi, testi képességeit. Ehhez a ritmikát, a ritmikus tornát, mozgást hívja segítségül. *Maria Montessori* célja a gyermekekkel való foglalkozásban a jó zenehallgatóvá nevelés. Ehhez azonban ki kell fejleszteni zenei intelligenciájukat, amely csak a zenei tevékenységeken keresztül valósulhat meg. *Justine Bayard Ward* a pedagógus személyének fontosságát emeli ki, aki a gyermekkel sokat foglalkozik, és ezáltal képes a pozitív hatás elérésére. A legoptimálisabb szerinte, ha a többi tantárgy mellett a tanító foglalkozik a kisgyermekek zenei nevelésével is, aki egyben a szakterület kiváló ismerője. *Edgar Willems* a szabad mozgásokból, a szabad ritmusokból, a szabad éneklésből indul ki a gyermekekkel történő foglalkozásain. Fontos a tanulási folyamatban a csoportos rögtönzések szerepe. A korai kezdésben alkalmazkodik a gyermekek képességeihez, érvényesítve a fokozatosság elvét valamennyi zenei tevékenység során. *Carl Orff* munkásságában a kreativitás, a komplexitás ereje jelenik meg a „gesamtkunstwerk" szemléletű megvalósítás által. Nála valóban együtt van beszéd – ritmus – dallam – mozgás a zenés színpadi játék megvalósítása érdekében. Elsődleges célként fogalmazza meg a gyermeki kreativitás fejlesztését, az improvizálást. *Maurice Martenot* elsősorban a játékos készségfejlesztést helyezi a zenei nevelés középpontjába. Munkássága kezdetén megálmodott művészeti nevelést megvalósító művészeti iskola működéséről le kellett mondania, mert a pedagógusok meglátogatásakor szakmai hiányosságokat fedezett fel a gyermekekkel történő komplex foglalkozásokon. Ezért megmaradt a zenei nevelés ügye mellett. *Shinichi Suzuki* az ismerős dallamok hallás utáni

elsajátítására tette a hangsúlyt. Ennek megfelelően természetes a zenedarabok hallás utáni elsajátítása. Mindennek megkönnyítésére többek között egy olyan zenehallgatási anyagot állított össze, amely megkönnyíti a művek későbbi megtanulását. *Yehudi Menuhin*, a nagy hegedűművész kezdeményezte a Musique-Europe (MUS-E) zenei nevelési programot. A program célja, a zene és más művészetek erejével toleranciára nevelni; a destruktív energiákat konstruktív mederbe terelni; továbbá elfogadásra, önképviseletre, együttélésre, együttműködésre nevelés a művészetek segítségével.

ÖSSZEGZÉS

A fentebb áttekintett módszerek alkalmazásában akkor járunk el helyesen, ha mind az általános pedagógiai módszertani kultúrával, mind a zenei nevelésben használatos speciális értelmezésekkel egyaránt tisztában vagyunk. A két értelmezésben megtalálható sajátosságokat ötvözve, azokat mindig megfelelően alkalmazva foglalkozhatunk csak helyesen a tanulókkal. Hangzó világunkban az iskolának az egyéniség kibontakoztatását segítve az aktivitásra kell nevelni; a kreatív zeneóra a kívánatos, mely a gyakorlatban való megvalósítás szerepét helyezi előtérbe; hiszen az alkotó lecke hangolja a képzeletet, és csak mindezek mellett valósulhat meg harmonikus együttműködésben egy nyitott zenekultúra megalapozása.

Általánosságban elmondható, hogy a tanóra elejét jellemző tevékenységek mindig szerepeljenek, de természetesen nem azonos hangsúllyal. Melyek ezek a tevékenységek? Énekes köszönés, légző és hangképző gyakorlatok, korábban tanult dalok azonosítása, felismerése, éneklése. Ezekben a tevékenységekben érvényesül az osztályszintek különbsége, és megvalósul a fokozatosság elve. Azonban azt is tapasztalni lehet, hogy a példaként, mintaként bemutatott anyagokat használják elsősorban a tanítók, és kevésbé érvényesülnek a változatosság elvét is megjelenítő gyakorlatok, a teljes tanórába való illeszkedés szabályai, a teljes tanítási folyamatot jellemző felépítés. A dalok ismétlésében is a minél változatosabb felismertetésre (dallam, ritmus, hangszer, részlet helye a dalban) figyeljünk, a dalcsokor éneklésekor pedig elvárható a tanítótól a karvezetésen elsajátítottak alkalmazása.

Ezek után kerülnek sorra a készségfejlesztés feladatai, amelyek felölelik a zenei tevékenységek teljes vertikumát, gyakorlataikkal (mondókák, gyermekversek, arányok, halmazok, mozgások alkalmazásával) kapcsolódnak más tantárgyakhoz is. A tanulók életkori sajátosságainak megfelelően nagyon nagy arányban szerepeljenek a tanórákon a játékos megoldások. Több esetben is helyesen kapcsolhatók össze ezek a kreativitás fejlesztését

szolgáló improvizációs gyakorlatokkal. A többszólamúságra is sor kerül az alsós osztályokban, a ritmikai és a dallami gyakorlatokban, a dalkíséretekben (mozgással, ritmussal, hangszerrel), a kánonénekléstől a biciniumok feldolgozásáig. A zenehallgatás hangulati és tematikus kapcsolódási lehetőségeire építhetünk a meghallgatásra kiválasztott részletek emocionális és intellektuális feldolgozásával.

