

SZERKESZTETTE | EDITED BY BÁLINT PÉTER

# HATÁR-HELYZETBEN

*On the Borderline*

PEDAGÓGIAI-MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK



SZERKESZTETTE | EDITED BY BÁLINT PÉTER

# HATÁR-HELYZETBEN

*On the Borderline*

PEDAGÓGIAI-MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

HAJDÚBÖSZÖRMÉNY | 2010

Kiadja a DIDAKT KFT., Debrecen  
Felelős kiadó a DIDAKT KFT. ügyvezetője

Jelen kiadvány a HURO/0801/124. sz. projekt részeként,  
az EURÓPAI REGIONÁLIS FEJLESZTÉSI ALAP  
és a MAGYAR KÖZTÁRSASÁG társfinanszírozásával,  
a MAGYARORSZÁG-ROMÁNIA HATÁRON ÁTNYÚLÓ EGYÜTTMŰKÖDÉSI PROGRAM  
keretében valósult meg.

A kiadvány kereskedelmi forgalomba nem kerül.

Angol fordítás B. LIPTÁK CSILLA és CSŐSZ TÍMEA  
Angol nyelvi lektor GEORGE SEEL

Szaklektor Dr. JENEI TERÉZ PhD főiskolai tanár

© szerzők, 2010.

ISBN

Tördelés és borítóterv DIDAKT KFT.  
Nyomdai munkák CENTER-PRINT KFT., Debrecen

# TARTALOM | CONTENTS

7	HATÁRHELYZETBEN   BEVEZETÉS
11	BICZÓ GÁBOR   Az interkulturális nevelés társadalomelméleti háttéréről
19	ADELA BRADEA   Határ menti nemzetiségi oktatás multi- és interkulturális megközelítésben
31	BUJDOSÓNÉ DR. PAPP ANDREA   <i>Hol volt, hol nem volt...</i> Művészi élmény és gyermeki képességfejlesztés: mese a 21. század óvodájában
55	FLORIN CIOBAN   A gyermek folklór fő kategóriái
67	HOVÁNSZKI JÁNOSNÉ   Kodály örökség a 21. század óvodájában
75	MARCU ÁGNES   Napjaink zeneoktatása a kulturális sokszínűség jegyében
83	RÁCZNÉ BÁRSONY JUDIT   Néptánc tanítás az óvodában
93	OLVASZTÓNÉ BALOGH ZSUZSANNA   Idős emberek életmódjának, életkörülményeinek vizsgálata Hajdú-Bihar megyében
111	ON THE BORDERLINE   INTRODUCTION
115	GÁBOR BICZÓ   On The Socio-theoretical Background of Intercultural Education
123	ADELA BRADEA   The approach of multiculturalism and interculturalism in ethnic border education
135	ANDREA BUJDOSÓNÉ PAPP   <i>Once upon a time...</i> Artistic experience and children's skills development in the kindergarten the 21 <sup>st</sup> century
159	FLORIN CIOBAN   The Main Categories of Children's Folklore
171	JÁNOSNÉ HOVÁNSZKI   Kodály's Heritage in the Kindergarten of the 21 <sup>st</sup> Century
181	ÁGNES MARCU   Music Teaching Today in the Spirit of Multiculturalism
189	JUDIT RÁCZNÉ BÁRSONY   Folk Dance Teaching in the Kindergarten
199	VASILE MARCU   Accountability and Responsibility in the Teacher's Activity in the Trans-border Area
203	ZSUZSANNA OLVASZTÓNÉ BALOGH   A survey of the lifestyle and standards of living of elderly people living in Hajdú-Bihar County



# BEVEZETŐ

## 1.

A HURO 0801/124. sz. pályázat („Együttműködés az esélyegyenlőségért az oktatásban a határ menti multi-etnikus közösségekben”) keretében, legelőször is a Nagyvárad Egyetem DPPP<sup>1</sup> tanszéke és a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar IKKA<sup>2</sup> tanszéke közötti együttműködés különböző formáit igyekeztünk megteremteni. Majd a projekt célkitűzése szerint a projektben részt vevő oktatók arra törekedtek, hogy az érintett intézmények hallgatóit bevonják a rendszeres, kölcsönös és legjobb pedagógiai képzésekbe, illetve megteremtsék a feltételt a kiválasztott lokalitás szinterek oktatási intézményeiben való folyamatos szakmai tapasztalatszerzésre. Ennek során a két tanszék oktatói és az általuk irányított hallgatók betekintést nyertek egymás képzési rendszerének, elméleti és módszertani kurzusainak sajátosságaiba, s nem utolsósorban a kutatói műhelyek munkájába. A két tanszék oktatói és hallgatói a közös kutatótevékenység keretében a határ menti multi-etnikus lokális közösségekben végeztek folk-narratíva-gyűjtést, illetve részt vettek a közösségek hagyományőrző ünnepein. Ezen alkalmakkor megtapasztalhatták a lokális perifériális léthelyzet sajátosságait, az interkulturális szemlélet jelentőségét az alig vagy rosszul működő társadalmi párbeszéd, az „átjárások” megteremtésében.

## 2.

Napjainkban nem csak Európának e keleti térségében, hanem globális szintéren is különös hangsúlyt kapott a *határ* fogalmának és a *határátlépések* legkülönfélébb „formáinak” értelmezése, amiben számos diszciplína jeleskedik az antropológiától az irodalomig, a pedagógiától a nyelvészetig. A projektben való együttműködésünk során, a

---

1     Departamentul pentru Pregătirea și Perfectionarea Personalului Didactic

2     Irodalmi Kommunikációs és Kulturális Antropológia Tanszék

rendszeres elméleti felkészítések, a meghitt work-shopok, színes tematikát felmutató konferenciák alkalmával a magyar és román oktatók számára is kihívást jelentett a nyelvi, kulturális, történelmi, földrajzi és nem utolsósorban pedagógiai aspektusú *határok* átlépése, a másik gondolkodási módjának és saját hagyománykészletéhez való viszonyulásának feltérképezése. De, mint azt a kötetbe szerkesztett, s igen sokféle aspektusból írott tanulmányok mutatják, a magyar és román oktatók végső soron nagyon is hasonló kihívásokra és kérdésekre igyekeztek választ adni. Légyen szó akár a „multi-kulturalitás” és „inter-kulturalitás” fókuszáló antropológiáról, kommunikáció-elmületről vagy filozófiáról. Vagy légyen szó akár a zenei-, akár az irodalmi-, akár a néptánc- kultúra áthagyományozásának módszereiről, melyek a közös kárpát-medencei kulturális kincs együtt-értelmezését és átadását egyaránt segítik. De ne hallgassuk el azt sem, hogy az általunk kiválasztott lokális közösségekben nem csak az oktatási intézményekben folytatandó pedagógiai tevékenység volt fontos számunkra. Úgy véljük, éppígy kitüntetett figyelmet érdemel e közösségekre jellemző „előregedés” folyamata is, ezért foglalkozunk az idősök életkörülményeinek, életmódjának vizsgálatával. Tanulmányozzuk az egészséggel összefüggő életforma kérdéskörét, kitérünk arra, hogy az idős emberek hogyan értékelik életkörülményeiket, mennyire elégedettek jelenlegi helyzetükkel.

## 3.

Tapasztalataink szerint a hallgatók kifejezetten élvezték a közös felkészítések/felkészülések alkalmait, a más-más helyszínen megtartott módszertani tréningeket, a nyelvi és dramatikus játékokat, melyek személyes és szakmai kapcsolatot teremtettek közöttük. Bár eleinte szokatlan volt számunkra az „idegen” lokalitások oktatási intézményeiben való szakmai tevékenységek kezdeményezése és felelősségteljes végzése, mégis, a projektnek talán ezt a szegmensét szerették a legjobban. Tagadhatatlanul azért is, mert a tanulmányozott települések oktatási intézményeiben tevékenykedő, évtizedes tapasztalattal rendelkező oktatók, és a különböző életkorú gyermekek is hálasak voltak igyekezetükért. Azt is meg kell említenem, hogy a hallgatóink későbbi karrierjét, állaspályázatát megkönnyíti e projektben részvétel, hiszen a nemzetközi tapasztalatszerzés egyre inkább feltétele a sikeres pedagógusi pálya megkezdésének.

## 4.

Könnyű belátni, hogy a két ország, Magyarország és Románia egy-egy határ menti régióját át- és összefogó projekt sikeres megvalósítása esetén hatékonyan

## BEVEZETŐ

hozzájárul a régió, azon belül is az általunk tanulmányozott helyszínek felzárkózási esélyeinek javításához és a humánerő-forrás piaci értékének növeléséhez. Továbbá az általunk kiválasztott és vizsgált magyar és román multi-etnikus közösségek oktatási intézményeiben: iskoláiban és óvodáiban tevékenykedők pedagógiai munkáját, az egyetemi-főiskolai hallgatók szakmai-tudományos fejlődésének, pedagógiai gyakorlatának, nyelvi kompetenciájának fejlődését is jól érzékelhetően segíti. Jelen kötethez hasonló szakmai kiadványok szavatolják eredményeink elérhetőségét a felsőoktatási intézmények könyvtáraiban, s biztosítják a célcsoportokhoz való visszajuttatását. E pályázat keretében kiadott kötetek hatásának tanulmányozása későbbi kutatások témája lehet és a lokális közösségek oktatási intézményeinek és szakembereinek folyamatos monitoringozását is lehetővé teszi.

5.

Egy utolsó praktikus szerkesztői megjegyzés; igyekeztem az egyes tanulmányokat a kutatási tematikának megfelelően párba állítani, de terjedelmi okoknál fogva a kötetbe nem válogathattam be több arra érdemes tanulmányt.

Dr. habil BÁLINT Péter  
*tanszékvezető főiskolai tanár*



BICZÓ Gábor<sup>1</sup>

## AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS TÁRSADALOMELMÉLETI HÁTTERÉRŐL

### I.

Az alkalmazott társadalomtudományokban manapság lejátszódó változások folyamatok két meghatározó tendencia mentén szerveződnek. Egyrészt, jellemző módon, felértékelődnek azok a tudásterületek, melyek a gyakorlati értékű társadalomtudományi ismeretek „termelésével” közreműködnek a mindenkori politikai és gazdasági elit céljainak megvalósításában. A hiteles társadalmi és kulturális fejlesztési stratégiák kimunkálása szempontjából napjainkban már elképzelhetetlen, hogy a komplex célokat ne a szociokulturális szintér viszonyainak társadalomtudományi igényekkel megvalósított részletes feltárása alapozza meg. Különösen igaz ez a halmozott interkulturális helyzetekkel – multikulturális és/vagy transzkulturális állapottal – jellemezhető közösségekre, melyek száma és elterjedtsége egyre jellemzőbb sajátossága jelenünk modern társadalmainak.

Másfelől, az alkalmazott társadalomtudományi gondolkodást részben az 1980-as években kibontakozó kritikai fordulatot övező viták, illetve, részben a korunk viszonyait teljes mértékben átható *global flow* folyamateseményeihez történő alkalmazkodási kényszer uralja.<sup>2</sup> A nevezett két tendencia tükrében vizsgálható az interkulturális nevelés – egyébként interdiszciplináris tüneteket mutató összetett tudásterület – jelentősége a korszerű iskolapolitikában és pedagógiai gyakorlatban. A következőkben az interkulturális nevelés kérdésének diszciplináris és elméleti alapkérdéseivel foglalkozunk, jelezve azt is, hogy az oktatás-képzés gyakorlati pedagógiai

---

<sup>1</sup> Miskolci Egyetem, Kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszék, egy. hab. doc.

<sup>2</sup> *Global flow* Arjun APPADURAI kortárs antropológus terminusértékű fordulata, a globalizáció hatáskövetkezményeinek megnevezésére, melyeket a lokális szintér szociokulturális közösségeinek alkalmazkodásaként figyelhetünk meg.

összefüggéseit nem tárgyaljuk. Ezen utóbbi szempontrendszer természetesen a téma megkerülhetetlen aspektusa. Azonban jelen elemzés célja az interkulturális szemlélet érvényesítését megalapozó érvelés jegyében a tárgyyszerű alapvetés, ami nem nélkülözheti a nemzetközi tapasztalatokra vonatkozó utalást.

## 2.

Az interkulturális nevelés elismeri és a társadalmi élet normális állapotaként közvetíti – tanítja – a különböző társadalmi közösségekre jellemző kulturális különbözőséget, ennek jellemvonásait, és felhívja a figyelmet arra, hogy mindezek a szociokulturális „másságot” megalapozó értékek. Továbbá tudatosítja azt a meggyőződést, hogy az emberi közösségek eltérő életmódja természetes következménye az eltérő történelmi múltnak és a fejlődéspályának, amennyiben ennek velejárója a szokások, a világkép és az értékrend sokszínűsége. Ennek megtapasztalása minden társadalmi közösséget gazdagító ismeretek forrása. Az interkulturális nevelés célja, hogy a különböző nyelvű, hagyományú és értékrendű közösségek egymást kölcsönösen elfogadják és erre alapozva kísérletet tegyenek egymás értékeinek megismerésére, ami a hosszú távú, sikeres egymás-mellett-élés előfeltétele.

Az interkulturális nevelés a fenti bekezdésben röviden összefoglalt általános alapelveinek jelentőségét nyilván felértékeli az elmúlt évtizedekben felgyorsuló és globális léptékű tömegmigráció. A népesség globális vándorlása – vendégmunkás, menekült, bevándorló – az interkulturális találkozási helyzetek számát ugrásszerűen megnövelte. A hosszabb-rövidebb távú vagy tartós interkulturális élethelyzet a lokális, másként megnevezve a mindenkori befogadó kultúrára éppúgy, mint az érkező „idegenre” fokozott tehertételként nehezedik. A találkozás következményeinek tudatos kezelése minden hasonló szituációban a konfliktusok elkerülésének egyetlen lehetséges módja. Az interkulturális nevelés ebben az összefüggésben a modern, komplex és több kultúra együttélésével jellemezhető közösségek szempontjából kulcsjelentőségű kérdés. Nem véletlen, hogy az interkulturális nevelés alapelveinek kidolgozására az 1960–190-es években került sor, amikor a migrációs nyomás növekedésének következményeként a modern európai társadalmaknak is szembe kellett néznie a tömeges bevándorlás hozadékaként előálló konfliktushelyzetekkel.<sup>3</sup>

3 Az elmúlt három évtizedben Berlin népességtörténete és az ennek következtében előálló kulturális törésvonalak hiteles példáját kínálják annak a folyamatnak, amikor a normális együttélés elképzelhetetlenné válik csak csupán a társadalom természetes folyamatviszonyaira hagyatkozva. Manapság Berlin belső kerületeinek iskoláiban a német gyerekek gyakran kisebbségbe kerülnek a bevándorló török, orosz és lengyel diákokkal szemben. A jelenség, tehát az interkulturális nevelés

Az interkulturális nevelés és az erre épülő képzési anyagok tartalmi felépítésüket tekintve természetesen eltérőek, mindenkor az eseti sajátosságokkal jellemezhető szociokulturális helyzet függvényei. Azonban néhány általános alapelv a képzési anyagok mindegyikében elvárászerűen érvényesítésre kerül:<sup>4</sup>

- társadalmi pluralizmus iránti érzékenység előmozdítása;
- fokozni a képzésben résztvevők tudatosságát saját kulturális jellemvonásaik megismerésében, illetve ezzel párhuzamosan érzékenységüket fejleszteni más kultúrák értékei iránt, támogatva az elfogadó beállítódás kibontakoztatását;
- az eltérő életmód és szokások tudatos elfogadásának hangsúlyozása, ami a kultúrák egymás mellett élésének alapja;
- a diszkriminációra és az előítéletekre való hajlam következetes háttérbe szorítása;
- a saját kulturális jellemvonások tudatosítása, ezek verbális és gyakorlati kifejezésének képességére irányuló nevelő munka.

Kétségtelen, hogy a fentebb pontokba szedett alapelvek manapság már a közbeszédben fokozatosan elterjedőben lévő értékek. Ugyanakkor figyelemreméltó, hogy különösen Magyarországon (ahol a szociokulturális „idegenség” minden formájával szemben a népesség gyakorlatilag minden csoportjában statisztikailag mérhető nagyfokú ellenállás mutatkozik), az interkulturális nevelés beemelése a közoktatás különböző szintjeire általános társadalmi érdek.<sup>5</sup>

Az „idegen” elutasítása Magyarországon éppúgy megfigyelhető a szomszédos népekkel szemben, mint ahogy a távolról érkező politikai vagy gazdasági menekültek iránt tanúsított ellenszenvben, vagy mint ahogy a saját etnikai, kulturális, szubkulturális vagy perifériális csoportok elutasításában is. Tény, hogy a magyar lakosság több mint 80 % ellenzi feketék, arabok, kínaiak és majdnem ugyanennyien a románok bevándorlását az országba. Teszik ezt akkor, amikor egymástól független szakértői

---

iránti társadalmi igény természetesen nem csak az európai társadalmakban, hanem más migrációs célrégiók esetében - Ausztrália, Egyesült Államok - is kiemelkedően fontos ügy.

4 Intercultural Education in the Primary School. Dublin. National Council for Curriculum and Assessment e-book kategorizálásának alapján lásd in: <http://www.ncca.ie/uploads/files/publications/intercultural.pdf> 3.o.

