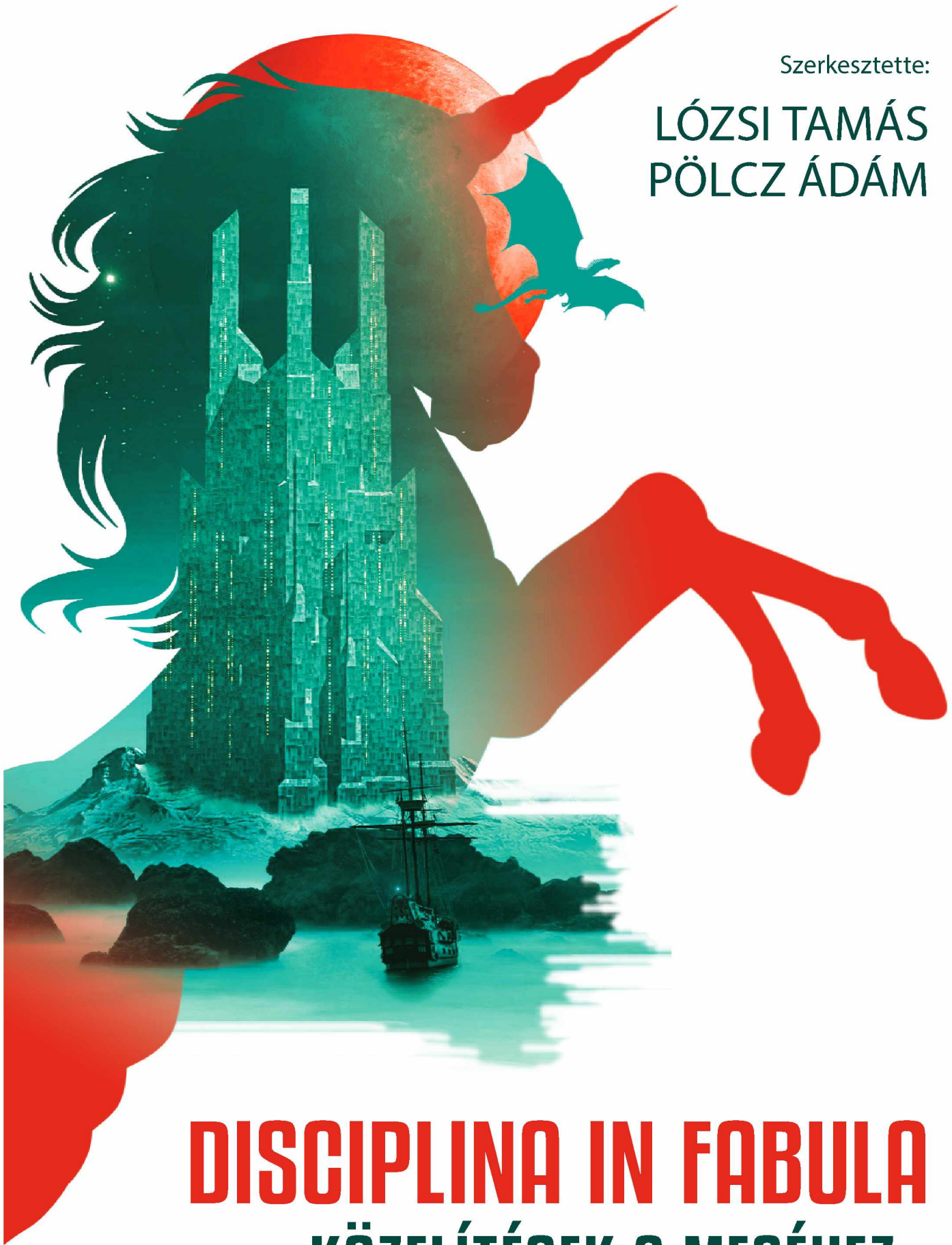


Szerkesztette:

LÓZSI TAMÁS
PÖLCZ ÁDÁM



DISCIPLINA IN FABULA
KÖZELÍTÉSEK A MESÉHEZ

Disciplina in fabula
Közelítések a meséhez

Disciplina in fabula Közelítések a meséhez

Szerkesztette:
Lózsi Tamás – Pölcz Ádám

Budapest, 2020

Lektorálta: Daróczy Gabriella, Maya Jean Lo Bello, Dorothee Lehr-Balló

Olvasószerkesztő: Merényi Hajnalka

© Szerzők, Szerkesztők, 2020

ISBN 978 963 489 199 4



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Kiadói szerkesztő: Brunner Ákos

Projektvezető: Sándor Júlia

Tördelés: Manzana Bt.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai kivitelezés: CC Printing Kft.



Tartalomjegyzék

Kezdőformula	7
„Népek meséi”	9
<i>Both Mária Gabriella:</i> Tájkép a mesében	11
<i>Márkus Éva:</i> Ungarndeutsche Märchen und ihre Rolle im Unterricht	19
<i>N. Tóth Anikó:</i> Závada Pál szlovák népmesefordításai	32
<i>Gölcz Mira:</i> Grimms Märchen im Deutschunterricht. Deutsch lernen mit den Märchen der Brüder Grimm	41
<i>Kerényi-Nagy Levente:</i> A Grimm-mesék horrorisztikus elemeinek megjelenése a gótikus irodalomban, a vámpírmitológiában és a filmművészetben	49
<i>Bereczkiné Záluszkai Anna:</i> Le fantastique dans l’univers fabuleux de Maurice Carême – Le petit vieux	62
<i>Merényi Hajnalka:</i> Csoda és valóság: Kaffka Margit meséiről. Kaffka Margit halálának 100. évfordulójára emlékezve	70
Mese és interdiszciplinaritás	81
<i>Kemény Gabriella:</i> „A boldoggá tevő nyúl”. Mese és pszichodráma	83
<i>Lócsi Tamás:</i> Mesebeszéd. A mese retorikai elemzése	91
<i>Gaál-Horváth Krisztina:</i> Mondatátszövődés a mesékben	105