A zenei tanórák sajátossága az auditív megközelítés, ezért igyekezzünk a legtöbb esetben az auditív zenei élményből való kiindulástól, az auditív zenei élménybe való visszajutásig felépíteni óráinkat. A másik fő szempont legyen, hogy ún. aktív órákat tartsunk, amely a tanulás leghatékonyabb módja. A tanulók minden tevékenységben vegyenek részt, maguk tapasztalják meg az elsajátításra szánt anyagokat.

Az órák fő részében megjelenő tevékenységekben elsősorban arra legyünk figyelemmel, hogy a megtervezésben alkalmazott algoritmusok érvényesüljenek, képesek legyünk – ha szükséges akár rugalmasan is – a tanítás pontos menetét követni. Ezek a következő témák: hallás utáni daltanítás, ritmikai és dallami ismeretek tudatosítása, ritmikai és dallami készségfejlesztés, jelről történő daltanítás, többszólamúság, zenehallgatás, improvizáció. Tehát elmondhatjuk, hogy itt kell legnagyobb figyelemmel lennünk az elméletben elsajátítottak teljesítményképes tudásként való alkotó alkalmazására. Az ismeret, képesség, attitűd együttes érvényesülésével megvalósuló kompetenciákra, amely a pedagógiai felkészültséget, alkalmasságot mutatja; a valóságos teljesítőképességre, megoldó képességre, működőképességre, azaz a performanciára. Mindezeken túl egy folyamatos jobbításon alapuló szándék, belső motiváció növelésére törekvő transzformációs pedagógusi mentalitás kialakítására törekedjünk, és folyamatosan fejlesszük az ének-zene tantárgy-pedagógiai anyag tartalmát.

A diákok iskolai teljesítményét elsősorban a pedagógusok minősége határozza meg. Az oktatási rendszerek sikeres fejlesztésében három tényezőt emelnek ki: megfelelő emberek váljanak pedagógussá, eredményes oktatókká képezzék őket és a lehető legjobb oktatást kapja meg minden gyermek. Saját önfejlődésünkben is vegyük figyelembe ezeket a gondolatokat, és a módszertani ismeretek gyarapításával érvényesítsük a gyermekközpontúság szemléletmódját mindennapi iskolai gyakorlatunkban.

IRODALOM

Kenesei Éva: A kisgyermekek zenei nevelésének módszerei. In: *Parlando*. 2012. 54. évf. 4. szám. [online] <URL: http://www.parlando.hu/2012/2012-4/2012-4-04-Kenesei.htm > [2012. szeptember 30.]
Kenesei Éva: A magyar zenei nevelés gyökerei. In: *Iskolakultúra*. 2012, 22. évf. 12. sz. 113–117.
Kis Jenőné Kenesei Éva: A végzős tanító szakos hallgatók külső szakmai gyakorlatáról. In: *Pedagógusképzés*. 2009. 7. (36) évf. 1. sz. 77–88.
Kis Jenőné Kenesei Éva: A zene szerepe végzős tanító szakos hallgatók szabadidős tevékenységében. In: *Magyar Pedagógia*. 2008. 108. évf. 4. sz. 319–339.
Kis Jenőné: *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Budapest, 1994, Tárogató Kiadó.
Kenesei Éva: Hazai zenei nevelési irányzatok. In: *Tanító: módszertani folyóirat*. 2013. 51. évf. április, 4. sz. 21–23.
Kis Jenőné Kenesei Éva: Kodály Zoltán a tanítók képzéséről. In: *Iskolakultúra*. 2007. 17. évf. 11-12. sz. 151–163.
Kottából „lejátszott" tanóra. In: *Tanító: módszertani folyóirat*. 51. évf. 2013. Megjelenés alatt.
Külföldi zenei nevelési irányzatok. In: *Tanító: módszertani folyóirat*. 51. évf. 2013. szeptember, 7. szám. 21–24.
Sokszínűség a tanórai zenehallgatásban. In: *Tanító: módszertani folyóirat*. 51. évf. 2013. február, 2. szám. 21–23.
Szemelvénygyűjtemény az ének-zene tantárgy-pedagógiához. Összeállította: Kis Jenőné, Kaposvár, 1998. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. 195.
Tanítóképzés a zenei kultúra átörökítéséért. In: *Tanító: módszertani folyóirat*. 50. évf. 2012. november, 9. szám. 14–16.
Zenei nevelési irányzatok a XX. században: Oktatási segédanyag Szőnyi Erzsébet munkái alapján. Szerk.: Kis Jenőné Kenesei Éva. Kaposvár, 1998, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. 57.
Zenéről a felsőfokú tanítóképzés 50. évfordulóján. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 59. évf. 2009. 7. sz. 74–94.