5 Társadalomtudományi Kutatóintézet 1992 óta minden esztendő ugyanazon időszakában elvégzi az idegenellenesség mértékére vonatkozó felmérését, és a témával kapcsolatban tanulmányok, elemzések sokasága lát napvilágot. Ezek szerint kimutatható, hogy 1992–95 között a xenofóbok aránya radikálisan nőtt a magyar társadalomban és 1999-re elérte a 26 %-ot, majd 2000-ben már 38 % volt. 2007 tavaszán az úgynevezett mérlegelők csoportját is figyelembe véve – akik a menedékkérőknek és bevándorlóknak csak meghatározott feltételek mellett engedélyeznék letelepedését az országban – az idegenellenesség a rendszerváltást követő bő másfél évtizedben eddig nem látott arányokat öltött, majd a társadalom felét érinti. SÍK Endre: Az idegenellenesség mértékének alakulása a rendszerváltástól napjainkig. Lásd: <http://www.tarki.hu/hu/news/2008/kitekint/20081001.html>

vélemények szerint a szociális háló fenntartásához, valamint a gazdaság normális működéséhez középtávon, évente 20-30 ezer szakképzett betelepülő fogadására volna szükség a tragikus demográfiai mutatók szerint. A szomszédos országok kisebbségi magyar közösségeiből az anyaországba áttelepülők ugyan pozitív többletet jelentenek,<sup>6</sup> ám a felmérések azt tükrözik, hogy az anyaország lakosságának többsége velük szemben is markáns idegellenes attitűdöt mutat. A bevándorlóknak ezt a legnagyobb csoportját gyakorlatilag „románokként” kezeli.<sup>7</sup> Annak ellenére, hogy kutatáskritikai alapállásból számos vizsgálat alkalmazott kérdéssorozata módszertanilag kifogásolható, amennyiben nem tesz különbséget, például a külföldiek és kisebbségiek fogalmának jelentéstartalma között, vagy eleve sugalmazott válaszokat kódol, a magyar társadalom fogadókészsége nyilvánvalóan negatív előjelű.

De a többségi társadalom, hasonlóan és mondhatni hagyományosan negatív előítéletességgel viszonyul történelmi kisebbségi közösségeihez is. Igaz ugyan, hogy a nyílt romaellenesség a felnőtt népességen belül majd felére csökkent – 1994-ben 33 %; 2002-ben 18 % –, ám a roma közösség látens elutasítása alig változott.

Jól érzékelhető tehát, hogy az interkulturális nevelés gyakorlati értékű társadalomtudományi ismeretek közvetítésére szakosodott tudásterületként fontos teret nyerhet a hazai oktatási és képzés tulajdonképpen minden szintjén, az óvodától az egyetemig. De miként foglalható össze általánosan az, amit az interkulturális szemléletű képzési anyagok a fentiekben vázlatosan meghatározott célok megvalósítása érdekében az ismeretek szintjén képviselnek. Két, az alkalmazott társadalomtudományi ismeretek minőségét meghatározó szempont tudatos érvényesítése az interkulturális nevelésben figyelemreméltó lehet: egyfelől a kulturális relativizmus igénye, másfelől a kulturális idegenségtapasztalat émikus befogadása.

## 3.

A kulturális különbségek magyarázata már a 20. század elejétől részben az ún. kulturális relativizmus keretei között megfogalmazott felismerésekre támaszkodott. Eszerint minden társadalmi és kulturális jelenség csupán saját fogalmi rendszerén belül, nem pedig más kultúrákkal való összehasonlításban értékelhető. Vagyis minden

6 A Románia területén élő magyar anyanyelvű népesség lélekszáma a kivándorlás miatt például 1992 és 2002 között kb. 193 ezer fővel csökkent.

7 SZAKÁTS Mara (1995): *Az Erdélyből áttelepült magyarok társadalmi integrációja. Társadalmi Szemle*, 50 (5): 69–79.; TÁNCZOS Vilmos (1996): *Kitántorgott... Magyarországra. Egy társasutazás margójára*. In.: *Uő: Keletnek megnyitlt kapuja. Néprajzi esszék*. Kolozsvár: KOM–PRESS – Korunk Baráti Társaság, 16–41.

kultúra egyedi és összehasonlíthatatlan, ezért semmilyen vonatkozásban sem lehet fejlettebb vagy kevésbé fejlett, „rosszabb” vagy „jobb” kultúrákról beszélni.

Kulturális relativizmus eredetileg Franz Boas német származású amerikai antropológus munkásságához köthető gondolat, alapvetően megváltoztatta az európai társadalomtudományi gyakorlat a nem európai kultúrákkal szemben tanúsított hagyományos beállítódását. Boas szerint minden kultúra önmagában hordozza megértésének „kulcsát”, ami azt jelenti, hogy a „másik” kultúra megértéséhez szükséges ismeretek forrása nem a saját, hanem a „másik” kultúra. Boas elgondolásának kiterjesztése volt Edvin Sapir nyelvi relativizmus elmélete, melynek lényege, hogy minden nyelv önmagában álló kulturális világlátás. Ezek szerint a „másik” nyelv elsajátítása a szókészlet, a szabályok és a nyelvi szokások megismerésén túl egy másik kultúra megismerését feltételezi.

*„Ez a tanítás azt mondja, hogy a társadalmak vagy a kultúrák minőségileg mások, saját egyedi belső logikával rendelkeznek és ebből következően tudományos képtelenség őket valamilyen skálán rangsorolni. Ha valaki egy szan csoportot, mondjuk, egy olyan létra aljára helyez, amelyen az írástudók aránya és az éves jövedelem a változók, ez a létra irreleváns lesz rájuk nézve, ha kiderül, hogy a szanok nem tulajdonítanak jelentőséget a pénznek és a könyveknek. Szintén egyértelmű, hogy kulturális relativista rendszerben nem lehet azt állítani, hogy egy társadalom sokkal „jobb”, mint egy társadalom kevés autóval, vagy hogy a mozik aránya a népesség számához viszonyítva hasznos jelzőszáma volna az életminőségnek.”<sup>8</sup>*

A relativista kultúra-felfogásnak jellemzője, hogy a kultúrát zárt és a megfigyelő szempontjából változatlanak tetsző tulajdonságok összességének, az egyes társadalmakat pedig jól körülhatárolható, egymással nem kommunikáló rendszereknek tekintette. Ebben a felfogásban áthidalhatatlan földrajzi, nyelvi, kulturális stb. távolság jellemezte a két egymás számára idegen kultúra viszonyát. A kultúrák így egyfajta „kulturális sziget”-ként jelenítődtek meg. Ez azt eredményezte, hogy egészen a 20. század első negyedéig csupán a nyelvileg, területileg stb. egyértelműen elhatárolható csoportok és társadalmak közötti kulturális különbségek elemzésére fordítottak nagyobb figyelmet. A kulturális sokféleség kérdését azonban teljesen új megvilágításba helyezték a késő 20. század globalizációs<sup>9</sup> változásai. Ezek a kulturális „másság” leg-

8 ERIKSEN, Thomas Hylland: *Kis helyek – nagy témák*. Bevezetés a szociálintropológiába. Gondolat kiadó, Bp., 2006. 26. A busmanok közé tartozó szanok a namíbiai Kalahári-sivatagban élő vadászó-gyűjtögető életmódot követő közösség.

9 A globalizáció kifejezés jelentése az egész bolygóra kiterjedő, az országhatárokon és kontinenseken átvivő piaci, migrációs, technológiai és kulturális folyamatok felerősödése és a fokozott komplexitás irányába történő elmozdulása.

különbélebb formáival (etnikai, vallási, nemi stb.) való találkozást mindennapos élmennyé tették, és hozzájárultak a globális kommunikációs hálózatok kialakulásához. A változások háttérében áll, hogy

- a technikai fejlődés révén (számítógép, internet, tömegkommunikáció, szállítási eszközök stb.) napjainkban a fizikai tér már nem választja el egymástól a különböző társadalmakat; egyszerre több helyhez, több kultúrához kötődünk; a „másság” ebben az értelemben már nem „távol” van, hanem „áthelyeződik” a saját társadalomba;
- a globalizálódás nem csupán globális piacokat, a világ egészére kiterjedő termelési-fogyasztási rendszereket hozott létre, hanem közösen birtokolt ízléseket, kulturális érzéseket és beállítódásokat alakított ki; mindez a kulturális formák keveredését, kereszteződését, egymásba fonódását indította el;
- a modern migrációnak<sup>10</sup> olyan különféle formái (pl. száműzetés, turizmus, munkaerő-elvándorlás) alakultak ki, amelyek nemcsak lakóhely változtatással, hanem több hely közötti állandó ingázással, vagy több helyhez való egyidejű tartozással jellemezhetők.

Ezen változásoknak a hatására a tisztán körvonalazható, nemzeti és etnikai határokkal jellemezhető kultúra képzete az 1960-as évekre meghaladtá vált. Az elmúlt évtizedekben a „kultúra” kérdésének gyökeresen új megközelítésmódjai jöttek létre, amelyekben a hangsúlyok a különféle nyelvek, kulturális alakzatok és viselkedésmódok kölcsönviszonyaira, érintkezésére, keveredésére helyeződtek át.

A kulturális relativizmus a másik kultúra sajátosságaira szerint történő befogadásának képességére utal. Az interkulturális szemléletű nevelés sikerének ugyanis alapfeltétele a másik kultúrára vonatkozó nyitottság, a saját kulturális meghatározottságok tudatos zárójelbe-tételének képessége. Multikulturális korunkban a relativisztikus beállítódás az együttéléshez szükséges alaptulajdonság. De melyek a fő jellemzői a jelenünket átható multikulturalizmusnak?

<sup>10</sup> *Migráció* társadalomtudományi értelemben a lakosság lakóhely-változtatása egy országon belül vagy áttelepülése egyik országból a másikba.

<sup>11</sup> A *multikulturalizmus* fogalmát általános értelemben az olyan összetett társadalmak leírására és jellemzésére szokás alkalmazni, amelyek vagy a kortárs globalizációs folyamatokkal vannak összefüggésben, azaz az ezt kísérő migráció következményeként kultúrák és az ezeket megjelenítő egyének és csoportok tartós érintkezését eredményezik, vagy egy történetileg kialakult kulturális együttélési helyzetet stabil sajátosságként tükröznek. A multikulturális társadalmak kialakulásának jó példája a Németországba bevándorló török közösségek és a befogadó németek bonyolult kapcsolatrendszere, míg tipikus hagyományos multikulturális társadalom Svájc.

A multikulturalizmus<sup>11</sup> kultúra-felfogása alapvetően pluralisztikus.<sup>12</sup> Eszerint egy társadalomban többféle kulturális értékrend, vallás és erkölcsi meggyőződés egyidejűleg érvényes lehet, és ennek elfogadása szükségszerű. A plurális társadalmak abból a tapasztalatból indulnak ki, hogy a különféle kulturális csoportok önérvényesítése nem összeegyeztethető az ország politikai egységével. Ezért az államon belüli sokféleség támogatása és fenntartása a cél. Az egymástól különböző, de egymás mellett élő csoportok kölcsönös függését és egyenlőségét a demokratikus berendezkedés lényegének tekinti. A multikulturális demokráciák sajátossága, hogy a hatalomból nem csak az államalkotó többségi közösség, hanem a különféle kisebbségi csoportok is részesülnek. A Kárpát-medence mai társadalmainak többsége tipikus multikulturális közösség. Kifejezetten igaz ez például Romániára, amely sok etnikai, vallási, nyelvi és kulturális hagyományait tekintve különböző közösség otthona.

Az interkulturális nevelés támogatja olyan ismeretanyagok kidolgozását, amelyben az együtt élő, de eltérő hagyományokkal jellemezhető közösségek egymás sajátosságai iránti fogékonyságát hangsúlyozzák. Ez a cél azonban gyakran a saját hagyományokban meggyökeresedett sztereotípiák és stigmák jelenlétébe ütközik. Az interkulturális nevelésnek éppen ezért részét képezi a sztereotípiákra vonatkozó árnyalt ismeretek közvetítése.

A partnerek érintkezése az interkulturális találkozási helyzetekben a „másikkal” szemben megfogalmazott előzetes elvárások, szubjektív vélemények, értékítéletek alapján megy végbe. A személy- és/vagy csoportközi viszonyokban még a konkrét fizikai találkozás előtt kialakulnak az interkulturális kapcsolat kimenetelét befolyásoló előítéletek és sztereotípiák.<sup>13</sup>

A csoportok közötti társas kapcsolatokkal foglalkozó elméletek a sztereotípiá fogalmát funkcionálisan határozzák meg. Ez annyit tesz, hogy minden sztereotípiának gyakorlati jelentősége van a „másikhoz” való viszony megfogalmazásában. A sztereotípiák segítségével többnyire az etnikai, kulturális választóvonalak fenntartása, illetve a besorolt csoporttal kapcsolatos viselkedés igazolása történik. A sztereotípiák két típusát különböztetjük meg attól függően, hogy milyen a társadalmi besorolás iránya: auto- és heterosztereotípiákat.

12 *Pluralizmus*: az érdekek, ideológiák, értékek és nézetek sokféleségét elismerő felfogás, irányzat.

13 A sztereotípiá kifejezést Walter LIPTMANN használta először 1922-ben; olyan leegyszerűsített, egyoldalú és sematikus képeket („előítéleteket”) ért a kifejezésen a szerző, amelyek néhány jellegzetesnek tartott tulajdonság alapján egy-egy társadalmi csoportot egynemű, egységes alakzatnak tüntetnek fel. A sztereotípiák általánosító jellegű benyomások, elképzelések összessége, amelyek segítségével a társadalmi környezethez kapcsolódó tapasztalatok osztályozhatókká, rendszerezhetőkké válnak.

*Autosztereotípiának* nevezzük a „saját” csoportra vonatkozó képzeteket. Ezek általában pozitív tulajdonságokat jelölő leegyszerűsítések, s a csoport belső összetartozásának erősítése, valamint a közös cselekvőerő mobilizálása a céljuk.<sup>14</sup> *Heterosztereotípiának* nevezzük az „idegen” csoportok és tagjai megnevezésére, jellemzésére használt kategóriákat. Ezek tartalma gyakrabban negatív; a csoportok közötti hierarchia megteremtését, illetve a „másik” kultúrától való szimbolikus elhatárolódást szolgálják.<sup>15</sup>

Az interkulturális nevelés ismeretanyaga az érintett közösségek auto- és heterosztereotípiáinak értelmezését szükségszerűen magában foglalja. A sztereotípiák rendszerére vonatkozó kölcsönösen reflexív tudás segíti a másik elfogadásában meghatározó kulturális relativizmus szemléletmódjának kialakítását, melynek kifejlesztésében az émikus látásmód ugyancsak fontos tényező.

Az émikus látásmód ideája a modern kulturális antropológia módszertani értékű elméleti és tudományfilozófiai szempontból is jelentős komponense. Az antropológiai terepmunka a tudásterületen a hiteles és tudományos megállapítások alapját képező információk forrása. Eredetileg nem, csak az 1920-as évektől, Bronislaw Malinowski munkásságának eredményeként vált hosszú távú, állomásozó tevékenységgé. A tanulmányozott kultúra megértését az antropológiában az együttéléssel adott közvetlen tapasztalatok, a másik, az idegen élethelyzettel történő lehető legalaposabb azonosulás szándékával kapcsolták össze. Émikus, azaz a „benszülöttek” szemszögéből pozícionált megértési kísérlet, amit a modern kulturális antropológia a hiteles megismerés keretfeltételként módszertani és elméleti értelemben egyaránt részletesen kidolgozott.

Az émikus látásmód az interkulturális nevelésbe az antropológiából kölcsönözhető célképzet. A hosszú távú együttélési helyzetekben az eltérő hagyományokkal rendelkező közösségek kölcsönös elfogadását a kulturális idegenségtapasztalat „belülről”, tehát a „másik” szemszögéből megvalósított értelmezése megkönnyíti. Magyarországon a cigány kisebbségi közösség integrációjában, míg a Kárpát-medencében a társnemzetek kiegyensúlyozott viszonyainak fejlesztésében az émikus szemléletű interkulturális nevelés fontos szerepet játszhat.

14 *Az autosztereotípiá* eredhet belső és külső forrásból. A magyarok önmagukkal kapcsolatos tipikus belső autosztereotípiája a vendégszeretet, vagy a találekonyosság (Nobel díjasok száma). A külső forrásból vett autosztereotípiá jó példája, hogy a magyarok temperamentumosak, pesszimisták, panaszkodók és agyafúrtak.

15 *A heterosztereotípiá* egy „másik” szociokulturális közösség azonosítására és besorolására szolgál. A magyarok németekről alkotott képét meghatározza, hogy munkaszeretők, fegyelmezettek, precízek és „sótlanok”.

Adela BRADEA<sup>1</sup>

## HATÁR MENTI NEMZETISÉGI OKTATÁS MULTI- ÉS INTERKULTURÁLIS MEGKÖZELÍTÉSBN

Manapság a kulturális, társadalmi és demográfiai sokszínűség világjelenség. Lehetetlen tehát homogén, tiszta és zárt kultúrterületekről beszélni. És ez annál is inkább igaz, mivel éppen ezeket a román-magyar határ két oldalán lévő multietnikus közösségeket vizsgáljuk. A két ország kulturális sokszínűsége kreatív módon gazdagodott a történelem során, a kapcsolatok, interakciók és kölcsönös kulturális átvételek folytán. Ilyen esetekben a multikulturalizmus a két ország történetében különböző időszakaszokban fejlődött ki, és nem a munkavállalás miatt történő migrációból kifolyólag. Az egy faluban élő sokféle nemzetiség több tíz, esetleg száz éven keresztül is létezik egymás mellett. Ezekben a határ mindkét oldalán élő nemzetiségi közösségekben a környező falvak kultúrájának lenyomata mind megtalálható. A két ország határ menti területei szemmel láthatóan magukon hordják bizonyos kultúrák hatását, melyek a területükhöz közel eső részeken honosak anélkül, hogy nemzetiségi szempontból szegregált területek lennének, illetve hogy a többségi populáció vákuuma jellemezné őket. Vannak olyan területek, amelyeken a multikulturalizmust az úgynevezett „történelmi”, vagy „tradicionális” kisebbség biztosítja.