<i>Christian Kogler:</i> Digital Storytelling mit der Online Plattform „wevideo“	114
Mese és genderkutatás	129
<i>Petres Csizmadia Gabriella:</i> A nőiesség és férfiasság titkai. Boldizsár Ildikó és Szegedi Katalin <i>Királylány születik, Királyfi születik</i> című gyermekirodalmi ikerkönyveinek nemi sztereotípiái	131
<i>Kusper Judit:</i> Elágazó meseösvények kertje. Nők, állatvölegények és próbák a népmesékben ...	140
<i>Tóth Brigitta – Demeter Katalin – F. Lassú Zsuzsa:</i> Nőkép az Óperenciás-tengeren túl	151
Mese és képességfejlesztés	161
<i>Klein Ágnes:</i> Bilderbücher und Sprachförderung	163
<i>Papp Melinda:</i> A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekek esetében	174
<i>Laczkó Mária:</i> Comprehension Results in the Case of Auditive and Audiovisual Tales	188
Papírszínház, mesealkotás, meseműhely	201
<i>G. Gödény Andrea:</i> Papír/színház, vagy amit akartok... A mesé(LÉS)ben rejlő fejlesztési lehetőségek az alsó tagozaton	203
<i>Csák Zsófia:</i> Papírszínház. Kreatív mesealkotás	216
<i>Koósne Sinkó Judit:</i> Papírszínház-meseműhely. <i>A nagy hullám</i> című mese feldolgozása (drámaműhely)	230
Szerzőink	238

PAPP MELINDA

A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekek esetében¹

ABSZTRAKT

A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma befogadása során a mesehallgató a kulturálisan felkészültebb társtól várja azt, hogy számára releváns módon adja át az adott kulturálisan releváns információkat. A jelen tanulmány azokra a mesemondási helyzetben használható módszerekre fókuszál, amelyek megfelelő alkalmazásával a kommunikátor (a mesemondó) elérheti a kommunikációs folyamat során kitűzött célt, vagyis osztenzív ingerek segítségével ráirányíthatja a gyermekek figyelmét a kulturálisan releváns tudáselemekre. A különböző mesemondási stratégiákat kommunikációs és terápiás aspektusból egy saját alkotó-fejlesztő meseterápiás csoport esettanulmányán keresztül mutatja be.

Kulcsszavak: természetes pedagógia, nonverbális kommunikáció, osztenzív ingerek, meseterápia

1. AZ ÍRÁS MOTIVÁCIÓJÁRÓL ÉS ELŐZMÉNYEIRŐL

A tanulmány előzménye *A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma* (Ivaskó–Papp 2018) című előadás, amely *A mese interdiszciplináris megközelítései* című konferencián hangzott el. Az előadásban a szerzők a meséről mint speciálisan emberi tanulási és tanítási formáról tágabb kontextusban fogalmazták meg állításaikat, jelen írás viszont egy specifikus részterületre, a különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekekre fókuszál. A témához kapcsolódó, korábban elvégzett empirikus kutatások

1 A jelen írás létrejöttét az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3. kódszámú

Új Nemzeti Kiválóság Programja  és az EFOP 3.6.1-16-2016-00008 számú, *Intelligens élettudományi technológiák, módszertanok, alkalmazások fejlesztése és innovatív folyamatok, szolgáltatások kialakítása a szegedi tudásbázisra építve* című pályázata támogatta.

eredményei a *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3.* című tanulmánykötetben olvashatóak részletesen (Papp–Ivaskó 2017).

Habár egy átlagos óvodáscsoport bizonyos szempontok szerint heterogénnek tekinthető, mégis a gyermekekkel foglalkozó szakemberek napi szinten tapasztalják, hogy a csoport tagjainak képességprofilja nagymértékben eltérhet egymástól, amihez a tervezett foglalkozás menetének a közös tevékenységek során alkalmazkodnia kell. (A különböző képességek olyan tudásfajtákat jelentenek, amelyek valamilyen aktivitást biztosítanak birtoklójuk számára, legyen az – pszichológiai értelemben véve – az érzékelés, észlelés, tanulás, emlékezés, gondolkodás, a nyelv használatának képessége, vagy – pedagógiai értelemben véve – az írás, olvasás, számolás és általános gondolkodás képessége.)

A későbbiekben bemutatandó esettanulmány egy konkrét helyzetet állít elénk, amelyben a csoportvezető igyekszik kezelni a gyermekek közti különbözőséget, illetve egyensúlyba hozni a közösséget a foglalkozás idejére. Az intézmény, amelyben a foglalkozás megvalósult, célul tűzi ki, hogy érzelmi biztonságot nyújtó, közvetlen szeretetteljes, nyugodt légkörben a másság elfogadására nevelő, élménygazdag mindennapokat teremtsen a gyermekeknek. Ehhez a szellemiséghez illeszkedik a következőkben bemutatott meseterápiás csoportmunka is.

A természetes pedagógiai (Csibra–Gergely 2006, 2009) hozzáállás modelljére és Tomasello (1999, 2008) elméleti megközelítésére alapozva megállapítható, hogy négyéves korra a történetek feldolgozása és megértése szempontjából olyan különösen fontos képességek bontakoznak ki a kisgyermekekben, amelyek segítik őket abban, hogy a megfelelő felkészültség birtokában ismerjék meg a nekik szánt információkat (Ivaskó–Lengyel–Komlósi 2014). Erre az életkorra (általános esetben) megjelenik a mások szándékainak és vágyainak megértésére vonatkozó tudás, és ez a periódus a másik személy perspektívájából való szemlélés kialakulásának kora is. Egyre bonyolultabb szociális normák felismerésére és elsajátítására nyílik lehetősége a kisgyermeknek a már meglehetősen fejlett nyelvi bázis mellett.

Azok a beszédhelyzetek, amelyekben a verbális történetmondások megvalósulnak látszólag egymásnak jól megfeleltethető szituációk, mégis a bennük átadni kívánt történetektől függően azt tapasztaljuk, hogy a narratíva és az azt alakító tényezők szerepe eltérő lehet. Szemléletes példa erre a különbözősége (Ivaskó 2016) a hétköznapi történetek elmondásának és a mesemondásnak az összevetése a tipikus kezdő megnyilatkozást követő szekvencia tulajdonságai, a kommunikatív helyzet és a verbális osztenzív ingerek (Sperber–Wilson 1995) jellemzői alapján.