A különbözőség soha nem volt probléma, és ma sem az, sokkal inkább gazdagságot jelent. A kulturális diverzitás, legyen az bárminemű etnikai, faji vagy vallási eredetű, a társadalom számára fontos spirituális előnyt jelent, mikor a kölcsönösségen keresztül kifejezett értékek optimális módját kell megtalálni és gyakorlatba ültetni e tengelyes pluralitás univerzális természetének megnyilvánulásaként.

---

<sup>1</sup> A Nagyváradi Egyetem Ph.D. oktatója, [www.uoradea.ro](http://www.uoradea.ro)

Ugyan ezidáig a multikulturalizmus problematikáját diakronikus elemzéssel közelítették meg, amely szabályozókar vagy katalizátor gyanánt működik a különböző időszakaszokhoz tartozó kultúrák találkozásánál, manapság azonban muszáj mindent szinkronikusan szemlélni „... hogy pontosan megértsük az egyéneket, akik bizonyos eltérő kultúrákhoz tartoznak, ám ugyanabban a történelmi jelenben élnek.” (CUCOŞ, 2000)

Ebben a kontextusban a multikulturalizmus gondolata hosszú ideig az interkulturalizmus egyik szinonimájaként volt számon tartva. Annak megértéséhez, hogy a két elnevezés mögött különböző valóságterületek állnak, azaz hogy a két kifejezés élesen elkülöníthető, fontos tisztázni, mit jelent ma a „kultúra” (az a szótó, amelyhez a multi- és inter- prefixumokat ragasztják).

A kultúrát ma már nem csak az anyagi és lelki természetű értékek összegződéseképp fogják fel, hanem egyidejűleg olyan folyamat gyanánt, amelyben egyének és csoportok vesznek részt. Szükséges, hogy ne csak statikus, hanem „dinamikus oldaláról is szemléljük, állandó újra-strukturálódásában és épülésében, nem csak a kulturális termékeket értékelve, hanem az eközben lejátszódó folyamatokat is.” (NEDELICU A., 2008) A kultúrát az értékek, tradíciók, társadalmi és politikai viszonyok állandó változásának tükrében kell értelmezni, amely kapcsolatok mindenfelé kialakulnak az olyan különböző tényezők, mint közös történelem, földrajzi helyzet, társadalmi osztály vagy vallási csoport eredőjeként, csak úgy mint a résztvevők átforgató eszközei gyanánt. Ilyeténképpen, a kultúra nem csak kézzelfogható dolgokat jelent, mint az ételek, ünnepek, a népviselet és a művészi kifejezési formák, hanem kevésbé kézzelfogható megnyilvánulásokat is, mint például a kommunikációs stílus, attitűd, értékek és családi kapcsolatok”. (NIETO, 1992) Tulajdonképpen a kultúra az embereket képviseli, a gondolkodásukat és a cselekedeteiket éppen úgy, mint azt a módot, ahogy leírják és értékelik meggyőződéseiket, viselkedésmódjaikat és tetteiket, beleértve a kapcsolataikat és kommunikációs rituáléikat, mindennapi viselkedésüket, szimbólumaikat, azok értelmezéseit és kialakulásukat. Ez az, amit Georg Auernheimer „reprezentációs repertoár”-ként definiál. Nem szabad azonban elfelejtenünk a határvonalat, amelyet Hidalgo (1993) húz a kulturális jelenségek különböző dimenzióinak elválasztására, amellyel a fogalmat a következő elemekre bontja:

- a konkrét szint, a kultúra leginkább látható szintje, amely olyan, jól látható elemekre vonatkozik, mint az öltözet, a zene, az ünnepek;
- a viselkedésformák szintje, amely azt foglalja magába, hogy az egyén hogyan tisztázza a szerepeket, nyelvi hovatartozását, a nonverbális kommunikáció különböző formáit, a család és egyéb társadalmi szervezetek szerkezetét; ez a szint a kultúra értékeit az azt képviselők által érzékelt módon tükrözi;

- a szimbolikus szint: a kultúra értékeit és meggyőződéseit foglalja magába (spiritualitás, rendszerek, hiedelmek és elfogadott minták) olyan módon kifejezve, ahogyan azt a kultúrához tartozó egyének saját maguk definiálják (NEDELCO A., 2008).

Ebből kifolyólag a multikulturalizmus a plurikulturalizmussal való együttélését feltételezi, ez azonban statikus kulturális mozaik, míg az interkulturalizmus a következőket feltételezi: interakciók, dinamika, csere, kölcsönösség és szolidaritás. Más szóval a kettő közötti különbség az „egyén mellett élés” (multikulturalizmus) és az „együtt-élés” (interkulturalizmus) fogalmi eltéréseivel érzékeltethető.

A multikulturalizmus a modern társadalomban együtt élő kulturális variánsok egyszerű tudomásulvétele és mindazon lépésekre utal, amelyekkel az egyén a kultúra ezen variációját megőrzi és értéket tulajdonít neki, azaz azokat a különbségeket, amelyek az eltérő kulturális területeket jellemzik. Ebből a szempontból a multikulturális oktatás azt a szerepet töltene be, hogy mindegyik kultúra a megfelelő formatív-instrukciós lépéseken keresztül saját kulturális sajátosságainak értékeit hangsúlyozhassa. Ezáltal a multikulturális oktatás az oktatási folyamat olyan módon történő átstrukturálását feltételezi, amelyben az általa definiált tevékenységek egy bizonyos társadalom különböző, sajátos kulturális identitása szerint legyenek megsokszorozva. Általánosságban a multikulturalizmusnak, és azon belül a multikulturális oktatás nagy hiányosságának tartják, hogy a bevállalt tevékenységeken keresztül csak egy csoport szociokulturális identitásának szigorúan izolált keretei közt biztosítja a fennmaradást, és így a különböző közösségeket elválasztó nyelvi és kulturális sorompók átlépésének lehetősége figyelmen kívül marad. A szó szerint vett multikulturális oktatás tehát végül is a különböző kultúrák között jelenleg is meglévő különbségeket hangsúlyozza, valamint az adott társadalmat felépítő közösségekre jellemző kulturális identitásbeli különbségeket. Bizonyos körülmények között e tény, dacára az általa sugallt oktatási ideáloknak, hozzájárulhat az adott közösségeken belüli különbségek kiemeléséhez, sőt még akár az adott kultúrák közötti egyfajta antagonisztikus viszonyok megjelenéséhez is.

A multikulturalizmustól és a multikulturális oktatástól eltérően azonban az interkulturális orientáció és a burkoltan interkulturális oktatás saját távlatot nyit a különböző kultúrák kapcsolatrendszerében, egy olyan perspektívát, mely a tágabb értelemben vett egyetemes értékek tükrében támogatja bármely etnikus, faji vagy vallási csoport értékeit és sajátosságait, valamint konkrét lehetőségeket kínál a különböző kulturális területek speciális természete által kijelölt határok átlépésére. Az interkulturális oktatást ért kritikák általánosságban véve az oktatás ezen dimenzióját egyoldalúan közelítik meg, és két elkülönülő elgondolást állítanak a középpontba. Egyrészt az ellenérzések azon alapszanak, hogy a különbözőség felértékelése és az azidáig pusztán

burkoltan megnyilvánuló egyedi kulturális jellemzők akaratlanul is uralkodóvá válhatnak, és ez automatikusan egyfajta kulturális diszkriminációt, sőt akár szegregációt is eredményezhet. A kritika másik kategóriája azt a tényt emeli ki, hogy az interkulturális oktatás támogatása oly módon gyengítené a különböző kultúrákat, hogy az a kulturális relativizmus elkerülhetetlen megjelenését vonná maga után.

Micheline Ray (1999) az interkulturalitás jellemzőit a következőképpen szintetizálja:

- a megjelenési formák diverzitásának, kapcsolatainak és értékeinek elismerése;
- e különböző reprezentációk és kapcsolatok közötti párbeszéd, cserék és interakciók;
- olyan emberek és csoportok közötti párbeszéd és cserék, akiknek kapcsolatai összetettek és gyakran eltérők;
- a kölcsönösségen alapuló kérdéshelyzetek, a világról és az emberi viszonyokról alkotott egocentrikus látásmód;
- időben és térben a valós és lehetséges cserék dialektikus összefüggésének dinamikája.

Az interkulturális oktatás megjelenése annak a ténynek a kifejeződése, hogy a modern társadalom egyre inkább tudatára ébred saját multikulturális dimenzióinak, és e folyamat eredményei hamarosan megjelennek a szocio-humán létezés különböző síkjain. Ezáltal az interkulturális oktatás tehát nem elméleti spekuláció produktuma, hanem természetes következménye a mai modern kulturális sokszínűség megnyilvánulásainak.

Az interkulturális oktatáson keresztül lehetségessé válik, hogy úgy fogjuk fel és értsük meg saját kulturális identitásunkat, mint a másik kultúra kiegészítőjét és nem ellenfelét, valamint azt, hogy az egyén által feltételezett és támogatott értékek az adott kultúrák keretein belül hasonló tengelyt alkotnak, noha időnként különböző megjelenési formát öltenek. Saját kulturális identitásunknak a másikkal szembeni korrekt és objektív megítéléséhez szükség van arra, hogy a különböző kultúrák közötti funkcionális kommunikatív kapcsolatok kialakításának lehetőségét elfogadjuk. Ezáltal, Spengler tézisének ellentmondva, aki a kultúrák monász-jellegét hangsúlyozta és úgy tekintett rájuk, mint kommunikatív szempontból a többitől teljesen zárt és elszigetelődött egységekre, az interkulturális oktatás legfőképp a kulturális átjárhatóság és a különböző kultúrák közti interakciók kreatív lehetőségeire alapoz. Hogy az interkulturális oktatás az előbb említett kívánalmaknak megfeleljen, három különböző szinten kell figyelembe vennünk bizonyos elérendő célokat, amely szintek állandó és kötelező jellegű kölcsönhatásban állnak egymással:

- a kultúráról általában szerzett tudás és annak hatása az egyén, valamint a csoport viselkedésére, saját kultúrájuk más kultúrákról alkotott ismeretei;
- a multikulturális/interkulturális társadalmi életvitelhez szükséges készségek kifejlesztése (saját kulturális determináltságuknak, sztereotípiáiknak és előítéleteiknek a tisztánlátása, ezek hasonlítása a másokéihoz, különböző nézőpontok egymáshoz viszonyításának képessége, valamint a kommunikatív viszonyok kialakításának képessége);
- különböző attitűdök kialakítása, mint például a kulturális sokszínűség és a saját, illetve mások kulturális identitása iránti tisztelet, valamint a diszkrimináció és intolerancia elutasítása.

A saját kultúránkra valamint a más közösségi kultúrákra vonatkozó tudás megszerzése, először azoké a közösségeké, akik képviselőivel a diákok gyakori kapcsolatban állnak, de később a más földrajzi területekhez tartozókéval is, fontos szegmensét képezi az interkulturális oktatásnak. Éppen ezért teljesen helyénvaló olyan tevékenységek gyakorlása, amely erre a dimenzióra koncentrálnak.

Természetéből kifolyólag az interkulturális oktatás bizonyos kognitív és morális valenciákkal bír. Az interkulturális oktatás által megkívánt kognitív funkció leginkább azon a szinten ölt testet, amely a diákoktól a különböző tevékenységek és események objektív elemzéséhez szükséges készségek kifejlesztését várja el, valamint olyan stratégiai megnyilvánulásokat is, hogy adatokra és információkra alapozva megértsék a történelmet és az adott kultúrát. Mindez olyan stratégiák alkalmazását kívánja meg, ami túlmutat a cselekedetek és a gondolkodás sztereotípiáin. Az interkulturális oktatás erkölcsi funkciója a különböző kultúrák tartalmának etikai potenciálértékeléséből származik, amely lehetővé teszi számunkra, hogy a diákoknak bizonyos kívánatos viselkedési mintákkal szolgáljunk, valamint stimuláljuk a morális értékek felismerésének képességét.

Összegzésképp elmondhatjuk, hogy az interkulturális oktatás alapvető prioritásként említi az ember személyiségének olyan irányba történő alakítását, hogy az megértse, elfogadja és értékelje a kulturális, etnikai, vallási és faji különbözőségeket és ugyanakkor alakuljon ki benne az a szociális-interkulturális kompetencia, amely ahhoz szükséges, hogy más kultúrákhoz, vallási, faji illetve etnikai csoportokhoz tartozó emberekkel megfelelő módon tudjon interakcióba lépni. Két alapvető megközelítés vázolható fel a diákok kultúrára és interkulturalitásra vonatkozó koncepcióinak kialakítására. Az első a fogalmi meghatározástól indul és konkrét élettapasztalatok felé irányul, míg a második a megtapasztalást tekinti kiindulópontjának, a kultúrörökség és közösségi élet konkrét megtapasztalásától és ezáltal a tapasztalatra reflektálva jutunk el a fogalomalkotásig. Ez esetben a fogalmak összehasonlításon, valamint az

autentikus forrásokkal történő találkozásokon keresztül épülnek ki és megerősítést nyernek. Annak előnyeit használjuk ki, hogy a diákok kíváncsisága a felfedezés élményén keresztül felkelthető, amint a még ha kevésbé is ismert, ám gazdag kultúrörökséggel szembesülnek. Ha a tevékenységek figyelembe veszik az információs forrásnak számító közösség tagjainak mozgósítását is, akkor ezek az emberek a legtöbb esetben készségesen megnyílnak és kifejezetten szívesen vállalkoznak a kultúrörökség megosztására, különösen a fiatalok irányában. Ami a tevékenységek témáját és tartalmát illeti, mindegyikük a „kultúra” kifejezés antropológikus értelmezéséből fakadó különböző lehetőségeire világít rá. Ebből kifolyólag mindebbe a történelem, nyelv, vallás, folklór, tradíció, építészet, modern és klasszikus művészet csakúgy, mint az élet specifikus, múltbéli avagy kortárs tényezői is beletartoznak.

Ebben a kontextusban definiáljuk azt a tényt, hogy az interkulturális oktatás nem annyira új tudomány, mint amennyire inkább újszerű az a módszertan, amely az iskolai viszonyok újradefiniálását és átméretezését jelenti a teljes kultúrközeg ismeretében. Az interkulturális oktatást megalapozó elvek és szabályok azonban nem helyettesítik az iskola sajátos funkcióit; szerepük abban áll, hogy az oktatási rendszer számára működő stratégiát kínáljanak, valamint olyan módszertant, amely képes a diákokat megtanítani optimálisan alkalmazkodni ahhoz a kultúrdiverzitáshoz, amely a mai társadalmat jellemzi. Az interkulturális oktatás, mint az intolerancia megszüntetésére irányuló eszköz a demokratikus értékeket és interkulturális tudásanyagot hangsúlyozza, valamint szintézist teremt a tananyagban foglalt és azon kívüli tevékenységek rendszerében, továbbá kulturális-integratív erejénél fogva olyan oktatási alapot képez, amely a meglévő kulturális különbségek elismerésének pozitív szellemét hangsúlyozza.

A különböző kultúrák közti hasonlóságok és különbségek oly módon kerülnek a bemutatásra a diákok számára, amely segítségével autentikus interkulturális párbeszéd alakulhat ki. Az érvényes szabályok illetve az interkulturalizmus elveinek egyszerű tudomásulvétele, bármennyire is fontos, nem elégséges a multietnikus közösségekben megnyilvánuló helyes viszonyok létrejöttéhez. E tény következtében az interkulturális oktatásnak biztosítani kell a diákok szisztematikus és progresszív részvételét olyan konkrét gyakorlati tevékenységekben, amelyek a fennálló társadalmon belüli kulturális különbségek helyes értelmezéséhez vezetnek. Úgy véljük, hogy mindenütt, de különösképp a határ menti etnikai közösségek számára az interkulturális oktatás elérésének legfontosabb módja a tanulmányozott környezettel való közvetlen interakción keresztül történő tanulás. Ez az interakció iskolán belül és kívül is létrejöhet. Egy adott közösség kultúrelemeinek tanulmányozása megtörténhet különböző eseményeken és fontos kulturális megnyilvánulásokon való részvétellel (például folklórbemutatón való részvétel, vagy vallási ünnepen való megjelenés stb.).

Az iskolán kívüli tevékenységek is rendkívül fontos alkalmakat teremtenek az interkulturális oktatás számára. Specifikus tevékenységek (pl. kirándulás) formájában jelenhetnek meg, időnként ismétlődhetnek (pl. karácsonyi előadás), vagy hosszabb időszakaszt is átfoghat, akár az egész tanéven keresztül is tarthat (pl. interkulturális klubok, csereosztályok/iskolák kialakítása a másik kultúrterülethez tartozó oktatási intézmények diákjaival). Véleményünk szerint rendkívül fontos az iskola oktatási ars poetikájával történő harmonizáció kialakítása és a tevékenységek hatásának legteljesebb körű kiaknázása. Ezáltal a tanórán kívüli tevékenységek sokkal hatékonyabbá válnak, ha sajátos osztálytermi tanulási tevékenység által vannak előkészítve, és így az osztálytermi folyamatok maximálisan hasznosíthatják a tanórán kívüli tevékenységek által nyert tapasztalatokat. Az összes ilyen típusú tevékenység során a közösség felé nyitás alapvető fontosságú, az értékek felismerése, és nem csak az anyagi természetűeké, hanem a tudáshoz, tapasztalathoz és véleményhez kötődőké is. A tanároknak ezáltal tehát oktatási tevékenységeket meg kell tervezniük és számításba venniük a közösség nyújtotta kooperációs lehetőségeket, például a szülők vagy a közösség fontos személyiségeinek stb. bevonását.