A jelen írás a mesére mint sajátos nyelvi és kommunikációs formára tekint, amelyben a generációról generációra átörökített, a közösség által hitelesnek és relevánsnak tartott kulturális tudás megőrződhetett. A mesei tartalmak átöröklődését az tette lehetővé, hogy az embernek sajátos hajlandósága van a releváns tudás spontán átadására (Sperber 2001). Dan Sperber a kulturális evolúció új naturalista elméletének jelen ta-

nulmány szempontjából lényeges, a mesékre is érvényes gondolatmenete a következő: „Színhagyományon alapuló társadalmakban minden kulturális reprezentáció könnyen megjegyezhető; a nehezen megjegyezhető reprezentációkat elfeledik, vagy könnyebben megjegyezhetővé alakítják át, hogy kulturálisan elterjedhessenek” (Sperber 2001: 105). A megjegyezhetőséget igyekszik minden mesemondó elősegíteni a helyzetnek megfelelő mesemondási stratégia alkalmazásával.

Az ember természetes pedagógiai hozzáállása egy olyan természetes állapot, melyben a kulturálisan felkészültebb társtól várja azt, hogy számára releváns módon adja át az adott kulturálisan releváns információt (Csibra–Gergely 2006, 2009). Csibra és Gergely felfogásában a természetes pedagógiai tudásátadást olyan sajátos kommunikatív jegyek váltják ki, mint például a szemkontaktus vagy a dajkanyelv prozódiai mintázata. A kulturálisan releváns információk meséken keresztül történő rendszeres átadásának kedvező hatása van a gyermekek valamennyi kompetenciájának fejlődésére: a gyakori mesemondás az anyanyelv- és a gondolkodás, valamint a szociális kompetencia spontán fejlesztője (Nyitrai 2009). Kutatásokkal igazolható, hogy azok az 5-6 éves gyermekek, akik szinte napi szinten hallgatnak meséket, mind az értelmi, mind a szociális fejlődésben másfél évvel előzik meg azon társaikat, akiknek nem szoktak ilyen gyakran mesét mondani (Nagy 1980). Írásaikban Tancz Tünde és Szinger Veronika is a mesék anyanyelvi-kommunikációs nevelésben tapasztalt, meghatározó szerepét hangsúlyozzák (Tancz 2009; Szinger 2009).

A jelen tanulmány azokra a mesemondási helyzetben használható technikákra fókuszál, amelyek megfelelő alkalmazásával a kommunikátor (a mesemondó) elérheti a kommunikációs folyamat során kitűzött célt, vagyis osztenzív ingerek segítségével ráirányíthatja a gyermekek figyelmét a kulturálisan releváns tudáselemekre. A különböző mesemondási stratégiákat kommunikációs és terápiás aspektusból egy saját alkotó-fejlesztő meseterápiás csoport esettanulmányán keresztül mutatja be.

2. A METAMORPHOSES MESETERÁPIÁS MÓDSZER BEMUTATÁSA

A csoport átlagéletkorához és élethelyzetéhez illetően, mesetípus és téma szerint is jól kiválasztott, valamint megfelelően elmondott mese mellett, hogy számos kompetenciát fejleszt, terápiás mechanizmusokat is beindíthat. A következőkben részletezett csoport módszertanának alapját a Metamorphoses Meseterápiás Módszer (Boldizsár 2010: 2014) adta. A csoporton belül alkalmazott technikák pontosabb megértéséhez szükséges a módszer szemléletmódjának rövid ismertetése.

A mesék mint speciálisan emberi tanulási és tanítási formák minden élepszakaszban kitűnő segédeszközt, konkrét léttapasztalásra lehetőséget adó viszonyítási alapot

nyújtanak, kódjaik ugyanis különböző viselkedésmintákat tartalmaznak. Ennek jelentőségére lett figyelmes Boldizsár Ildikó, aki 1996 óta foglalkozik a mesék terápiás használatával. Boldizsár Ildikó tapasztalatait és az általa kidolgozott terápiás eljárást, a *Metamorphoses Meseterápiás Módszert (MMM)* 2010-ben megjelent könyvében mutatta be (Boldizsár 2010). A MMM azóta egy 120 órás akkreditált képzés keretében elsajátítható módszerré nőtte ki magát (Boldizsár 2014). A MMM azon a felismerésen alapul, hogy minden élethelyzetnek megvan a maga mesebeli párja, amelyben a hős ugyanazért a célért indult útnak, ugyanazokkal a problémákkal küzd, mint a páciens. A terápia során az adott élethelyzethez tartozó történetet kell megtalálni és feldolgozni, rálelni arra a pontra, ahol a páciens elakadt a történetben. A MMM-n belül elkülönül egymástól az alkotó-fejlesztő és a klinikai meseterápia. Jelen írás a hangsúlyt az alkotó-fejlesztő terápiás csoportokra helyezi.

Az alkotó-fejlesztő meseterápia a mesék segítségével minél több kapcsolódási pontot kíván létrehozni az egyén és a környezete, valamint az egyén és önmaga között. Vannak preventív jellegű csoportok, amelyeknek célja, hogy a résztvevők a mesék által viselkedési és gondolkodásbeli mintákat ismerhessenek meg, amelyek előkészíthetők a lehetséges, jövőbeli választásaikat egy-egy döntési helyzetben. Léteznek életfordulókhoz és élethelyzetekhez kapcsolódó csoportok, ezekben a meseválasztás és az aktuálisan megoldandó problémák feldolgozása az adott életkorhoz vagy élethelyzethez idomul.

A jelen írás egy konkrét csoport esetében mutatja be a módszer működését, a meseválasztás motivációját. A tanulmány célkitűzései között nem szerepel az egyes élethelyzetekhez rendelt történetek megtalálásának módszertani összefoglalása, erről részletesebb leírás példákkal illusztrálva a Boldizsár Ildikó által szerkesztett *Meseterápia a gyakorlatban* című kötetben olvasható (Boldizsár 2014).