Ebből a szemszögből nézve a tanároknak segítséget kell nyújtaniuk diákjaiknak a diszkrimináció fogalmának, valamint a diszkriminatív viselkedés negatív következményeinek pontos megértésében. Az efféle diszkriminatív viselkedés eredete bizonyos sztereotípiák megléte miatt a valóság szubjektív és torzult érzékelésében keresendő. A sztereotípiák a szóban forgó csoport kollektív reprezentációján keresztül nyert konkrét élmények téves általánosítása, amely az adott kulturális közösség valamely negatív, vagy pozitív jellemzőire vonatkozó előítéletek megszületését vonja maga után. Az ily módon kialakult előítéletek időben viszonylag állandóak és kevésbé érzékenyen reagálnak a nekik ellentmondó konkrét megtapasztalásokra, ezért az egyén csak azokra a szempontokra, ill. megjelenési formákra nyitott, amelyek a már létező sztereotípiákkal nem állnak ellentmondásban. Ezen okok miatt az iskolai interkulturális oktatás alapjait kell, hogy képezze az a fajta segítségnyújtás, amellyel felvértezve a diákok felismerhetik azon mechanizmusokat, melyek a sztereotípiák és előítéletek megjelenését eredményezik, mindezek gyakorlati bemutatáson, példákon keresztül történnek. Ezekben a bemutatásokon a diákok megtanulják, hogy ne féljenek bizonyos előítéletektől, valamint részesítsék előnyben az olyan attitűdök kialakítását, amelyek pozitív módon vonatkoznak azt a bizonyos társadalmat jellemző kulturális, etnikai, vallási, valamint faji sokszínűségére. Az interkulturális oktatásra vállalkozó tanár rendelkezésére álló stratégiák és eszközök repertoárja meglehetősen változatos, olyan elemeket tartalmaz, mint (COHAN, L., BERNSTEIN, C., 1986): a tanóra gazdagítása egy adott társadalom mai realitását alkotó különböző közösségek történelmére és kultúrájára vonatkozó

adatokkal és információkkal; a különböző kultúrák, etnikai csoportok és vallások leírása és elemzése összehasonlítás útján; a diákok tudásának és a hasonlóság valamint az ellentmondó különbség elfogadásának lehetővé tétele; az egyetemes és a nemzeti kultúra kiemelkedő személyiségeinek etnikai, faji és vallási identitásának bemutatása; a diákok és a különböző faji, etnikai és vallási csoportok képviselői között kialakuló pozitív interperszonális kapcsolatok kialakulásának elősegítése; a diákok bátorítása a különböző kultúrák közötti kapcsolati problémákra vonatkozó kérdésfeltevésre, valamint azon képességük fejlesztése, hogy az ezen kultúrák közötti lehetséges eltéréseket megértsék és helyesen interpretálják; a helyi közösség kultúrkincseinek oktatási célú értékelése (a helyi folklór és a kultúrterület tradícióinak tanulmányozása, valamint annak felismerése, hogyan járultak hozzá különböző személyiségek annak a közösségnek a történelméhez és fejlődéséhez). A repertoárba olyan dolgok is beletartoznak, mint a diákok hozzásegítése, hogy megértsék a sztereotípiák kialakulásának mechanizmusát és hogy egy adott kultúrához való tartozás büszkeséggel töltse el őket, mialatt más kultúrák iránt egyidejűleg tiszteletet táplálnak; a diákok tudásának bővítése a kisebbségi közösségek értékei, kultúrája és történelme tárgyában dokumentum- és egyéb filmek bemutatásával, valamint olyan mű- és irodalmi alkotások megismertetésével, amelyek interkulturálisan instruktív-formatív valenciákkal rendelkeznek.

Elengedhetetlen, hogy a diákok tisztában legyenek azzal a ténnyel, hogy ha két kultúra különböző, ez nem jelenti azt, hogy azok divergensnek is; továbbá azt, hogy egy adott kultúra alapjait jelentő értékrend nem semmisíti meg a másik kultúra/kultúrák kínálta értékelméleti lépés(ek)e)t. Ebben a szellemben érdemes olyan, a különböző közösségekre jellemző szimbólumokat és kultúrelemeket alkalmazni alapként, amelyekkel az emberiség egyetemes értékrendszerében minden kultúrára jellemző bizonyos értékek integrációját biztosíthatjuk.

E kívánalom elérése az iskola tanterv és programok újragondolását jelenti oly módon, hogy a tanterv képes legyen a társadalom szintjén tükrözni a létező kultúrák pluralitását, s ily módon a kulturális szempontjai fejlesztését megcélzó oktatáspolitikai által lefektetett elvek szerint töltődjön meg tartalommal. Az iskoláknak olyan kulturális központokká kell válniuk, amelyek a különböző kultúrák értékválasztása irányában kölcsönös tiszteletet mutatnak, valamint alkalmasak az interkulturális párbeszédre.

Ebben az értelemben bizonyos megegyezés szerinti és egységes tevékenységen keresztül az iskola feladata az, hogy a demokrácia alapvető értékeire szilárdan alapozott kulturális dinamika oktatásához eredményesen hozzájáruljon.

Az interkulturális irodalom kiválasztása nem az egyedüli alternatíva; azon stratégiák sokasága, amelyet ez a fajta oktatás kínál sokkal gazdagabb. Itt azokra az esztétikai jellegű valenciákra utalunk, amelyekkel a különböző műalkotások elősegíthetők

az interkulturális közeledést, illetve a különböző kultúrák kínálta folklór megismerésének lehetőségeire.

Ezek a tevékenységek nagyszerűen kiegészíthetők az eltérő kulturális gyökerekkel rendelkező családok történetét, vagy például a különböző kultúrákhoz tartozó személyiségek kiemelkedő eredményeit bemutató esettanulmányokkal. A fentebb említett foglalkozások kiegészülhetnek a jelentős helyeket megcélzó kirándulásokkal és látogatásokkal, amelyek különböző kulturális benyomást gyakorolnak a résztvevőkre. Az interkulturális oktatás megvalósításáért tett erőfeszítéseket nem korlátozhatja sem az iskola, mint intézmény fizikai keretei, sem pedig a tradicionális oktatási időszak. Mára már észrevehető, hogy az interkulturális oktatás egyre inkább a permanens oktatás elérendő céljává válik.

Mindenképpen szükséges számításba venni – és szükség esetén módosítani – az idősebb generációk, különösen a szülők generációjának értékelméleti és kulturális perspektíváit is, hiszen közismert tény, hogy az iskolán kívüli közegben a diákok olyan kulturális nyomás alá kerülhetnek, amely jelentősen befolyásolhatja a mássághoz való viszonyulásukat.

Az interkulturális oktatás megvalósításának másik fontos aspektusa a jövő tanárainak kiképzése. E kontextusban annak szükségességére utalunk, hogy a jövő tanáiraiban kifejlődhessen az igazságba vetett szilárd hit és bárminemű kulturális, faji, etnikai vagy vallási előítéletek táplálta félelem teljes hiánya, ezáltal a különböző etnikai közösségek és ezen tanárok között kialakuló korrekt kapcsolat előfeltételei biztosítottak lehetnek. Épp ilyen fontos a tanárok elegendő információval történő ellátása, hogy lehetőségük legyen szavahihetően és logikusan érvelni amellet, hogy egy másfajta kulturális horizont határainak megértése a diákok számára egyet jelentsen egy másfajta vonatkozás értékelméleti rendszerének javukra fordításának főbb módozataival, amelyek segítségével a diákok a kulturális másságot definiáló és körülíró értékekhez megfelelő módon hozzáférhessenek. Ez a formáció – céljai és értelme által – nem csak bizonyos iskolákban tanító tanárok bizonyos kategóriáira jellemző, hanem keresztirányú komponense a társadalmi-oktatási téren dolgozók képzésének. Ezáltal az osztálytermi lehetőségek szervezésével megbízott tanár kompetenciáinak klasszikus profilja új kihívásokkal bővül, hiszen képessé kell válnia minden olyat figyelembe venni, ami esetleges az iskolán kívül kialakulhat és indirekt módon hatással lehet az oktatás folyamatára. Ebből következik, hogy az ilyen tanár nem csak jó pedagógus és tantárgyának kiváló szakértője, hanem ezzel egyidejűleg elvártan a „szociális munka perspektívájából, elkötelezett kulturális facilitátorként, egyfajta szociális cselekvő állampolgárként tevékenykedik” (CUCOŞ, 2000).

Ebből kifolyólag az interkulturalizmust elősegítő tanár szempontjából nem csak az a fontos, hogy mit és milyen hatékonyan tanít, hanem az is, hogy ezáltal a diákok hogyan szemlélik önmagukat, kollégáikat és az őket körülvevőket, valamint az, ahogyan élményeik és a sajátos, őket érő hatások átszűrődnek az oktatás folyamatán keresztül. „Fontos, hogy a tanárok jobban megértsék, hogyan befolyásolják a kulturális üzenetek, itt beleértve a saját tanítási folyamataikat is, a különböző környezetű diákok fejlődését” (VERMA, 2000, 105. old.). Gyakorlatilag azok a tanárok, akik megvalósítják az interkulturális oktatást nem egyfajta „különleges termékei” a tömegiskoláztatással szembenálló rendszernek, amelyet a „más” diákok számára hoztak létre, hanem egyszerűen csak jó tanárok.

Azok a tanárok, akik a lehető legtöbbet szeretnék kihozni az interkulturális oktatásból tevékenységüket állandó kognitív egyensúlyba helyezik az iskola és a család kultúrája között, és ily módon olyan „rekonstruktív” oktatás szószólói, amely az iskolai élet és a diákok élettere közt jótékony kapcsolatokat teremt (MONTECINOS, 1994; RUSSO, Talbert-Johnson, 1997). Ezáltal a változás olyan elősegítővé válnak, akiknek az önkritikai érzékük mellett szintén jelen van a reflexió és a különböző kultúrák kiegyensúlyozott elfogadásának képessége (GAY, 1993). Ebben az elképzelésrendszerben a tanárnak fontos szerep jut az interkulturális oktatás egyes elemeinek bevezetésekor, akár tartalmi szinten, akár a releváns kompetenciák kifejlesztésében az osztálytermi tevékenység során. Egy másik lehetőség a tanterv egy részének szabadon hagyása az iskola rendelkezésére olyan tevékenységek számára, amelyek egy kultúrát, vagy bizonyos kultúrvonatkozásokat (nyelv, tánc, művészetek, történelem, stb.) hivatottak megismertetni a diákokkal. Sokkal nehezebben megvalósítható, ámde jóval hatékonyabban működik az úgynevezett keresztirányú perspektíva, amely a tanterv összes komponensében az interkulturális szemlélet integrációját tartalmazza és transzdiszciplináris megközítésmóddá szintetizálja, ez utóbbi a tanárok csapatmunkájának gondos összehangolását igényli, amiatt, hogy ez a lépés ne befolyásolja hátrányosan a hagyományos pedagógiai célkitűzéseket.

Gyakorlatilag a sokszínűség oktatásáról van itt szó. Ez a fajta képzés, akár a kezdeti tanulmányok során, akár később a tanári pályán nyíltan a különleges ötletek birtokában lévő reflexív szakember, az interkulturális érzékenységgel, a különbözőség iránt maximális nyitottsággal viseltető magatartásformákat és gyakorlatot kialakítani képes tanáregyenység kifejlődését célozza, aki az összes diák számára pozitív hatást képvisel. Ilyen formatív küldetést ellátáshoz be kell látnunk, hogy a diverzitás képzése összetett, többalakú és sokrétű, több tudományterületet felölelő, elméleti, alkalmazott és kísérleti egyidejűleg, valamint hosszútávú fejlesztési igénnyel rendelkezik az egyéb oktatási és szociális területek korrelációjában.

Más szóval, az interkulturális tanárképzésnek az átstrukturálás elérendő céljainak szempontjából széleskörűnek kell lennie, bevonva a témákat, a szerkezetet és a cselekvőket. Ez a fajta képzés aktívan megköveteli, hogy a képzésben résztvevők a saját különböző kulturális hátterük alapján értékeljenek, ezzel egyidejűleg kívánatos, hogy a tanárok, szülők és a közösség többi tagja között ez a fajta képzés meghatározza a kapcsolatrendszer újragondolását, nem kizárva azt a szocio-politikai kontextust, amelyben a jövő tanárai tevékenykedni fognak, hogy azokat összehasonlíthatóvá tegyük az általános oktatásban kifejlesztett tantervi módosításokkal (NIETO, 1992). Másrészt, az interkulturális oktatás általános újrastrukturálást kíván, mind a meggyőződések, mind a módszertan és összefüggések terén. Sokkal többről van itt szó, mint múltó képzési szakaszról; intézményi részvételt és alapjaiban történő szerkezeti átalakítást kíván. Ha csak 'néhány tanárt érint, mindenféle felelősségérzés vagy az átalakulásban lévő intézményen belül kialakuló integrált megközelítés kedvező intézményi átalakítása nélkül, akkor az egész megközelítés jelentős mértékben marginalizálódik' (GUNDARA, 2002) és elveszti hatékonyságát.

Nemzetközi, regionális vagy közösségi szinten az interkulturális tanárképzés a különböző tematikus, illetve módszertani hangsúlyokon túl az iskola világának egyetemes szükségességét képviseli. Következésképp ez a fajta képzés nem csak a tanárképzés modern irányzataival történő lépést tartást jelent, valamint nem csak egyfajta olyan új, „politikailag korrekt” téma, ami a már eddig is túlszűfolt tantervet még tovább feszíti. Ez a képzés nem afféle luxusjellegű, ingyenesen bevállalt feladat, mint ahogyan azt némely, klasszikus és ritkán kreatív téma köré épített hagyományos képzési programhoz, illetve a pénzügyi erőforrások hiánya miatt korlátozott innovációkhoz szokott tanárok gondolják. Ez a fajta képzés ennél sokkal többet, társadalmi felelősségvállalást jelent. A sokszínűség elképzeléseinktől függetlenül is létezik, és az erre vonatkozó válaszlehetőségek tagadása, vagy figyelmen kívül hagyása nem jelent megoldást. Bármilyen néven is illetjük, mindegy, hogy elfogadható-e az interkulturális, multikulturális, vagy egyéb más megnevezés, a tanárképzésnek segítséget kell nyújtani azokban a kezdeti lépésekben, amelyeket mindenképpen plurális kontextusban kell megtenni. Nem számít felelősségteljes megoldásnak sem az, ha a tanárokat magas szintű akadémiai specializációval képezzük ki, miközben a sokszínű diáksággal bíró iskolák és osztályok realitását figyelmen kívül hagyjuk, sem pedig az, ha magukra hagyjuk őket referenciarendszerük és attitűdjeik felépítésében. Az előrevetíthető bonyolultsága és jelentős hordereje okán az interkulturalizmus szellemében történő tanárképzés nem dobható prédául az egyéni szeszélyeknek, mivel a jó szándék szükséges ugyan, de nem elégséges. A rendszereknek az efféle kívánalmakra mindenképp figyelmet kell fordítaniuk és gyakorlati alkalmazásukat nyomon követniük, párhuzamosan a tanárok önelemzésre

történió készítetésével, valamint saját, a mássághoz való viszonyulásuk attitűdbeli és fogalomalkotási szinten történió megalapozásának önálló újrastrukturálásával.

## BIBLIOGRÁFIA

1. BĂRLOGEANU, L., (2005), *Educatie interculturala*, MEC Publishing House, Bucuresti.
2. BOURHIS, R., LEYENS, J.-Fh. (1997), *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*, Polirom Publishing House, Iasi.
3. CIOLAN, L., (2000), *Pasi catre scoala interculturala*, Corint Publishing House, Bucuresti.
4. COHAN, L., Bernstein, C., (1986) *Teaching about Ethnic Diversity*, in ERIC Digest, no. 32.
5. COZMA, T., (2001), *O noua provocare pentru educatie: interculturalitatea*, Publishing House
6. CUCOS, C., (2000), *Educația – dimensiuni culturale si interculturale*, Polirom Publishing House, Iasi.
7. DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., (1999), *Educația interculturală. Experiențe. Politici. Strategii.*, Polirom Publishing House, Iasi.
8. GUNDARA, J. (2002), *Intercultural Teacher Education, Knowledge and Curriculum*, Symposium Intercultural Teacher Education: The Challenges of Diversity. International Obstacles and Possibilities, Botkyrka.
9. HIDALGO, N.,(1993), „Multicultural Teacher Introspection”, in T. PERRY, J.W. FRASER (ed.), *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*, Routledge, New York.
10. MONTEIL, J.-M., (1997) *Educație și formare*, Polirom Publishing House, Iași.
11. NEDELCU, A. (2008), *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*, Publishing House, Iași.
12. NIETO S., (1992), *Affirming Diversity*, Longman, New York.
13. RADKOWSKI de, G.H., (2000), *Antropologie generala*, Amarcord Publishing House, Timisoara.
14. RAY, M., (1999), „De la o logică «mono» la logica de tip«inter». Piste pentru o educație interculturală și solitară, in DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., *Educația interculturală. Experiențe. Politici. Strategii.*, Polirom Publishing House, Iasi.
15. STAN, C., (2001) *Teoria educatiei. Actualitate si perspective*, Presa Universitara Clujeana Publishing House.
16. STAN, C., HORVATH, I., CULIC, I., coord., (1999) *Reflection on Differences. Focus on Romania*, LIMES Publishing House, Cluj-Napoca.

BUJDOSÓNÉ PAPP Andrea<sup>1</sup>

*Hol volt, hol nem volt...*

## MŰVÉSZI ÉLMÉNY ÉS GYERMEKI KÉPESSÉGFEJLESZTÉS: MESE A 21. SZÁZAD ÓVODÁJÁBAN

*A mese az az ábécékönyv,  
amelyből a gyermek megtanul a saját lelkében olvasni.  
(Bruno Bettelheim)*

A játék és a mese a gyermek anyanyelve: segítségükkel kapcsolódik az őt körülvevő világba, általuk szerzi meg az életről szóló tudást. A nyelv pedig köztudottan egy olyan állandóan változó rendszer, amelyet használói folyamatosan alakítanak, saját *képükre* formálnak, amelyben visszatükröződik a használóinak az arca. Mi jellemzi vajon a 21. század gyermekének anyanyelvét, hogyan sajátítja el, és hogyan beszél, alkalmazza ezt a *nyelvet*? És vajon birtokolják, *beszélnek és értik* a mai gyerekek a szülők, nagyszülők *nyelvét*: a magyar népmesék és a csutkababák szavát? Lehet-e beszélgetni velük ezen az évezredes, gyönyörű nyelven úgy, hogy valódi, élhető élmény és ne csak képességfejlesztő tanulás legyen a mese? Az így megszerzett *örök* tudást pedig élvezetes játékként és ne kényszerből ismerjék meg?

*„A mese, a mesélés mint szándékos fejlődéssegítés kizárólag akkor eredményes, ha élményre, spontán fejlesztő hatásra épül, annak kiszolgálója, segítője, felhasználója csupán. Minden, ami az élményt csökkenti, a spontán fejlesztő hatás érvényesülését gyengíti, a szándékos fejlődéssegítés akadálya.”<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> DE GYFK IKKA Tanszék, PhD, főiskolai adjunktus

<sup>2</sup> NAGY József, *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban*, Mozaik Kiadó, Bp., 2009.

Vagyis döntő a mesék kiválasztása (életkor, terjedelem, téma, típus), gyakorisága (lehetőleg naponta többször), az illusztráció (minőség, funkció a tartalmas gondolkodás segítésére), a meséről való beszélgetés módszerei (csak többször ismételt kedvenc mese után, önkéntes, megerősítés és nem javítás, minősítés), a meseélés komplex gyakorlata (mozgás, hang, alkotás szintézise). „Ahhoz, *hogy az ember képes legyen felismerni a szépet, a hangok, mozdulatok és képek birodalmában, neki magának is alkotnia kell.*”<sup>3</sup>

Óvodai irodalmi nevelésünk célja tehát megőrizni és élhető élménnyé tenni a mesét! Hermann Alice meghatározását továbbgondolva – *a gyermekkoruk két tündérvilága van: a cselekvés síkján a játék, szellemi síkon a mese* –, úgy véljük napjainkban a cselekvés és a szellemi sík kiegészülve egy képi-vizuális réteggel nem külön-külön, hanem csak így együtt, egymást kiegészítve, erősítve, értelmezve engedi be gyermekeinket az idézett *tündérvilágba*.

## I.

### A MESE SZEREPE, JELENTŐSÉGE A KISGYERMEK ÉLETÉBEN.

#### A GYERMEKI SZEMÉLYISÉG ÉS A MESE.

A mese a legtágabb értelemben tanít: a bennünket körülvevő világról, s így mindig rólunk szóló beszéd. *A mesék a teremtő nyelv közegében mozognak.* A mese hozzájárul a gyerek éntudata, énképe kialakulásához, elősegíti a szocializációt. Segíti feldolgozni mindennapi élményeit, az anyanyelv szépségének közvetítésével érzelmi és logikai kötődést alakít ki a nyelvhez. A mese segít megismerni és felismerni a jót és a rosszat, a követendőt és elutasítandót. A jó mese normákat közvetít, szerepmintákat nyújt. A meseélés alkotó cselekvés, tapasztalatszerzés, egyfajta világrendező szereppel bír. A szóbeli mesélés elősegíti a belső képek kialakítását, amelyek oldják az ismeretlentől való szorongást, megalapozza az olvasóvá válást és fejleszti a gyermeki fantáziát, kreativitást. Az hétköznapi életben való boldoguláshoz nélkülözhetetlen érzelmi intelligencia fejlesztésének is az alapja, a *derű* forrása.<sup>4</sup>

A mese segít a gyermeki képességek, készségek kialakításában, formálásában:

- A mesék esztétikuma élményforrás (fogékonyság, kifejezés, megélés, jó ízlésű olvasóvá nevelés).
- Az érzelmi nevelés lehetőségei (emocionális együttélés, új érzelmek kialakítása, megélése, azonosulás a szereplőkkel, elaboráció–képteremtés, a mese formai elemeinek érzelemgazdagító szerepe).

3 Bővebben a *progresszív pedagógia* fejlesztő metodikáiban. In. *A művészet felemel, Fejlesztő pedagógia* 2007/1.

4 GOLEMAN, Daniel, *Érzelmi intelligencia*, fordította: N. KISS Zsuzsa, Háttér Kiadó, Bp., 1997.

- Mese és erkölcsi nevelés (a jó–rossz bipolaritása, egyértelmű elkülönítése, értékelése, elvont erkölcsi fogalmak – becsület, igazságosság, őszinteség vagy hazugság, önzés, nagyravagyás – a mesében a hősök cselekvése, beszéde által értelmezhetővé válnak) Az esztétikai és etikai kategóriák a gyereknél még egybeesnek: aki jó az szép is, aki gonosz, az csúnya, rút így segíti az értelmezést a mese.
- A mese, mint a közösségi, szociális érzelmek alakítója (meselégkör: az *együtt-hallgatás, -befogadás, -játás* élménye, a mesében megjelenő összetartozás, közösségi erő, a mese eljátszása során a felmerülő problémákra közös válasz keresése: pl. oksági összefüggések feltárása (*miért úgy?* kérdés), vita, ítéletalkotás.
- Az értelmi képességek fejlődése a mese segítségével (figyelem, emlékezet, logikus gondolkodás: analizálás, szintetizálás, ítéletalkotás, ok-okozati, viszonyok felismerése, tér-idő viszonyok érzékelése, általánosítás, értelmezés, felidézés: produktív és reprodukív fantázia)
- Anyanyelvi- kommunikációs minta (passzív és aktív beszédpélda: percepció és produkció finomítása, élményalapú, speciális nyelvi tapasztalat, beszédaktivitás fokozása, nem verbális kommunikációs minta) Azok a gyerekek, akik minden nap hallanak mesét, az iskolába lépés idejére egy-másfél évvel előzhetik meg anyanyelvi fejlettségben azokat, akiknek ez nem jutott osztályrészül.

A fent idézett jellemzői a mesének, meseélésnek – eltérő hangsúllyal ugyan, de – együtt, közösen jelentkeznek, ezáltal biztosítva a komplex személyiségfejlesztő hatást.

## 2.

### AZ ÓVODAI IRODALMI NEVELÉS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

#### *a) Az irodalmi nevelés tartalma*

A mindennapos mesélés, verselés, mondókázás a kisgyermek mentális higiéniájának elmaradhatatlan eleme. A mese és vers örömforrás – derű, esztétika, társas élmény –, amely nagy belső energiákat mozgósít. Az értékes gyermekirodalmi alkotások biztosítják, hogy a gyermek érdeklődésének frissessége megmaradjon, kíváncsisága a természeti és társadalmi környezet, az emberek s önmaga iránt egyre fejlettebb tartalommal újra és újra feltörjön.

#### *b) Célok, feladatok*

- A gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése.
- Átéltető esztétikai élmény nyújtása.

- A fantázia működésének segítése.
- Önkifejezés, önismeret elősegítése.
- A gyermek látókörének bővítése, a világ sajátos megismerésének biztosítása.
- A belső képteremtés képességének fejlesztése, amely nélkül lehetetlen az olvasóvá válás.
- Az anyanyelv szépségének, árnyaltságának felismertetése, kipróbálása.
- A gyerekek közösen átélt élményhez juttatása.

c) *Módszertani alapelvek*

- Az óvodai irodalmi kezdeményezések sikerét alapvetően meghatározza a „meselégkör” megteremtéséhez szükséges feltételek biztosítása.
- Úgy véljük jó, ha a mesemondásnak állandó helyet (sarkot, kuckót, szőnyeget) alakítunk ki, de az éppen adott helyzetnek megfelelően lehetőség van a csoportszobában bárhol elmondani a mesét.
- Heti két alkalommal szervezett irodalmi tevékenység feltétlenül javasolt. Törekedni kell a spontán helyzetekhez kötődő, igény szerinti mindennapos mesélés, verselés, és a napi tevékenységekbe épített, tudatos, de észrevétlen kommunikációfejlesztésre is.
- Kiemelt jelentőségű a gyermeki motiváció kialakítása és ébrentartása változatos, igényes, esztétikus eszközökkel és formában.
- A *kötetlen* szervezeti forma előnyeinek kihasználása: a játékoság elvének érvényesülése, önkéntesség, a gyermek belső készletére épülő tevékenység-szervezés.
- A *kötött formájú* irodalmi tevékenység a közösségformálás, közös élmény, ünnep és tisztelet érzésének kialakítása szempontjából kitüntetett alkalomként ajánlott (Advent).
- A meseélményt alapjában meghatározza a mintaértékű óvodapedagógusi bemutatás: a fejből mesélés kiemelt szerepe, gazdag előadás-technikai tudás, a pedagógus hitelessége: a meséhez való viszonya.
- Az óvodapedagógus teremtsen lehetőséget az önkifejezés egyik módjára a gyermek saját vers és mese alkotására, annak mozgással és/vagy ábrázolással történő kombinálására. Ez segíti a gyermek önkifejezését, a nyelvi alkotás örömeinek megérezését.
- Változatos, gazdag és friss irodalmi memoriteranyaggal rendelkezzen az óvodapedagógus. Törekedjen új mesés és verseskönyvek bemutatására, a könyvtárhasználat tudatosítására.
- A dramatizálás és a bábozás feltételeinek megteremtésével a gyermek átélhe-

ti, kifejezheti érzéseit, gondolatait, eljátszhatja, illetve kijátszhatja magából akár a félelmeit is.

*d) Az óvodapedagógus szerepe az irodalmi élményátadásban: kompetencia alapú megközelítés*

Az irodalmi anyag átadásakor a gyerek mindig az óvodapedagógusra van bízva, az ő pedagógusi, szakmódszertani és elméleti tudása, képességei határozzák meg, hogy az élmény milyen erővel, mértékben jut el a gyermekhez.

1. Általános, fejlesztendő komplex módszertani kompetenciák:

- anyanyelvi, kommunikációs kompetencia – kiemelt jelentőségű az óvodai nevelőtevékenység egészében, a különféle módszerek, helyzetek más-más beszédmódot igényelnek;
- kreatív, cselekvéses, komplex élményátadás képessége (játék, irodalom, ének, vizuális tevékenység, mozgás együttese a tevékenységben);
- a tevékenységek sikerét biztosító helyzetteremtő-, helyzetfelismerő képesség kialakítása, a sikeres motiváció „megtalálásának” módja (idő, tér, eszköz);
- a gyermek meghallgatása, kéréseinek, ötleteinek figyelembevételével történő tervezése, szervezése a foglalkozásoknak, a közös „munka” élményének biztosítása, a gyermeki aktivitásra, motivációra építés;
- modern technikák, eszközök tudatos beépítése a tevékenységekbe (cél-eszköz harmóniája);
- önértékelés, önelemzés képessége.

2. Speciális, egyedi, az irodalmi nevelés módszertana kereteiben érvényesülő, fejlesztendő kompetenciák:

- az irodalmi anyag beszédtechnikai átadásának képessége – összefüggő, folyamatos beszéd, a beszéd tisztasága, nyelvhelyesség, értelmezés hanggal, gesztussal, mimikával, a nyelvi kifejezőkészség színesítése – *élményszerű, mintaértékű pedagógusi bemutatás*;
- az „előadóművész, színművész, mesemondó” szerep – egyéni képességeket figyelembevevő – felvállalása, a művészi szerepformálásra való nyitottság kialakítása;
- az irodalmi anyag (mese) logikai, morfológiai feldolgozásának képessége, a tudatos, sikeres irodalmi anyag választás érdekében, és az „újraalkotás” érdekében – a memorizálás technikái!

- az esztétikai, erkölcsi, nyelvi érték kiválasztásának képessége;
- az életkornak megfelelő irodalmi anyag kiválasztásának képessége – különös tekintettel napjaink megváltozott befogadói attitűdjére (új tematika!);
- a mese, vers, mint érzés, élmény, nélkülözhetetlen emberi „társ” szerepének a felismertetése a hallgatókban – a rossz beidegződések, példák révén az irodalom „feladatjellegének” módosítása a képzés során (a hiteles átadás feltétele, az olvasóvá nevelés, olvasóvá érés elősegítése, szellemi elkötelezettség kialakítása);
- az irodalom és a zene (pl. ritmus, dallam, hangerő szerepe a bemutatásban, a dal, hangszermotiváló, élmény-kiegészítő szerepe az előadásban), az irodalom és a vizuális tevékenységek (belsőkép-alakítás és -megjelenítés képessége), az irodalom és a mozgás (nagymozgással kísért versikék) kapcsolatának tudatosítása, egymásra épülése, együttes tervezése, megjelenítésének képessége;
- az irodalmi élmények átélésének személyes élménnyé alakulása a művek egyéni, mozgásos-komplex bemutatása révén – hallgatói feldolgozás: saját ötletek, technikák, eszközök alkalmazása – *játékosság, nyitottság, empátia, azonosulás*;
- a család hangsúlyozott szerepe az irodalmi nevelésben – közös tevékenységek szervezése, segítő tanácsadás- pl. a mese szerepe a kisgyermek életében: érzelmi biztonság, erkölcsi minta, értelmi-nyelvi fejlesztés, olvasóvá nevelés stb., könyvajánlók készítése;
- az irodalmi anyagoknak, mint a nyelvi- kommunikációs fejlesztés sokszínű lehetőségeinek, tudatos felhasználása a gyerekek körében (mesereprodukció fajtái, dramatizálás, bábjáték).

e) *A „másság” és a mese*

A sérült, *problémás* gyerekek számára is megkönnyíti a „gyógyulást”, alternatívát mutat a mese. A népmese képes olyan tanácsot adni, amelyet csak az adott problémát élő ember képes felismerni és felhasználni. *A mese nem azt állítja, hogy azt, amit elvesztettünk, elég visszaszerezni, hanem azt, hogy maradéktalanul le kell számolni azzal, ami veszélyezteteti egészségünket: le kell vágni a sárkánynak mind a hét fejét!* A mese segít megismerni magunkat, utat mutat a konfliktusok kezeléséhez, rokontársat s így erőt ad a problémáinkhoz, a felnőttek világát gyermeknyelven élhetővé-érthetővé teszi.

A nehezen kommunikáló gyereket is szóra lehet bírni a mesék segítségével. A mesével való játék – mesebefejezés, tárgyakról-személyekről önálló mesealkotás,

csoportunk meséje – tartalma, légköre révén segíti az önkifejezést, a kimondás már feszültségoldás.

Az eltérő kulturális hagyományokkal, értékrenddel rendelkező, különféle társadalmi környezetből érkező gyermekek számára a mesében saját identitásuk, származásuk, nyelvük nem hátrányként, hanem értékként jelentkeznek: a pozitív tulajdonságaikat kiemeli, a családi nehézségeiket segít megoldani, a közösségbe való beilleszkedésükre példát mutat, élményként, játékban, fikcióban „védve” éli át a konfliktust a gyermek.

3.

MESE A 21. SZÁZADBAN: MEGVÁLTOZOTT HÁTTÉRÉLMÉNY

A megváltozott környezet – értékrend, elvárások, műveltségkép – hatására átalakult a könyvhöz, irodalomhoz, olvasáshoz való viszonyunk is. A *könyvkultúrába* születő gyermek, akinek az ismeretszerzése alapvetően a könyvhöz kötött, úgy tűnik már a múlté. A családok többségének a könyvhöz való viszonya megváltozott: nem feltétlen része az életüknek, hol luxus, hol értéktelen, idejétmúlt dolog. A mindennapos családi mesélés, könyvlapozgatás, beszélgetés hiányzik a gyerekeknek. A mai óvodások nagyon sok ismerettel, *elméleti* tudással rendelkeznek, de annál kevesebb megélt élményben van részük: nehezen alakulhatnak ki a saját képeik, érzéseik, gondolataik, ha nem élik meg, próbálják ki a gyakorlatban azt, amit befogadnak, vagy ha már eleve készen kapják meg azokat. Így pedig a mindennapokban nehezen felhasználható, alkalmazható bármiféle tudás, sőt akár hiteltelenné, értéktelenné is válhat.

A Gutenberg-galaxis lassan Internet-galaxissá alakul, s gyermekeink már egy új típusú, másképp szerkesztett nyelvet beszélnek, amely a képek dominanciáján, a vizualitáson alapszik. A *homo narrans* helyett a *homo digitális* világába érkezik a gyermek. Az elektronikus kommunikációs technológiák átformálják az emberi gondolkodás szerkezetét és tartalmát, egy új kultúra hordozóivá válunk. Ez a kultúra egy sajátos képi, metaforikus nyelven szólal meg a *másodlagos oralitás korában*, és a célja megmutatni, láttatni, érzékeltetni és kevésbé felbontani, elemezni, analizálni a világot. A szintaktikai struktúrák leegyszerűsödése, a tömörítés, a hangzó beszéd komplex multimediális megragadása jellemzi.<sup>5</sup> Ez már nem a népmesék *értelmező* nyelve, nem a hagyományos mesemondó *közösség-beszéde*.