A mesemondás során a történetmondó egyik célja intenzív fókuszált figyelmi állapotba juttatni a hallgatóságot, amihez a nyugodt körülmények mellett szükség van egy olyan történetmondóra, aki nonverbális eszközökkel (mimika, gesztikuláció, testbeszéd) is képes közvetíteni a történetet anélkül, hogy színészi teljesítményt nyújtana (Boldizsár 2010: 319). Így jöhet létre a történehallgatási transz (Stallings 1988), amely gyakori alternatív tudatállapot mesehallgatás közben. A történehallgatási transzállapotáról szóló bővebb összefoglaló *Az osztályon kívüli stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében* (Papp 2018) című közleményben olvasható.

A mesemondó kommunikációjának illeszkednie kell a választott korcsoport életkori igényeihez (ha speciális élethelyzethez kötődik a csoport tematikája, akkor az adott élethelyzethez, amelyhez kapcsolódóan a történet elhangzik), a választott történethez és a mesehallgatók aktuális reakcióihoz. A megfelelő kommunikáció elősegíti a terápiás hatásmechanizmus beindítását és kibontakozását. Ez rendkívül intenzív figyelmi jelenetet követel a mesemondótól, ugyanis két mesemondás sem lehet egyforma, mindig az aktuális körülményekhez igazítottan szükséges a mesét elmondani. Ahogy

Nádai Pál fogalmaz a mesemondási helyzettel kapcsolatban: „a jó mesélő úgy játszik a hallgatói érdeklődésének szálain, mint Orfeusz a maga bűvös citharájának húrjain. Minden akkorddal vele rezeg egy-egy húr a hallgató lelkében is” (Nádai 1999: 36). A tanulmány harmadik része a fentiekben bemutatott módszeren alapuló, különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekek számára tartott alkotó-fejlesztő mesecsoport módszertanát és tapasztalatait összegzi.

3. MESÉKKEL AZ ÉNERŐSÍTÉS ÚTJÁN

A vizsgált csoport iskolába készülõ gyermekekbõl állt. Tiszta nagycsoportban történt a foglalkozás, 8 lány és 17 fiú járt a csoportba. A 25 gyermek közül 2 gyermek beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdõ (BTMN), illetve 2 gyermek sajátos nevelési igényû (SNI) volt. Ők a 7. életévüket ugyan már betöltötték, ám az SNI státuszuk miatt még egy évet eltöltöttek az óvodában, ahol szakemberektõl kaphattak segítséget. A csoportban még 1 gyermek viselkedési és magatartási problémái miatt igényelt kiemelt figyelmet. A fiúk létszáma és a kiemelkedõen sok külön figyelmet igénylõ gyermek miatt a csoport hétköznapi életében a szociális készségek fejlesztésére helyezõdött a hangsúly, elõsegítve a kommunikációs és társas készségek, együttmûködés fejlõdését is. A tevékenységekbe a fent említett problémákkal küzdõ gyermekeket a hétköznapiak során nehezen sikerült bevonni, figyelmüket megtartani, a differenciálásra ezért nagy hangsúly helyezõdött. A fegyelmezés napi szinten gondot jelentett.

3.1. A mesefoglalkozás célja

A csoport számára tervezett mesefoglalkozás célja a korábbiakban ismertetett problémáknak megfelelõen a kommunikációs és társas készségek valamint az együttmûködés fejlõdésének elõsegítése volt egy eddig általuk nem ismert módszer, a Metamorphoses Meseterápiás Módszer segítségével. Az alkotó-fejlesztõ meseterápiás csoport eltér egy hagyományos óvodai mesefoglalkozástól. Ezért az óvónõ és a terapeuta közös célja az volt, hogy az újdonság erejével ható foglalkozásba még azokat a gyermekeket is be tudják vonni, akik egyébként nehezen kapcsolódnak be hasonló tevékenységekbe. A foglalkozás további célkitûzése annak láttatása volt, hogy az átlagostól valamilyen módon eltérõ gyermekek is értékes tagjai a közösségnek, csak meg kell találni azokat a készségeket, képességeket, amelyekben õk kiemelkedõek lehetnek. A csoportvezetõ fontosnak tartotta, hogy a gyerekek megérezzék magukban az erõt, ami segít nekik abban, hogy önmaguk lehessenek, és támogatja õket abban a folyamatban, amelynek a végeredménye annak felismerése, hogy mitõl lehetnek õk is különlegesek.

3.2. A választott mese

A csoportvezető *A repülő hal története* című mesét választotta feldolgozásra. A történet egy olyan fiktív világban játszódik, amelyben mindent víz borított, ezért az élőlények csak a vízben találhattak otthonra. Ennek a birodalomnak a Vízikirály volt az uralkodója, aki egy nap nagyon elszomorodott, mert egy olyan halra bukkant, aki nem akar többé a tengerben élni.

A halacska elmesélte neki, hogy egyik reggel hatalmas nyomásra ébredt. Úgy érezte, hogy a vizek össze akarják őt préselni, méghozzá minden oldalról: alulról, felülről, jobbról és balról is. Hiába változtatta az irányát, a víztömeg egyre erősebben szorította. Lebegni kezdett hát a vízben, hogy elviselhetőbbé váljon a szorítás, de akkor meg úgy érezte, mintha a világ összes vízcseppje a testén keresztül szeretne utat találni magának. (...) most már igazán nem tudja, mitévő legyen. (Boldizsár 2016: 56–58)

A Vízikirály tanácstalan volt, hogyan segíthetne a halacskának, hiszen nincs part, ahova kitehetné, de ha lenne is, ott rögtön elpusztulna. A Nap észrevette a király nagy bánatát, és tanácsával segített is neki. Azt javasolta a királynak, hogy tanítsa meg a halacskát repülni. „Ha meg akarod gyógyítani a halacskát, engedd meg neki, hogy ő legyen az egyetlen repülő hal az egész birodalomban” (Boldizsár 2016: 59). A király így is tett: megtanította a kis halat repülni, aki ezután, ha azt érezte, hogy a vizek össze akarják nyomni, kifeszítette úszóit és kedvére röpködött a tengerek fölött.

A mese központi szereplője a repülő hal, akinek problémájával könnyen azonosulhatnak azok, akik olyan élethelyzetbe kerülnek, amiből nem látják a kiutat, lehetetlennek tűnik a probléma megoldása. A „víz rabsága” nyomasztó érzés az ebbe a szorult helyzetbe zárt karakternek, személynek. A problémát súlyosbítja, hogy a gondjával látszólag egyedül van, hiszen mindenki másnak megfelelő az az út, az az élet, csak neki nem – így egyedül marad saját érzéseivel. A helyzet a környezet számára sem könnyű, ugyanis nehezen tudnak együtt érezni egy ennyire más, tőlük különböző személlyel.

Ezért a probléma megoldása kettős. A környezetnek el kell fogadnia azt, hogy létezhetnek a szokásostól eltérő viselkedési minták, és ezeket meg kell próbálnia megérteni. Ha valakiben megszületik a szándék, hogy segítségére legyen a másoknak, akkor a leghasznosabb, amit tehet, hogy cselekvésre ösztönzi, hiszen a passzivitás nem oldja meg a problémákat. A sorból kilógó személynek pedig azt a szándékot kell megerősítenie magában, hogy felvállalja saját magát, szembenéz az őt terhelő gondokkal, és az eddigiektől eltérő módon igyekszik megoldani a konfliktusait.

Egy másik, mélystruktúrákat érintő értelmezés alapján a mese minden szereplőjét elképzelhetjük úgy, mint saját lelki világunk, önmagunk egymással viaskodó részeit.

Ezen a gondolatmeneten tovább haladva megszülethet bennünk az a felismerés, hogy magunknak kell megtalálnunk a saját módszerünket ahhoz, hogy a nyomasztó élethelyzetünket orvosolni tudjuk. Mernünk kell repülni még akkor is, ha más nem ezt teszi.

A gyermekekkel természetesen nem ilyen séma szerint zajlik a feldolgozás. A fenti elemzéssel azt szeretnénk láttatni, hogy milyen bonyolult és komplex képek, kódok rejlenek egy mese mögött, amelyekkel kimondatlanul komoly hatásmechanizmusokat lehet beindítani. A foglalkozásokon nagyon lényeges, hogy ilyen összefüggéseket ne mondjon ki a csoportvezető, hanem rávezetéssel segítse a gyermekeket abban, hogy megérezzék a lehetőséget magukban, hogy egy nap ők is repülő halacszkák lehetnek. Ehhez járulnak hozzá nagymértékben a különböző kommunikációs és terápiás technikák, amelyekkel egy-egy foglalkozást hatékonyabbá lehet tenni.

3.3. Az alkotó-fejlesztő foglalkozás menete

A csoportvezető a foglalkozást megelőzően többször járt a csoportban, hogy megismerje a gyermekeket és a csoport dinamikáját. A gyerekek hamar elfogadták az új személyt a környezetükben, és kíváncsian várták a mesét, azt ugyanis tudták, hogy valamilyen mesemondásra számíthatnak a közeljövőben. Az előfeszítésnek nagy hatása van a foglalkozásra való nyitottságra, ugyanis az előzetes várakozás megalapozza a mesemondáshoz szükséges figyelmet, érdeklődést a gyermekekben.

A délelőtti időszámban kapott helyet a foglalkozás. A csoportvezető feltette azt a kérdést, hogy szeretnék-e a gyermekek a mesék világába kalandozni. A gyerekek igenlő válasza után, a csoportszoba közepén a csoportvezető leterített egy nagy takarót, és elmondta, hogy ebben a takaróban benne van a világ összes meséje, de amikor szétnyitjuk, mindig csak egy gurul ki belőle. Ennek a kommunikációs kezdő formulának két szempontból is nagy jelentősége van. A kérdés formájában bevezetett invitálás miatt a gyermekek lehetőséget kapnak a szabad választásra, ami sokkal hatékonyabb, mint egy felszólító módú, kötelező jellegű felhívás (pl. *Gyertek ide, mert mesélni fogok!* vagy *Mindenki üljön körbe!*). A mesetakaró szétterítése pedig egy szertartást felvezető rituális elemnek is tekinthető, ami elősegíti azt, hogy a gyermekek a tipikus kezdő megnyilatkozást követő szekvencia tulajdonságai (Ivaskó 2016) alapján következtessenek arra, hogy egy hétköznapiól eltérő kommunikációs helyzet fog következni.

A terápia felépítésében az ilyen elemeknek olyan szerepük van, mint magukban a történetekben az *Egyszer volt, hol nem volt...* típusú kezdőformuláknak, amelyek a kommunikátor szándékainak felismerését szolgáló osztenzív verbális ingerek. Ennek kiválasztásában szerepet játszhatnak életkori szempontok is. A kisebb gyermekeket például mese előtti énekléssel, mesepárnára üléssel is rá lehet hangolni a mesére, a nagyobbak esetében egy rövid rituálé vagy néhány találós kérdés is alkalmas lehet e célra. Vegyes csoportoknál ezeket ötvözni is lehet, ugyanis a kisebbeknek és a nagyobbaknak is fel kell kelteni az érdeklődését a mesét megelőzően.

A gyerekek kíváncsian várták, hogy milyen mese jut arra a napra. A csoportvezető annyit elárult nekik, hogy egy állatokkal kapcsolatos mesére számíthatnak. Az elején ráhangolódásképpen – kapcsolódva a csoport korábbi élményeihez – a csoportvezető megkérdezte tőlük, hogy a hét elején milyen állatokkal találkoztak az állatkertben. A lelkes felsorolás után szűkült a kör a halakra. Láttak-e ott halakat, és ha igen, milyen fajtákat. A végén pedig mindenki elmondhatta, hogy melyik a kedvenc hala. A gyerekek egy mesegombolyaggal adták át egymásnak a megszólalás lehetőségét. Ezután a csoportvezető felhívta a figyelmet arra, hogy a mesét csak Meseország kellős közepén lehet meghallgatni, úgyhogy közösen el kell menniük oda.