Babits Mihállyal valljuk, hogy *„az irodalmi nevelés az emberi szellem minden nevelésének tengelye, és az is marad. Minden irodalom gondolkodni tanít és beszélni, meglátni,*

5 McLuhan, Marshall, *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó. Bp., 2001.

*befogadni a szépet és a jót.*<sup>6</sup> A mai gyerekek számára is nélkülözhetetlen a népmeséinkben rejlő örök tudás. A hozzáférést kell megkönnyítenünk! A kimondott, olvasott szó erejére támaszkodva felvenni a versenyt a vizuális-képi kultúra hegemóniájával. Az a feladatunk, hogy a gyerekek számára újra élménnyé tudjuk varázsolni az irodalmat: színné, hanggá, illattá, mozdulattá, érzésekké és átélhető gondolatokká. Vissza kell hozni az emberek életébe a mesét, mint a nyelv, gondolat, érzélem semmivel nem pótolható egységét.

## 4.

TESTVÉRMÚZSÁK TITKAI: A MESE INTERDISZCIPLINÁRIS, KOMPLEX GYAKORLATI  
FELDOLGOZÁSA, EGY ÉLMÉNYKÖR KOMPETENCIA ALAPÚ MEGKÖZELÍTÉSE

*Egy-testvérek vagytok, bármely  
szerszámot fog kezetek.  
(Goethe: Művész-ének)*

A görög múzsák egyaránt jelentették a művészetek és a tudományok istennőit, ihletőit. Az ókorban a művészet és a tudomány, az emberi tevékenység e két fontos területe még nem vált el teljesen egymástól. A középkori iskolákban oktatott hét szabad művészetbe is (*septem artes liberales*) együtt találjuk meg a nyelvtant, retorikát, dialektikát (trivium) és a csillagászatot, számtant, mértant, zenét (quadrivium). A művészetek elválása a tudománytól fokozatosan következett be, de maguk a művészetek is egyre jobban önállósultak: különvált a kép és az írás, a dallam és a vers, a táncban a zene, a szó és a mozdulat. A különféle művészeti ágak egyrészt egyre határozottabban elkülönültek egymástól, másrészt viszont szövetségre is léptek egymással, társultak. A múzsák mind Zeusz lányai, tehát nővérek: testvériségük nemcsak jelkép, hanem tényleges a vérrokonság.<sup>7</sup>

A gyermeknek az irodalmi élménnyel való első találkozására, befogadására is ez a sajátos látásmód, szemlélet jellemző: kezdetben együtt élük, élvezik, gyakorolják a szöveget a ritmussal, mozgással, dallammal, eszközzel (mondókák), a különböző művészeti ágak támogatják, segítik egymást. A későbbiekben pedig már differenciáltan, többféle megközelítésben jelentkezhettek a *múzsák testvéresülésének lehetséges útjai*:

- „*A múzsák testvérisége leggyakrabban abban a formában jelentkezik, hogy ugyan- az az alkotó a művészetek különböző területén tevékenykedik. Itt a művészeti ágak*

6 BABITS Mihály, *Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára.* 1910.

7 Bővebben: TÜSKÉS Tibor, *Testvérmúzsák*, Móra Könyvkiadó, Bp., 1979.

*találkozása egyetlen művész egyéniségében valósul meg, egy-egy kivételes ember agyának összefogó-képessége teremti meg a művészetek kapcsolatát.” // A gyerek, aki saját tudásának, képességeinek függvényében énekel és mozgással kíséri, jelmezbe bújva elmeséli a történetet, „lerajzolja” a mesét.*

- *„Művek, amelyek más művészetnek, vagy művészeti ágnak köszönhetik létüket.”* Ilyenek például a megzenésített versek, megfilmesített mesék, illusztrált irodalmi szövegek. // Óvodások mesedramatizálása, mesekönyv-készítés, mese és kreatív zenei tevékenységek (pl. hangszerek készítése, „feltalálása”, megszólaltatása a meseelőadásakor), táncbetétek illesztése a mesejátékba.
- *„Amikor „csak” az ihletet nyújtja egy műalkotás a másik megszületéséhez: vers a zenéről, táncról; festmény a hangokról” // Zenehallgatás közben élményfestés.* Mutasd meg, hogyan táncolhatott a legkisebb királykisasszony, mikor kiszabadult a sárkány fogságából.

A testvérműzák még együtt laknak az óvoda-Olümposzán. Nekünk, pedagógusoknak az a feladatunk, hogy segítsük a gyerekeket a művészeti ágak, a „tudományos”, és a hétköznapi-praktikus tudás lehető legtöbb vonatkozásának, összefüggésének feltárásában, hiszen organikusan kapcsolódnak egymáshoz és a gyermeki megismeréshez.

Ez a közelítés alapos szakmai tudást, gondos tervezést, (idő, résztvevő, hely, eszköz), jól szervezett kommunikációt és kooperációt igényel, ugyanakkor praktikus, életszerű, aktuális, játékos, fantáziadús, állandó nyitottság jellemzi. A legtermészetesebb, legteljesebb élményátadás, amely hatalmas energiát képes előhívni és megmozgatni, de nagyon-nagyon óvodapedagógusi rátermettséget, kitartást kíván.

#### *a) Drámajáték és mesedramatizálás az óvodai gyakorlatban*

*„A 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésének biztosítása megköveteli, hogy globális világlátásukat tiszteletben tartva, a műveltség tartalmak – tevékenységben történő játékos felfedezése – ne elkülönült módszertani (tantárgyi) szemléletben, hanem komplex módon történjen.”<sup>8</sup>* Ahogy az eddigiekben már utaltunk rá, a népmese nyelvét már sok gyermek nem érti, nem képes befogadni. Ezért nagyon fontos szerepet kap a meséről való beszéd. Ez a *beszéd* a dramatizálásban a gyerekek számára a történet megélését jelentheti, a hősökkel való együtt cselekvést: kiállni a próbákat, tapasztalni a szereplők fájdalmát, örömét, megélni fizikálisan és kommunikálva is a mesét. Ez a fajta megközelítés *élni* engedi az irodalmat, nem „csak” hallja és látja, hanem használva képes lesz érezni

8 *Komplex óvodai módszertani kompetenciák, HEFOP – 3. 3. 2. – 05/1* Kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése a Hajdú-Bihar megyei pedagógusképzésben

és érteni is ezt a csodálatos nyelvet a gyermek! Véleményünk szerint napjainkban a népmesék átadásának és befogadásának egyik leghatékonyabb formája a népmeséink drámajátéokra épülő, komplex megközelítése, feldolgozása.

A módszer előnyeinek összefoglalása:<sup>9</sup>

- elősegíti a gyermekek öntevékenységének, alkotókészségének, problémamegoldó képességének, önálló gondolkodásának kibontakozását;
- az élményen alapuló cselekedtetés révén nem a tudás passzív befogadása, hanem az *alkotva tanulás* módszere;
- fejleszti a kreativitásukat, fantáziájukat, az asszociatív képességet;
- segít a gyerekek saját külső és belső világának, és szociális környezetének *cselekvés közbeni* felfedezésében, megismerésében, s a kiváltott hatások megélésében (önismeret, emberismeret, környezeti nevelés);
- a játékba kivetített és megélt félelmek, konfliktusok, pozitív érzelmek segítenek a morális problémák feltárásában, értékrend kialakításában, a toleranciakészség formálásában;
- megkönnyíti, természetessé teszi a gyermekek közösségbe illeszkedését, szocializációját; nyitottá teszi a gyermeket a környezete, a társai iránt; az együtt átélt élmények közelebb hozzák egymáshoz a gyerekeket;
- fejleszti a gyermeki kommunikációt (tisztá, artikulált beszéd, szókincsbővítés, mondat- és szövegalkotás fejlesztése, a nem verbális kommunikációs eszközök használatának tudatosítása; beszédbátorság kialakítása);
- egyszerre több érzékszervre hat, az értelmi képességek fejlődésén túl, az érzelmi élet, értékvilág gazdagodása jellemzi a résztvevőket, egy világra nyitott, kiegyensúlyozott, derűs személyiség kialakulását támogatja;
- összpontosított, megtervezett munkára szoktatja a benne résztvevőket, amelyből azonban nem hiányozhat a rugalmasság, a körülményekhez alkalmazkodó gyors döntési képesség, nyitottság sem;
- A többszörös intelligencia (Howard GARDNER) kibontakoztatására – verbális-nyelvi, matematikai-logikai, térbeli-vizuális, zenei, interperszonális, intraperszonális és természeti intelligencia – az egyik legalkalmasabb módszer.

9 Bővebben: GABNAI Katalin, DEBRECZENI Tibor, KAPOSZI László, PINCZÉSNÉ dr. PALÁSTHY Ildikó, LÓCZI Tünde, Robert FISCHER, Kristen NICHOLSON-NELSON munkái.

b) *A mesefeldolgozás óvodásokkal – vázlat*<sup>10</sup>

### VILÁGSZÉP SÁRKÁNY RÓZSA<sup>11</sup>

CÉL: A mese színtereit bejárva a gyerekek tapasztalják, éljék meg – mondják és csinálják – a főhőssel együtt a kalandokat, hogy részesévé válva észrevétlenül is alakítsa, formálja személyiségüket és meghatározó élménnyé válhasson a meseci üzenet.

ELŐZMÉNYE: A gyerekek már jól ismerik a mesét.

SIKERKRITÉRIUM: Az óvodapedagógus együtt játszik a gyerekekkel. Hiteles szerepbe lépéssel biztosítja a mesefeldolgozás „*mintha*” helyzetét.

A TEVÉKENYSÉG FELTÉTELEI:

CSOPORT: 4–5–6 éves gyermekek

TÉR: csoportszoba

IDŐ: 35–45 perc/alkalom, (Az 5 egymást követő napra szervezett tevékenység időtartama, helyszíne és a csoport összetétele ugyanaz marad.)

ESZKÖZÖK: minden alkalomra biztosítani a szükséges anyagokat, kellékeket.

### HOL VOLT, HOL NEM VOLT, DE VALAHOL MÉGIS VOLT...

ESZKÖZÖK: a levél, nagyméretű csomagoló papír, festék, paletta, ecset, rajzlap, zsírkréta.

FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK:

- szóbeli kifejezőkészség, improvizációs képesség
- a mese egyes részleteinek felidéző képessége (verbális memória)
- vizuális kifejezőkészség
- tolerancia, együttjátás

Kötetlen beszélgetéssel indul a játék, majd felidézzük röviden a mesét. A gyerekek a szőnyegen ülnek körben. Az óvodapedagógus elővesz egy nagy borítékot, amelyen jól látható a csoport jele.

---

10 Az itt közreadott *vázlat* OLÁH Csilla óvodapedagógus szakos hallgató általam irányított szakdolgozatának – néhány ponton kiegészített, stilizált – részlete. Ezt az 5 alkalomra tervezett mese-feldolgozást a gyakorló óvodánkban, 2010-ben sikeresen meg is valósította. A tevékenység felépítése LÓCZI Tünde *Dramajáték az óvodában* című munkájának mintájára készült. A feldolgozott mese szövege mellékletként a mese-feldolgozás végén megtalálható.

11 *Magyar mese- és mondavilág II., A fekete kisasszony* mesélte BENEDEK Elek, a szöveget gondozta és a szómagyarázót írta KOVÁCS Ágnes, Magyar Elektronikus Könyvtár – *mek.oszk.hu*

Óp.: „Gyerekek! Ezt a levelet ma reggel találtam a postaládában. Szerintetek, kinek küldhették, mi lehet benne?”

A gyerekek motiválására, fantáziájuk, kreativitásuk kibontakoztatására kiválóan alkalmas ez a szimulációs játék. Belehelyezkedünk egy mesei-hangulatba.

A levél a régi korokat idézve, régies nyelven íródott: viaszpecsétet használtam, a levél szélét megégettem a hatás kedvéért. A levél címzése és formai jellemzői lehetőséget adnak arra, hogy megbeszéljük, hogyan is címezték és kézbesítették a leveleket régen.

Az óvónő kiveszi a levelet a borítékból és felolvassa.

*Közhírré tétetik!*

*Egyetlen gyermekem az Aranyfogú királyfi elindult Világszép Sárkány Rózsa megkeresésére, de már egy éve nem adott életjelt magáról. Megparancsolom, hogy minden élő ember Meseországba induljon az Aranyfogú királyfi megkeresésére. Annak adom fele királyságomat, aki megtalálja a fiamat és visszahozza őt a királyi kastélyba.*

*Aláírás: Meseország királya*

Az aláírás módja lehetőséget ad egy játékra, miszerint, nevezzük el Meseország királyát. Ez segítheti azt a folyamatot, hogy a gyerekek közelebb kerüljenek szereplők-höz, sajátjuknak érezzék a szituációt. (Névkeresés)

Óp.: „*Most mihez kezdünk xy király levelével? Eleget tegyünk a parancsnak, elinduljunk? De merre kereshetjük?*”

A gyerekek ötleteket mondhatnak, hogy merre indulhatunk el. Természetesen elősorban az előzetes meseélmény alapján idézik fel a helyszíneket.

Óp.: „*Mielőtt útnak indulnánk készítenünk kell egy óriás térképet is, hogy tudjuk merre járunk. Milyen helyeken járt az Aranyfogú?*”

Négy csoportot alakítunk. Három csoport nagyméretű csomagoló papírra a megbeszélte helyszíneket rajzolja, festi, a negyedik egy zsebtérképet készít, amit majd mindig magunkkal viszünk. A közösen alkotott rajzokat a mese-helyszínek illusztrációjaként használjuk, a gyerekek szemmagasságában helyezük el a csoportszoba együtt kiválasztott helyein.

A gyerekek már hallották, és feldolgozták a mesét vizuális tevékenység során.

**REPÜLJÜNK EL MESEORSZÁGBA!**

**ESZKÖZÖK:** korona, palást, kard, csengő, paripa, csőtészta, fonál

**FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK:**

- szóbeli és nem verbális kifejezőképesség
- a mesei fordulatok cselekvés közbeni átélése
- a mese egyes részleteinek felidéző képessége (verbális memória)

- finommotorika, szem-kéz koordináció
- tolerancia, együttjátás
- önismeret, egyéni képességek kibontakoztatása
- ritmusérzék, mozgásfejlesztés

SZEREPEK: Gáspár király (óvodapedagógus)

Előzetes ráhangolódás után a gyerekekkel megbeszéljük mire is vállalkoztunk. Az utazás ténye lehetőséget nyújt arra, hogy megbeszéljük mivel is utazhatunk. A gyerekek többféle megoldást ajánlanak fel. Mivel a repülés a leggyorsabb módja az utazásnak ezért azt választjuk.

Óp.: *„Gyerekek repüljünk el Meseországba! Tudok egy varázsigét, amellyel, mindnyájan oda juthatunk! Hogy is van: Csiribu-biribo... nagy baj van gyerekek, elfelejtetem! Tud valaki mondani egy másikat?”*

A gyerekek több varázsigét is felsorolnak, egyet kiválasztunk, és azt mindnyájan mondjuk és mutatjuk.

#### *Repülés Meseországba*

A gyerekek utánozni kezdik az óvónő mozgását. Az élmény fokozására mesterséges szelet is lehet csinálni ventilátorral. Közösen eljátsszuk, hogy repülünk, fúj a szél (hangutánzás), majd meglátjuk Meseországot. (Pantomim játék.)

Óp.: *„Gyerekek, aki már látja Meseországot, az kiáltson egy nagyot!”*

#### *Meseország kapuja*

Óp.: *„Nézzétek gyerekek, milyen hatalmas Meseország kapuja! Hogy menjünk be rajta? (Pantomim mozdulatokkal érzékeltetem a kapu nagyságát.)”*

A gyerekek ötleteket mondanak, hogy hogyan jussunk be a kapun, ami zárva van (pl.: kulcs, varázskulcs, törjük be).

Óp.: *„Tényleg itt volt a zsebembe a kulcs, mindjárt elő is veszem.”* – Eljátszom, hogy keresem a kulcsot, de nem jó a zárba. – *„Hát most mit tegyünk?”* – problémahelyzet, a gyerekek is kipróbálják a képzeletbeli kulcsukat a zárba, de egyik sem nyitja. *„Van egy ötletem! Tudunk egy dalt, amelyik a kaput biztosan kinyitja.”*

ÉNÓ: 152-Bújj, bújj zöld ág – Kinyílik a kapu, bemegyünk.

#### *Gáspár király három próbája*

Óp.: *„Idenéztek gyerekek milyen gyönyörű Meseország! Milyen csodás dolgokat láttok? Milyen mesebeli lények lakhatnak itt?”* – a gyerekek felsorolnak különböző mesehősöket.

Az óvodapedagógus a beszélgetés végén szerepbe lép, fölveszi a koronát és palástot. Ő lesz Gáspár király.

Óp.: *„Hát ti meg kik vagytok, és mit kerestek országomban, erre ahol a madár se jár”* – a gyerekek válaszolnak a kérdésre, elmondják, miért jöttek. – *„No rendben van, ha tényleg ilyen nemes lelkűek vagytok, hogy megkeresitek a fiamat, átkelhettek Meseországba de, előtte ki kell állnotok három próbát.”*

ELSŐ PRÓBA: KÖZÖS JÁTÉK. *Gáspár király azt mondja!* című anyanyelvi játék (mondattalkotás)

Csak akkor cselekedhetnek a gyerekek, ha teljes mondattal kapnak utasítást. pl. *„Gáspár király azt mondja, állj fél lábon vitézem!* Teljesítik a gyerekek a kérést, de ha csak annyit mond a király, hogy *„Állj fél lábon”* akkor mozdulatlanul kell maradni. Igyekeztem olyan mozdulatsort választani, ami tréfás és érdekes a gyerekek számára. (mozgásügyesítés, derűs légkör, figyelem)

MÁSODIK PRÓBA: LÁNYOK PRÓBÁJA. Csótésztafűzés jutalmul a vitézeknek.

HARMADIK PRÓBA: FIÚK PRÓBÁJA. A bátor vitézeknek, lovagolva karddal a kezükben kell megszólaltatni a magasra felkötött csengőt.

A lányok a fiúk nyakába akasztják a láncot.