A Meseországba való eljutást mozgásos gyakorlatok kísérték a takaró körül. Először sétáltak egy réten, majd óriáslépésekben haladtak tovább. Közben a csoportvezető érzékszerv-élesítő gyakorlatokat is alkalmazott. Megkérdezte, milyen hangokat hallanak a réten, milyen illatokat éreznek. Minden gyakorlatot a takaró körül leírható kör mentén, egymás mögött felsorakozva hajtottak végre. Ezután kapaszkodniuk kellett fölfelé a hegy tetejére, majd amikor felért mindenki, ott is szétnézett a csoport. A csoportvezető megkérdezte, ki mit lát a hegy tetején, vagy a hegy tetejéről. A csoportvezető felhívta a figyelmüket arra, hogy a távolban láthatnak egy nagy tengert, és annak a tengernek az elődjéről szól a mai mese. Ezután mindenki leült körben, és elkezdődött a mesemondás.

A mesemondó ezeken az alkalmakon mindig emlékezetből mesél, könyv nélkül, hogy a gyermekekben elindulhassanak a belső képalkotó folyamatok, használhassák a teremtő képzeletet (Boldizsár 2010: 321–323) annak a világnak a megálmodására, amelyről a mese szól. Fontos az aktuális hallgatósághoz illeszteni a mesemondás mikéntjét. A mesemondó lassabb tempóban, a szemkontaktust fenntartva, a történet vezetését segítő intonációt és hatásszüneteket alkalmazva segítheti a gyermekeket a mese befogadásában.

A mesemondást közös feldolgozás követte. Először az érzékszervi tapasztalásra vonatkozó kérdések következtek: *Milyen színek vannak ebben a víz alatti birodalomban? Ki milyen hangot hallott a mesében? Milyen volt a víz érintése?* Ez után fókuszált a csoport a konkrét történetre. A beszélgetés során a csoport közösen feldolgozta a halacska problémáját, és foglalkozott azzal is, hogy mi lehet a megoldás erre a gondra.

A foglalkozás végén mindenki végiggondolta, hogy milyen hal vagy más vízi élőlény lenne szívesen, és képzeletben átváltozott azzá, amivé csak szeretett volna. Aki akart, ezután mesélhetett arról, hogy miért jó cápának, rájának, bohóchalnak lenni. A végén mind visszaváltoztak gyerekké, és újra ott volt a csoport a hegy tetején, ahonnan mozgásos gyakorlatok kíséretében lemásztak, visszasétáltak a mezőn egészen a csoportszobáig. A foglalkozás végén a csoportvezető összetekerte a takarót, amelyben még számtalan mese vár arra, hogy valaki meghallgassa. Zárásképpen pedig a csoport kapott egy kis fából készült halacska, ami mindig emlékeztetheti őket a repülő halacska történetére.

A csoportban alkalmazott technikákat az alábbi módszertani táblázat foglalja össze. Az egyes fázisokat az MMM alapján határoztuk meg.

1. táblázat. A mesecsoportban alkalmazott eszközök, módszerek összefoglalása a terápiás eljárás egyes fázisaihoz kötődően

Fázis	Funkció	Példa
Beléptetés	Köszöntés, áthangolás megkezdése, rítus	<ul style="list-style-type: none"> • Közös mesehallgatásba hívás, mesetakaró
Bevezetés a mesébe	Ráhangolódás, testtudatosítás	<ul style="list-style-type: none"> • Állatokkal kapcsolatos kérdések • Utazás Meseországba mozgásos és érzékszervi gyakorlatokkal
Mesemondás	Viszonyítási alap, javítókulcs, mérték, sorvezető átadása	<ul style="list-style-type: none"> • A repülő hal történetének elmondása
Meséhez kapcsolódó kérdések, a mesét követő feladatok	Érzelmi beállítódás, azonosulás, érzékszerv-éles, a mese és a mesehallgató közti kapcsolat elmélyítése	<ul style="list-style-type: none"> • Víz alatti élet kipróbálása érzékszervi gyakorlatokkal • A halacska problémájának körbejárása
Kivezetés a meséből	A foglalkozás zárása, a mesehallgatók visszavezetése a meséből a hétköznapi világba	<ul style="list-style-type: none"> • Hazautazás Meseországból • Mesetakaró összehajtása

4. A FOGLALKOZÁS TAPASZTALATAI

A gyermekek együttműködőek voltak a foglalkozás során. A mozgásos és az érzékszerv élesítést célzó gyakorlatokat láthatóan élvezték, aktívan közreműködtek benne még azok a gyerekek is, akiknek a figyelem fenntartásával komoly gondjaik voltak. A beszélgetésre épülő részekben nem mindig voltak kiemelkedően aktívak, de nem zavarták társaikat, ami az ő esetükben már eredménynek tekinthető. Azokra a kérdésekre azonban, amire az összes társuk felelt, szinte kivétel nélkül ők is válaszoltak. Egy fő volt, aki a mese alatt félrehúzódott, és mással foglalta el magát, de a mesét követő beszélgetésbe időnként a körön kívülről ő is bekapcsolódott, ami azt jelezte, hogy a történetre az elvonulás ellenére figyelt.

Néhány esetben nehézséget jelentett az, hogy a gyerekek nem akarták megvárni, míg a gombolyag hozzájuk ér, hamarabb el akarták mondani saját válaszukat. A türelem és az egymásra való odafigyelés gyakorlására ez a feladat kifejezetten alkalmas lehet. A válaszok minden esetben konstruktívak voltak, senki nem zavarta meg a csoport rendjét oda nem illő megjegyzésekkel. A foglalkozás végére elfáradtak a gyerekek, így az utolsó pár kérdésnél már kisebb volt az aktivitás, de a zárógyakorlatokba – a korábban említett egy fő kivételével – ismét mindenki bekapcsolódott.