Óp.: *Látom nagyon derék vitézek, és udvarhölgyek vagytok! Mielőtt útnak indultok, szeretném, ha elénekelnétek Nekem a dalt, amivel átjöttetek a kapun. De jó hangosan énekeljétek, mert az én fülem már nem hall olyan jól.*

ÉNÓ: 152 *Bújj, bújj zöldág...*

A foglalkozást ezzel az énekes játékkal zárjuk. A körjátékot levezető beszélgetéssel zárjuk, előre vetitem a következő nap történéseit.

#### ÚTBAN SÁRKÁNYORSZÁG FELÉ

ESZKÖZÖK: MP3 lejátszó, ventilátor, mese kellékek: egytöbből nőtt három aranyhajsza, kilincsmadzag, üvegcsék, tündér süveg, illusztrációk, dekorációs eszközök, zászlócskák.

#### FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉG:

- szóbeli és nem verbális kifejezőkészség,
- kreativitás, fantázia,
- a mesei visszatérő elemek cselekvés közbeni megtapasztalása,
- a mese egyes részleteinek felidézésének képesség e (verbális memória),
- tolerancia, együttjátás,
- önismeret, egyéni képességek kibontakoztatása,
- ritmusérzék, mozgásfejlesztés.

SZEREPEK: Tündérek királynéja (óvodapedagógus)

A játékbba invitálás után, felidézzük a hiányzók miatt, hogy hová utazunk, hol jártunk már. A gyerekek elmesélik, hogy milyen állomások vannak még hátra, majd útnak indulunk. A már kitalált saját varázsigével utazunk tovább.

*A rengeteg erdőben*

Óp.: „Gyerekek megérkeztünk a Rengeteg erdőbe. Hallgassátok csak milyen állatok laknak itt?” – madárhangok, őshonos erdei állatok hangjainak felismerése. (MP3 lejátszó-ról) A témakörön belül maradvá megbeszélhetjük, hogy milyen erdei állatokat ismerünk, utánozzuk a hangjukat, mozgásukat. Az óvodapedagógus szerepbe lép. Felveszi a süveget, ő lesz a Tündérek királynéja.

Óp.: „Szerbusztok gyerekek! Mi járatban vagytok erre? Nem féltek ebben a sötét erdőben bandukolni?” – a gyerekek válaszolnak –, *Hallgassátok csak valami furcsa neszt hallok, gyorsan fává változtatlak titeket.* – Elmondja a varázsigét és a gyerekek fává változnak: a lábuk a törzs a lombjuk a magasba nyújtott kezük. Simogatja, fújja, cibálja a fákat a szél. (Mozgást fejlesztő játék, szókincsbővítés.) A szél imitálására ventilátort használunk.

Óp.: *No jól megmozgatott minket ez a szél! Akkor már indulhattok is tovább, igaz?* – Remélhetőleg eszükbe jut, hogy a varázseszközöket még el kell kérniük a Tündérek királynéjától. Előveszem az eszközöket, varázsolunk magunknak paripát és kipróbáljuk azokat.

ÉNÓ: 126 *Gyí paci paripa...* 37

Óp.: *Akkor most már mindenünk meg van?* – A gyerekek figyelmeztetnek az üvegcsékre, megbeszéljük, hogy mi van benne, mire és hogyan használhatjuk azokat. (Verbális felidézés, mesei kifejezések, fordulatok.) *Elkísérlek titeket a Magashegy tövébe, ne-hogy eltévedjete az úton. Ülünk fel a lovainkra!*

ÉNÓ: 126 *Gyí paci paripa...*

*A Magashegyen*

Óp.: „Hó te ló! Megérkeztünk gyerekek a Magashegy tövébe! Nézzétek csak milyen magas. Alig lehet látni a tetejét. Mit gondoltok, mivel tudnánk megmászni?” – a gyerekek ötleteket mondanak – „Tudjátok-e, hogy a hegymászók mit tűznek ki a hegy tetejére? No ahhoz, hogy kitűzhessük a mi zászlóinkat a mi hegyünkre, meg kell másznunk egy másikat.” – A gyerekeknek föl kell mászniuk egy létrára, aminek a tetejébe egy kis pohárban, zászlócskák vannak rejtve. A bátrabb gyerekek kötélletrán is mászhatnak. (Mozgást fejlesztő játék.)

Mindenki megszerzi a maga zászlóját és kitűzzük a hegycsúcsra (Az általuk festett illusztráció elé, egy hungarocell *sziklába* szúrjuk.). Majd elmegyünk megkeresni a forrást és a fűzfa bokrot (mozgás-szimuláció).

*A forrásnál*

A gyerekek a kezükkel imitálják a bokrot, választunk egy kardot, aki leguggol.

Óp.: *„Egy olyan ügyes kard kellene nekem, akit úgy tudunk közösen kihúzni a földből, mint a mesebeli répát. Emlékeztek? – Az általuk már ismert, eljátszott répa mesére asszociálva, újra élhetik az élményt. A játékot többször is eljátszunk (szerepvállalás), majd visszaváltozom óvónénivé. A gyerekek élménybeszámolót tartanak, merre jártak mit láttak. Majd ismét egy dalosjátékkal zárunk.*

ÉNÓ: 126 *Gyí paci paripa...* 38

## SÁRKÁNYORSZÁG FÖLDJÉN

ESZKÖZÖK: jelmezek, csengettyűs madzag, raklap, anyagok, korona, keksz, mogyorókrém, szörp, reneszánsz zene, gyertya

FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK:

- kudarctűrő képesség (szereplők választásakor, elfogadni, hogy nem rá jutott a sor),
- csapatszellem,
- a mesei visszatérő elemek cselekvés közbeni megtapasztalása,
- a mese felidézésének képességét (verbális memória),
- önismeret, egyéni képességek kibontakoztatása,
- szóbeli és nem verbális kifejezőkészség,
- kreativitás, fantázia,
- ritmusérzék, mozgásfejlesztés.

*Átkelés a Rézhídon*

A gyerekekkel, megbeszéljük milyen feladatok várnak még ránk. El is indulunk Sárkányország felé, de nagyon halkán ám, nehogy felébresszük a Sárkánykígyókat, akik a hidat őrzik. Körbe indulunk a teret kihasználva. (mozgás-szimuláció)

Óp.: *„Gyerekek megérkeztünk a Rézhídra. Azt gondolom, hogy talán nem vagyunk elég erősek a sárkánykígyók legyőzéséhez, de annál okosabbak vagyunk. Mi a sárkány legfélelmetesebb fegyvere?” – A tűz – „Mivel tudjuk a tüzet eloltani?” – A gyerekek többféle variációt sorolnak, köztük az elfújást. A már előre bekészített gyertyát középre rakjuk, körbe álljuk. Olyan nagy levegőt kell beszívni, ami kifújva el tudja oltani a lángot. (légzésfejlesztő játék)*

Óp.: *„Nagyon óvatosan keljünk át a hídon, nehogy a Sárkánykirály meghalljon minket. (Át kell bújni egy alacsonyan tartott madzag alatt, amire csengettyűk vannak kötve, úgy hogy ne érnünk hozzá.)*

### Selyemré

Megérkeztünk a Selyemrétre. Érzitek milyen puha itt a fű, milyen jó illat van itt. De szép virágok! Milyen színűek? Mit látsz még a fűben, égen, távolban... Emlékeztek, hogy mit csináltak az emberek itt a Selyemréten? – kaszáltak és gyűjtöttek – Segítsünk nekik! Kaszáló mozdulatok, szénagyújtás. (dúdolás, éneklés)

Óp.: „Mit szólnátok hozzá, ha kicsalogatnánk valahogy Világszép Sárkány Rózsát?”

ÉNÓ: 139 Hej vára...

Az énekre előjön a Sárkánykirály. Az óvónő átváltozik.

Óp.: „Hát ti kik vagytok, hogy merészeltek idejönni? Miért háborgattok ti engem?” – A gyerekek elmondják, hogy miért jöttek. – „No, akkor tudjátok meg, hogy a mese szereplői közöttetek vannak. Rajtatok áll, hogy ki lesz az Aranyfogú királyfi és ki pedig Világszép Rózsza.”

### PRÓBATÉTELEK, SZEREPVÁLASZTÁS

Hogyan jár a..., Hogyan táncol..., Hogy harcol a... A mese szereplőinek a mozgását találják ki a gyerekek.

Óp.: „Nabát látom, nem tudok kifogni rajtatok, igazán ügyesek vagytok!” – az óvodapedagógus lehajol és leesik a fejről a korona – „Jaj a koronámra vigyáznom kell, mert abban van az erőm, és ha azt elveszítem, könnyen legyőznek ám.”

Folytatódik a próba, a Sárkánykirály csúfolja a gyerekeket. (kudarctűrés, kitartás) A próba végén a Sárkánykirály elálmosodik, és leesik a fejről a korona és visszaváltozik óvónővé. Elmeséli a gyerekek, hogy mi történt, amíg nem találkoztunk, kik teljesítették a legügyesebben a próbákat. (értékelés, vita, megegyezés) Kiválasztjuk a két főszereplőt, jelmezbe öltöztetjük őket, és indulunk visszafelé. Bejárjuk újra a színteret, felidézük mi történt ott, s végül megérkezünk Meseországba.

### Meseország

Itt az óvodapedagógus újra szerepbe lép – Gáspár királlyá változva idegesen járkál fel s alá.

Óp.: „Óugyan hol lehetnek már ezek a gyerekek, milyen sokáig vannak, csak nem történt valami bajuk... Nabát itt is vagytok? Jaj de örülök, hogy visszahoztátok a fiamat! Gyertek, ünnepeljük meg illően a hazatérteteket. De először változtatok még kis kuktákká és készítsük el az ünnepi lakománkat.”

### Lakoma

A kekszeket megkenjük mogyorókrémmel, a mandarint megpucoljuk, tányérokra rakjuk, megterítünk. (munkatevékenység)

Óp.: *No illő lakomához, illő öltözék jár, ahogy ígértem a tiétek fele királyságom, amiért visszahoztátok a fiamat. Öltözzünk hát ünnepi gúnyába és kezdődjék a lakoma!* – A gyerekek magukra öltik a választott jelmezeket (saját készítésű kellékek, otthonról hozott és óvodai ruhák), leülnek az asztalokhoz. Halk reneszánsz zene biztosítja a megfelelő hangulatot. Udvarias beszélgetés a felvett szerepeknek megfelelően. Igyekszem sok régies kifejezést használni, a kor felidézéseképpen.

Óp.: *A lakodalomba táncolni is szoktak nemcsak enni! Gyertek, járjuk el a táncot!*

ÉNÓ: 139 *Hej vára...*

## VILÁGSZÉP SÁRKÁNY RÓZSA ÉS AZ ARANYFOGÚ KIRÁLYFI MESÉJE – CSOPORTOS MESEDRAMATIZÁLÁS

ELŐZMÉNY: A gyermekek által jól ismert, és dramatikus játékok által megélt mesefeldolgozás.

SIKERKRITÉRIUM: Oldott, játékos légkör. Elfogadó, érdeklődő magatartás a csoport és az óvodapedagógus részéről. A közösen átélt élményekre épülő tevékenység. Nyitottság, kötetlenség.

TÉR: csoporthelyiség

IDŐ: 30-35 perc

ESZKÖZÖK: az eddig használt mese- kellékek, jelmezek

FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉG:

- az önállóság, bátorság,
- kreativitás, fantázia,
- empátia, odafigyelés a társakra,
- a mese felidezésének képessége (verbális memória; cselekvés, ének, tárgyak segítségével történő rögzítés),
- szerepbe való beleélés képessége.

SZEREPEK:

Világszép Sárkány Rózsa, Aranyfogú királyfi, Gáspár király és felesége a Királyné, Tündérek királynéja, mókuskák, Sárkánykirály, két sárkánykigyó, két fűzfabokor, kard, udvarhölgyek, vitézek.

Ezen a foglalkozáson megpróbáljuk felidézni a gyerekekben azokat az élményeket, amelyeket az előző négy nap során átéltek. Az óvodapedagógus a mesélő szerepében, igény szerint segíti, irányítja a játékot. A szerepek, kijelölése, választása közösen történik. Nem törekszünk „művészi előadásra”. A célunk az, hogy a gyerekek jól érezzék magukat a szerepükben, szívesen formálják meg a választott hősöket. Kialakuljon szá-

mukra az „*én alkottam*” öröme. Természetesen, mint tudjuk, a drámajátékoknak nem a produktum a lényege, nem a cél, hanem az a folyamat, ami által a célhoz elértünk.

A mese szerepcserével történő újrajátszása a gyerekek kérésének megfelelően alakul: még aznap, vagy napok, hetek, hónapok múlva, ahogy szükségük van a mese élhető varázsára.

## VILÁGSZÉP SÁRKÁNY RÓZSA

Hol volt, hol nem volt, de valahol mégis volt, hetedhét országon innét, az Óperenciás-tengeren túl, hol a kurta farkú malac túr – volt egyszer egy király. Akár hiszitek, akár nem, ezé a királyé volt az egész nagy Meseország, még azon is egy sánta arasszal túl, de övé lehetett volna még egy sánta arasszal azon túl is, mégsem látta mosolyogni a királyt emberi szem. De még a királynét sem. Bú volt éjjelük, bú volt nappaluk, mert az Isten nem áldotta meg őket gyermekkel, s mind azon évelődtek, kire hagyják majd nagy Meseországot.

Telt-múlt az idő, s egyszer a királyné azt látja álmában, hogy megjelenik egy ősz öregember, s mondja:

– Ne búsuljon, felséges királyné, jó az Isten, majd megvigasztalja. Tartson számot rá, mához esztendőre olyan gyöngyömadta, aranyfogú táltos fiúval áldja meg az Isten, hogy nem lesz annak párja kerek e világon. De tartson számot arra is, hogy ennek a fiúnak Világszép Sárkány Rózsa lesz a felesége.

Fölébred a királyné, végiggondolja az álmát, s örült is, búsult is. Örült, hogy fia lesz, de búsult is, mert tudta, hogy Világszép Sárkány Rózsat nagy Sárkányország királya elrabolta Tündérországból, s ahány világhíres vitéz utána indult, hogy kiszabadítsa, egy sem tért élve vissza.

No, eltelik az esztendő, s hát csakugyan igaza volt az ősz öregembernek: Isten meghallgatta a király s a királyné sűrű imádságát, megelégtelte sok keserves könnyhullatását, s megáldotta egy gyöngyömadta, aranyfogú fiúval, aki már első nap talpra állott, s megszólalt:

Azt mondta az apjának:

– Édesapám, vigyen engem iskolába, mert tanulni akarok.

Mondta az apja:

– Hogyne vinnélek, édes, drága fiam. Mindjárt befogatok aranyos hintómba, s viszlek, ahová a szíved kívánja.

Egy esztendő, kettő alig hogy eltelt, erős legénnyé cseperedett az aranyfogú királyfi, végigtanulta az iskolákat, bejárt országot-világot, akkor aztán hazakerült, s mondta az édesanyjának:

– Emlékszik-e, édesanyám, hogy mit jövendölt volt az ősz öregember?

Felelt a királyné nagy bánat:

– Emlékszem, emlékszem, édes, drága fiam, bár ne emlékezném!

– Egyet se búsuljon, édes lelkem, anyám – mondta a királyfi –, megkeresem én Világszép Sárkány Rózsát, ha a világ végén van is, s elhozom a sárkánykirálytól, ha addig élek is.

Hiába sírt a királyné, hiába kérte a fiát: – maradj itthon, fiam, ne veszítsd el fiatal életedet – az aranyfogú királyfinak nem volt maradása, elbúcsúzott apjától, anyjától, az udvarbéli népektől, s elindult világgá.

Ment, mendegélt a királyfi hetedhét ország ellen, s egyszer, amint egy rengeteg erdőn haladt keresztül, valami fényességet lát az út közepén, egy pocsolyában. Közélebb megy, nézi, nézi, s hát a pocsolyában egy icipici aranyos kocsi van, a kocsiban egy szépséges szép asszony, s ámbátor hat fehér mókus volt a kocsi elé fogva, nem tudott kivergelődni a pocsolyából. Bezzeg egy szóval sem kérte magát a királyfi, megfogta a kocsit, s szépen kiemeltette a pocsolyából.

– No, te királyfi, mert látom az arcodról, hogy az vagy – szólt a szép asszony –, jótét helyébe jót várj. Tudd meg, hogy én vagyok a tündérek királynéja, mit kívánsz tőlem?

– Ha te vagy a tündérek királynéja, akkor a te lányod Világszép Sárkány Rózsa. Nem kérek én tőled egyebet: add nekem a lányodat.

Elszomorodott erre a szóra a tündérek királynéja, könnybe borult a szeme, s mondta a királyfinak:

– Igazad van, te királyfi. Az én lányom Világszép Sárkány Rózsa, de mégsem az enyém, mert elrabolta tőlem nagy Sárkányország királya, annak a keze közül pedig nincs ember, aki kiszabadítsa. Mert tudd meg, hogy nagy Sárkányország királya a vasat úgy gyúrja, mint a tésztát, a követ úgy morzsolja, mint a túrót, s a fát úgy törí pozdorjává, mint a kendert. Soha nem győződ le őt, hiába próbálsz szerencsét.

– Már egy életem, egy halálom, én azt mégis megpróbálom – mondta a királyfi.  
– Ha ő erős, én is az vagyok, ha ő tud egyet, én tudok kettőt.