Általában 15-20 perc az az időintervallum, amit aktív figyelemmel tudnak követni ebben az életkorban a gyerekek, de ebben az esetben a mese és a foglalkozás hatására ez az idő hosszabb volt (kb. 30 perc), ami szintén eredménynek tekinthető a csoport összetételét figyelembe véve. Az ilyen típusú foglalkozások alkalmasak lehetnek bizonyos kognitív készségek fejlesztésére is, ugyanis a mesehallgatást megelőző és követő gyakorlatok segítséget nyújtanak többek között a figyelem megtartásának, a monotóniatűrés és a kivárási képességének fejlesztéséhez, amelyeknek kialakulása iskoláskor előtt feltétlenül szükséges.

A gyermekek válaszai sokat elárultak énképükről, a problémákhoz és az érzelmekhez való hozzáállásukról. Az általuk választott halaknak és állatoknak a személyiségükhöz való kapcsolódása szintén izgalmas összefüggésekre mutatott rá. A csoport tapasztalata az, hogy a gyermekek jól fogadták a Metamorphoses Meseterápia Módszere alapján felépített foglalkozást, és utána még napokig beszéltek egymás közt a meséről, emlegették a foglalkozás egy-egy részletét.

A mese utóhatását a szerző egy rövid példával szeretné érzékeltetni. A csoportfoglalkozás óta másfél év telt el, azóta a csoport tagjai már iskolába járnak. Az ősz folyamán egy másik mesecsoport kapcsán a csoportvezető járt abban az intézményben, ahova az egyik régi óvoda került. Amikor szóba került, hogy vajon emlékszik-e a kislány, hogy milyen mesét hallottak annak idején a csoportvezetőtől, rögtön meg is érkezett a válasz: „Azt a halacszkását!”. Ezek a visszajelzések is arról tanúskodnak, hogy egy életkorilag jól kiválasztott, a csoport profiljához illő, megfelelően elmondott és feldolgozott mese hosszú távon is nyomot hagyhat a gyermekek lelkében és emlékezetében.

4.1. A terápia hatékonyságát elősegítő kommunikációs tényezők

Ahogy az a 3. részben kifejtett csoportfoglalkozás tapasztalataiból is látható, a megfelelő meseválasztás mellett számos nyelvi és kommunikatív eszközre is oda kell figyelnie a mesemondónak a hatékonyabb tudásátadás érdekében.

Ebben az életkorban a dajkanyelv alkalmazása hatékony eszköz a történetek átadására, erre kísérletes nyelvészeti bizonyítékok is vannak (Ivaskó–Papp 2017). Ebben az életkorban a mesemondó már nem úgy alkalmazza a dajkanyelvi sajátosságokat, mint az első életévekben: ekkor főként a hangzásbeli tulajdonságokban érvényesül a dajkanyelvi jelleg és már ezek alkalmazásának mértéke is eltér a csecsemőkkel, kisbabákkal folytatott kommunikációban alkalmazott dajkanyelvi beszédmódtól. Mind a kognitív pszichológia, mind a nyelvészet területén számos megerősítő munka született, melyben a dajkanyelv alkalmazásának hasznossága mellett érvelnek a szerzők (például Falk 2009; Gopnik–Kuhl–Meltzoff 2010). A kognitív pszichológusoknak a babák nyelvi attitűdjére vonatkozó kísérletei igazolják, hogy a csecsemők pozitívan viszonyulnak ehhez a beszédmóddhoz. Az egyik megerősítő, magyarázó elv szerint az újszülötteknek már van valamiféle nyelvi tudásuk a születéskor, és erre a tudásra alapoz a dajkanyelv.

Ugyanis hangzás tekintetében éppen a nyelv azon tulajdonságaira épít, amelyek már ismerősek a csecsemő számára (mint például a dallam, a ritmus, a tempó, a hangsúly-mintázat) (Karmiloff–Karmiloff-Smith 2002; Tokuhama-Espinosa 2003).

Többféle életkorban bizonyították már a dajkanyelv használatának hasznosságát (Hörnstein et al. 2009; Golinkoff–Alioto 1995), ami igazolhatja a dajkanyelvi beszéd mód tanító szerepével kapcsolatos hipotéziseket. Mivel jelen írás a mesemondásra mint a kulturálisan releváns tudás átadásának egy sajátos módjára tekint, a szerző bizonyos dajkanyelvi sajátosságok alkalmazását – kihasználva e beszéd mód tanulást segítő jellegét – alkalmasnak tartja az óvodáskorú gyermekek figyelemének felhívására és irányítására.

Az ilyen típusú narratívák átadása során alkalmazott szupraszegmentális tényezők speciális mintázatokat mutatnak a hagyományos szövegmondáshoz képest. Olasz (2005) vizsgálatai rámutattak arra, hogy a mesemondás során mérhető artikulációs sebesség kisebb annál, mint ami például hírolvasáskor tapasztalható. A mesei mondatok általában rövidek, jól tagolhatók, a mesemondók pedig kihasználják ezt a lehetőséget, és a mondat belseji szünetek száma megsokszorozódik, időtartamuk jellemzően hosszabb lesz. Maradva a csoportban feldolgozott történetnél, azoknál az elemeknél tartott a csoportvezető hosszabb mondat belseji szünetet, ahol kifejezetten rá akarta irányítani a gyermekek figyelmét a központi gondolatokra, a legfontosabb üzenetekre. Például mikor elmesélte a halacska érzéseit, mielőtt levonta volna a konklúziót („most már igazán nem tudja, mitévő legyen”) hosszabb hatásszünetet tartott, aminek a hatékonysága a feszült figyelem formájában volt tetten érhető. A mesélés beszédtempója alacsonyabb, mint például az idézett vizsgálatokban is központi szerephez jutó hírolvasásé, ebben az esetben egy jóval nyugodtabb beszédmódról van szó.

Olasz (2005: 43) mérései azt is igazolták, hogy a mesemondásra a dinamikus, a hangsúlyokban nagy frekvenciaközöket átfogó, alapvetően magasabb fekvésben realizált hang a jellemző. A hanggal való játék segíthet fenntartani a figyelmet egy olyan óvodáscsoportban is, ahol egyszerre különböző képességprofilú gyermekek vannak jelen. Vagyis a jó mesemondó

[...] mind az alapfrekvencia, mind az intenzitás tekintetében bőven kihasználja a beszédkeltő rendszerének a megszokottnál sokkal szélesebb lehetőségeit. Ez mondható el a hangszínezetről is. A szituációk jobb érzékeltetésére a beszélők néha fátyolosítják, néha érdesítik a hangszínezetüket. Ez hozzátartozik a mesemondáshoz. (Olasz 2005: 43)

Mindemellett fontos hangsúlyozni azt is, hogy a terápiás mesemondásnál tartózkodni kell a művi, színpadias történetmondástól, ez ugyanis meggátolhatja azokat a hatásokat, amelyeket egyébként egy megfelelő időpontban, megfelelő formában alkalmazott történet képes kifejteni.

A prozódiai elemek beszédhelyzethez illesztett alkalmazása mellett a folyamatos szemkontaktus is kulcsfontosságú a mesemondás során. A mesemondó a tekintetével is közvetíti a mesét, emellett pedig folyamatos interakcióban van a mesehallgatókkal, követheti reakcióikat, reagálhat ezekre saját verbális és nonverbális jelzéseivel. Mindezek az eszközök hozzásegítik a terapeutát ahhoz, hogy a mesét hallgatók számára hiteles módon nyújtsa át annak lehetőségét, hogy közelebb kerüljenek saját magukhoz, és a világ gazdagságához.

IRODALOM

- Boldizsár Ildikó 2010. *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (szerk.) 2014. *Meseterápia a gyakorlatban. A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó 2016. *Mesék az élet csodáiról*. Magvető Kiadó, Budapest. 55–63.
- Csibra, Gergely – Gergely, György 2006. Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In: Yuko Munakata – Mark Johnson (eds): *Processes of Change in Brain and Cognitive Development*. Attention and Performance XXI. Oxford University Press, Oxford. 249–274.
- Csibra, Gergely – Gergely, György 2009. Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences* 13(4). 148–153.
- Falk, Dean 2009. *Finding our tongues. Mothers, infants & the origins of language*. Basic Books, New York.
- Golinkoff, Roberta M. – Alioto, Anthony 1995. Infant-directed speech facilitates lexical learning in adults hearing Chinese. Implications for language acquisition. *Journal of Child Language* 22(3). 703–726.
- Gopnik, Alison – Kuhl, Patricia K. – Meltzoff, Andrew N. 2010. *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Ford. Vassy Zoltán. Typotex Kiadó, Budapest.
- Hörnstein, Jonas – Gustavsson, Lisa – Lacerda, Francisco – Santos-Victor, José 2009. *Multimodal word learning from Infant Directed Speech*. Conference Paper, Conference: Intelligent Robots and Systems, St Louis, USA. https://www.researchgate.net/publication/224090537_Multimodal_Word_Learning_from_Infant_Directed_Speech (Utolsó letöltés: 2019.12. 01.)
- Ivaskó Livia 2016. About the role of ostensive communicative context of storytelling. In: Horváth Márta – Mellmann, Katja (Hrsg.): *Die Biologisch-Kognitiven Grundlagen Narrativer Motivierung*. Mentis Verlag, Münster. 193–206.
- Ivaskó Livia – Papp Melinda 2018. A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma (előadás). In: Golyán Szilvia – Lócsi Tamás (szerk.): *A mese interdiszciplináris megközelítései*. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Budapest. 20.

- Ivaskó, Livia – Lengyel, Zsuzsanna – Komlósi, Boglárka 2014. Humanspezifische Fähigkeiten beim Erzählen and Verstehen von Geschichten. In: Hárs, Endre – Horváth, Márta – Szabó, Erzsébet (Hrsg.): *Universalien? Über die Natur der Literatur*. Wissenschaftlicher Verlag, Trier. 63–83.
- Karmiloff, Kyra – Karmiloff-Smith, Annette 2002. *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Nádai Pál 1999. A mesélésről. *Fordulópont* 1(4). 36–45.
- Nyitrai Ágnes 2009. A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József – Nyitrai Ágnes – Vidákovich Tibor (szerk.): *Fejlesztés mesékkal. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4–8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–29.
- Nagy József 1980. *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Olaszy Gábor 2005. Prozódiai szerkezetek jellemzése a hírfelolvasásban, a mesemondásban, a novella és a reklámok felolvasásában. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás 2005. Tanulmányok a beszédprodukción és beszédpercepció területeiről*. MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, Budapest. 21–50.
- Papp Melinda 2018. Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia* 11(4). 24–36.
- Papp Melinda – Ivaskó Livia 2017. Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Tanszék Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs. 165–177.
- Sperber, Dan 2001. *A kultúra magyarázata: naturalista megközelítés*. Ford. Pléh Csaba. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford.
- Stallings, Fran 1988. The web of silence: Storytelling's power to hypnotize. *The National Storytelling Journal* 1988 Spring/Summer. 6–19.
- Szinger Veronika 2009. Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (Utolsó letöltés: 2019. 12. 01.)
- Tancz Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (Utolsó letöltés: 2019. 12. 01.)
- Tokuhama-Espinosa, Tracey 2003. *The multilingual mind*. Praeger, Westport, CT – London.
- Tomasello, Michael 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, MA – London.
- Tomasello, Michael 2008. *Origins of Human Communication*. The MIT Press, Cambridge, MA.

ABSTRACT

Fairy Tales as a Specifically Human Form of Learning and Teaching for Preschool Children with Different Skill Profiles

Cultural transmissions normally happen in pedagogical contexts, for example in a storytelling situation. This paper aims to analyze special communicative methods for storytelling which could increase the efficiency of cultural transmission. To illustrate these strategies within practical situations, I conducted a case-study regarding a special form of storytelling. This paper describes the methodology used in a fairy tale therapy group for preschool children with different abilities and skills.

Keywords: natural communication, nonverbal communication, ostensive stimuli, fairy tale therapy