– Jól van – mondta a királyné –, ha csakugyan meg nem tántorodol erős föltételben, nesze, adok neked egytőből nőtt három arany hajszálat s egy kilincsmadzagot. Ezzel a kilincsmadzaggal üsd meg háromszor az egytőből nőtt három arany hajszálat, s lesz belőle olyan táltos paripád, amilyen még ezen a világon nem volt, a kilincsmadzaggal pedig aranyos, gyémántos kantár. Csak ülj fel a lóra, s ez elvisz téged egy magas hegy aljába, ottan találsz egy forrást, abban fürödjél meg, a hajad egyszeriben arannyá változik, testedet kard nem fogja, s magad hétszerte erősebb leszel, mint eddig voltál. A forrás mellett, a fűzfabokrok közt, találsz egy kardot, melynek csak a hegye látszik ki a földből. Ezt húzd ki, kösd az oldaladra, s ha majd kifáradsz a nagy vias-

codásban, vág ez magától is, csak szólj neki: – kard, ki a hüvelyből! De még ez sem elég, mert mondom neked, hogy rettentő nagy az ereje nagy Sárkányország királyának. Adok még három üveget, mind a háromban erősítő ital van. Ha szükséged lesz rá, előbb igyál a legkisebbik üvegből, azután a középsőből s legutoljára a legnagyobbikból. Így tán meggyőződ nagy Sárkányország királyát.

Azzal a királyné a mókuskákat meglegyintette aranycsapós ostorkájával, s úgy el-tűnt, mintha a föld nyelte volna el, a királyfi pedig ott maradt az út közepén. Elővette az egy tőből nőtt három arany hajszálat, megütötte a kilincsmadzaggal, s hát abban a szempillantásban egy gyönyörűséges vasderes paripa lett belőle, a kilincsmadzagból pedig aranyos, gyémántos kantár, de olyan fényes, hogy ragyogó világosság lett egyszerűen a rengeteg erdőben.

Fölpattant a királyfi a vasderesre, s hipp-hopp! mire pitymallott, ott volt ama hegy tövében, megfürdött a forrásban, s ím abban a pillanatban aranyhaja lett, s hétszerte erősebbnek érezte magát, mint annak előtte. Megy a fűzfabokrok közé, s csakugyan ott a kard, kirántotta a földből, felkötötte az oldalára, s azzal ismét felpattant a lovára. Repült a vasderes, mint a szél, még a szélnél is sebesebben, s egyszerre csak nagyot toppant. Kinyitja szemét a királyfi, s hát egy rézhíd előtt állott meg a táltos.

– Mi baj, édes lovam?

– Semmi, édes gazdám, csak itt vagyunk a rézhíd előtt. Pihenj egy keveset, mert, látod-e, két sárkánykígyó őrzi ezt a hidat, s míg ezeket el nem pusztítod, nem jutsz nagy Sárkányországba.

No, pihent is, nem is a királyfi, nekiugratott a hídnak, de még a kicsi ujjának sem volt elég a két sárkánykígyó, egy szempillantásra összekaszabolta. Azzal keresztülugratott a hídon, be nagy Sárkányországba, annak is a kellős közepébe. Ott volt a sárkánykirály gyémántpalotája, egy gyönyörű selyemrétnek a közepén. Éppen akkor kaszálták a selyemrétet aranykaszákkal, rakták a boglyákat gyémántvillákkal, s kint volt Világszép Sárkány Rózsa is, üldögélt egy fa alatt nagy bánan.

Egyenesen elejébe vágatott az aranyfogú királyfi, köszöntötte szépen, illendően Világszép Sárkány Rózsa, s mondta neki mindjárt:

– Ne sírj, ne búslakodj, Világszép Sárkány Rózsa, ím eljöttem, hogy megsza-bá-dítsalak.

Felelte nagy bánan Világszép Sárkány Rózsa:

– Eljöhettél s vissza is indulhatsz, engem soha meg nem szabadítasz, itt kell el-hervadnom.

– Itthon van-e a sárkánykirály? - kérdezte a királyfi.

– Nincs – felelte Világszép Sárkány Rózsa –, de délebedre hazajő, s bizony jaj lesz neked akkor, te szegény királyfi.

– Ahogy lesz, úgy lesz, Világszép Sárkány Rózsa. Az édesanyámnak egy ős öregember azt jövendölte volt, hogy te leszel az én feleségem: én eljöttem érted. Akarod-e, hogy megszabadítsalak?

– Jaj, hogyne akarnám!

– Bizony, ha akarod, el is viszlek innét!

Amíg a sárkánykirály hazajött volna, Világszép Sárkány Rózsa megsúgta a királyfinak, hogy a pincében van egy hordó, abban lesz nyilván a sárkánykirály ereje, mert abból szokott inni.

– Hozzál egy kulaccsal abból az italból, mindjárt megpróbálom.

Leszalad Világszép Sárkány Rózsa a pincébe, teletölt egy kulacsot abból a hordóból, fölszalad vele, hajt belőle egyet a királyfi, s hát csakugyan sokkal erősebb lett, mint volt annak előtte.

Eközben elkövetkezik a délebed ideje, s hát jó a sárkánykirály táltos lován, s ahogy betoppan az udvarra, meglátja az aranyfogú királyfit.

– Éppen jókor jöttél – kiáltott a sárkánykirály –, téged vártalak, aranyfogú királyfi! Ma éjjel megláttam álmomban, hogy idejössz. Gyere csak az ólomszérűre, hadd lám, melyikünk erősebb!

Kimentek az ólomszérűre, ott a király hamarosan kettévágott egy kősziklát a fanyelű bicskájával, az egyik felét a királyfinak dobta, s mondta neki:

– No, te aranyfogú királyfi! Morzsold össze úgy ezt a sziklát, mint én a másik felét, akkor aztán elhiszem, hogy erősebb vagy.

Azzal mindjárt lisztté is morzsolta a sziklát.

– Hiszen ez semmi! – mondta a királyfi, s úgy összemorzsolta a sziklát, hogy víz csepegett belőle.

– Látom – mondta a sárkánykirály –, hogy erős legény vagy, most már viaskodhatunk. Várj csak, leszaladok a pincébe, hogy felhozzam a kardomat.

– Nem oda Buda – kiáltott a királyfi –, csak maradj itt, küzdjünk kard nélkül!

– Jól van, hát küzdjünk kard nélkül – s azzal a sárkánykirály derékon kapta a királyfit, s úgy levágta, hogy térdig esett az ólomszérűbe.

No de a királyfi sem hagyta magát, kiugrott a likból, felkapta, megforgatta a sárkánykirályt, s derékig vágta a földbe.

De bizony a sárkánykirály sem hagyta magát, kiugrott, s a királyfit nyakig vágta az ólomszérűbe.

– Megállj csak – rikkantott a királyfi –, mindjárt emberedre találsz!

Kiugrott, megkapta derekán a sárkánykirályt, s levágta, de úgy belevágta az ólomszérűbe, hogy éppen az orráig süppedt le.

De most már nem tudott kiugorni. Könyörgésre fogta, hogy hagyja meg az életét.

Azt mondta az aranyfogú királyfi:

– Jól van, nem kell nekem a te életed, csak Világszép Sárkány Rózsa kell nekem.

Azzal elindult a királyfi a palotába, de még az ajtó elé sem ért, valahogy kimászott a sárkánykirály a likból, s megállította:

– Hé, aranyfogú királyfi! Várj csak egy kicsit, még egyszer küzdjünk meg.

De mármost a királyfi is elévette a három üveget, s kihajtotta mind a hármat fené-  
kig, aztán neki a sárkány királynak.

No, nem sokáig viaskodtak, fűbe harapott a sárkánykirály.

Hej, istenem, örült Világszép Sárkány Rózsa, de még az aranyfogú királyfi sem búsult. Egy aranyvesszővel megsuhintotta Világszép Sárkány Rózsa a gyémánpalotát, gömbölyű gyémántalma lett belőle, beledugta a keblébe, aztán lóra ültek, s hipp-hopp! meg sem álltak Tündérorszáig, ott is a tündérkirály palotájáig. Ott egyszeriben papot hívtak, nagy lakodalmat csaptak, azután meg ismét fölkerelkedtek, s az aranyfogú királyfi hazájáig, a nagy Meseországig meg sem állottak. Itt megint nagy lakodalmat csaptak, de milyen nagyot! Magam is ott voltam, egy cinegelábat kaptam, s halljatok csudát! – mégis éhen maradtam.

Aki nem hiszi, járjon utána.



Florin CIOBAN<sup>1</sup>

## A GYERMEK FOLKLÓR FŐ KATEGÓRIÁI

A „gyermek folklór” kategóriája magába foglalja a gyerekek környezetében lévő népi versek minden olyan fajtáját, amely megfelel a mentalitásuknak és az érdeklődési körüknek. Az adott alkotásokat, akár csak a felnőttek, ugyanúgy a gyerekek maguk is alkotják. A gyermek folklórhoz tartoznak egyes verses alkotások, amelyek elsősorban az érettebb korosztálynak íródtak, de idővel átkerültek a gyerekek repertoárjába (természeti jelenségekről szóló, kezdetben rituális folklórjelleggel bíró énekek, balladák, állatokról szóló versek, madarakról, rovarokról, növényekről szóló; humoros-szatirikus alkotások számíthatók ide.)

A gyerek folklór univerzális, jól behatárolható műfajként határozható meg, amely természetes módon születik egy olyan korban, amikor a játék a gyermek univerzumának központi elemét alkotja. Az ének és a játék kapcsán a gyermek kapcsolatot teremt a környezetével, igyekszik megismerni azt, közeledni hozzá vagy épp uralni.

A kívánságait, boldogságát, bánatát, impresszióit ennek a műfajnak a közvetítésével fejezi ki többféle formában: játék, mozgás, megismerés, cselekvés, a feltalálás bámulatos képessége, tanulás, utánpótlás és paródia útján. Az adott életkor sajátosságai sajátos tartalommal és specifikus stíluson keresztül fejeződnek ki a műalkotásokon belül.

A tartalom, a stilisztikai és szerkezeti tulajdonságok elemzése során kiderül, hogy a századok folyamán kikristályosodott egy, az adott életkornak megfelelő művészi koncepció. Ennek jellegzetességei abból fakadnak, ahogyan az élet visszatükröződik a gyerekek fantáziájában és képzeletében, összefüggésben a lelki és fizikai fejlettségükkel.

Így magyarázható a hasonlóság, és néha a műfaj specifikus tulajdonságainak azonosága sok népnél. Emilia Comișel egy jó példát kínál: a kiállítási szabály, az úgynevezett „en ten tina” nagyon sok népnél előfordul Európa dél-keleti felén és keleten:

---

<sup>1</sup> Ph.D. University of Oradea

a bolgároknál, szerbeknél, románoknál, horvátoknál, cseheknél, németeknél, franciáknál.

Hasonlóan a speciális szabályokkal kísért, vagy azokat nélkülöző labdajáték, az ének vagy mondóka, a „híd” játék minden európai népnél elterjedt, valamint Észak-Amerikában és Izraelben is ismert. Érdemes kiemelni, hogy nemcsak a játék lefolyása hasonló, de a versek szövegei is majdnem ugyanazok.

A gyermek folklór műfajai és fajtái a funkció, a tartalom, a származás, az előadási mód, a művészi sajátosság, stb. tekintetében nagyon változatosak, ezért ne gondoljuk, hogy egyetlen egységes kritériumrendszer alapján osztályozhatók.

A két nagy kategória, amely teljességében megfelel a folklórkategóriák összetettségének, a következő: a felnőttek által a gyerekek számára alkotott és tolmácsolt folklór, valamint a gyerekek által a gyerekeknek alkotott és tolmácsolt folklór.

Az első csoport a következőket tartalmazza:

- tradicionális bölcsődalok, amelyek között elkülönülnek fiúknak írt szövegek, lányoknak írt szövegek, lányoknak és fiúknak írt szövegek;
- versikék, szabályok és szórakoztató játékok;
- a különböző életkorú gyerekeket megszólító, speciális mesék.

A második csoport – a legnagyobb – két alcsoportot foglal magába: szövegeket, azaz humoros és ironikus formában írt, szatirikus mondókákat, valamint a játék- és a táncfolklórt.

A szövegek, azaz a mondókák a maguk nemében nagyon változatosak, a természeti jelenségekre vonatkoznak: állatokra, madarakra, rovarokra, növényekre, a gyerekekre vagy a felnőtt személyekre. Ebbe a kategóriába sorolhatók:

- a népi gyógyászattal kapcsolatos szabályok;
- verses énekek;
- szójátékok, játékos tartalommal bíró szövegek, nyelvi csavarok, szórakoztató párbeszéddek, találós kérdések, viccek;
- csúfolódó versek és fordulatok.

A játék- és a táncfolklór alcsoportjában megkülönböztetjük:

- a kiszámolós mondókákat (ezek a kiszámolás szabályait, a soron következő játékos kiválasztását foglalják magukba), amelyek közül tradicionális szövegnek számítanak a tulajdonképpeni kiszámolók, a számnév nélküli mondókák, a logikus kapcsolat nélküli szavakat tartalmazó szövegek; de új szövegek is az iskoláról, amelyekben idegen nyelvekből átvett szavak is megtalálhatók. Ezek az aktualitásokról szólnak, sőt néha politikai töltettel is bírnak.
- a játékba és a táncba beágyazódott énekek és szabályok. Ezek olyan formában tartoznak hozzá a kisebb gyerekekhez, mint a serdülőkhöz az olyan szövegek,

amelyek kétféle játéktípust kísérnek: a csapatokra osztásosot és a csapatokra osztás nélkülieket. (Ezek emberekről, különböző foglalkozásokról, háztartási eszközökről, szórakozásról; állatokról, madarokról, rovarokról vagy növényekről szólnak).

Természetesen különböző kritériumok alapján más osztályozások is elképzelhetők: a forrás alapján (tisztan népi eredetű vagy a modern kultúra által átítatott; a gyerekek által alkotott vagy a felnőttektől átvett), az irodalmi tematika alapján (a természeti jelenségekhez, élőlényekhez íródott énekek; játékelemek, kiszámolók), a funkció és nem alapján (csak a lányok által, csak a fiúk által vagy vegyesen játszott), a földrajzi kritérium alapján (általánosan elterjedt, vagy csak egy bizonyos térségre jellemző), az életkor alapján, stb.

Lényegében a gyermek folklórral kapcsolatos teljes anyag osztályozásában két kategória lesz a legfontosabb: a funkció és részben az előadás mikéntje. A gyermek folklór funkciókategóriái a következők:

- Éneklési szabályok, amelyek a természeti elemekre, állatokra, növényekre, tárgyakra vonatkoznak, s mágikus szubsztrátummal bírnak. Itt elkülönülnek: a gyógyító, megelőző és tisztító varázsigék, valamint a növényeknek, a rovaroknak, a madaraknak, az állatoknak, az élettelen dolgoknak, az idő változásának szentelt énekek.
- A játék rendszerétől független fordulatok: versbe szedett gúnynevek, rászédések, nevetésre hívók, szitkok, nyelvi csavarok, vagy versbe nem szedett közmondások, találós kérdések, mesék, problémák, nyelvi csavarok.
- Mozgáshoz kötött szabályok: ezek a szülők vagy a nagyobb gyerekek részéről a kisebb gyerekekhez szólnak, ilyenek a kiszámolók, játékelemek, a játék során skandált vagy énekelt szabályok, mondókák, tulajdonképpen egyéni vagy általános játékok. Ugyanebbe a kategóriába tartoznak a csoportos játékok, amelyekhez különböző „eszközöket” használnak.
- Az ember életének eseményeihez kapcsolódó játékok: pl. virrasztási játékok, amelyek a többitől csak a játszásuk időpontjában különböznek, de néha játsszák ezen időpontokon kívül is.
- A naptári dátumokhoz kapcsolódó énekek és játékok. *Téli időszakban:* „a fejlődési sütöde vezetőjének” kívánságai, az újévet köszöntők feldíszített ekéje, feldíszített bot – amivel az újévet járnak köszönteni – kolindák, csillagénekek. *Tavaszi időszakban:* testvéri énekek és játékok (fiútestvér vagy lánytestvér), a böjt időszakába való belépés, Nagycsütörtök, Virágvasárnap és Húsvét első napja.

Még ha kevésbé is elterjedt, a gyerekek folklór-megnyilvánulásának fontosabb felosztása lehet az, hogy kiktől származik az adott alkotás:

- a gyerekek által a gyerekek számára alkotott művek, amelyek a tulajdonképpeni gyermeki folklór megnyilvánulásai. Ezek tisztán tükrözik a gyermekek kreativitását, és ezek azok, amelyek tematikája és struktúrája pontosan tükrözi a gyermeki nézőpontot, valamint tökéletesen kielégíti az egyéni kulturális szükségleteiket.
- a felnőttek által a felnőttek számára alkotott, de a gyerekek által átvett folklór-jelenségek: ezeket, miután lefokozódtak és elvesztették jelentőségüket, a felnőttek elhagytak, és a gyerekek átvettek.
- a felnőttek által a gyerekek számára alkotott, majd a felnőttek által átvett alkotások. A felnőttek ezeket azért veszik át, mert úgy vélik, hogy a gyermeki ártatlanság és tisztaság fokozni képes egy mágikus-rituális eljárás erejét és hatását.

## I.

### SZABÁLYOK, MONDÓKÁK

A gyermek folklór legrégebbi alkotásai az énekecskék, a versek és szabályok, azaz a különböző természeti jelenségekre, az állatokra, a madarakra, a rovarokra vagy a növényekre vonatkozó mondókák. A mondókák olyan kis énekek, amelyek néha humorral vagy egy adag iróniával fűszerezettek, egyesítik az ámítást a fenyegetéssel, vagy varázsigék, amelyeket ugrások kísérnek: ezek segítik a nap „növekedését” vagy „győzelmét”, valamint a zaj erejét, amely elkergeti – mint megannyi régi ceremóniális szövegben – a nem kívánt szellemeket. Később a nap helyét a szentek veszik át, és a keresztény védőszentek közül a jámbor Stelian mellett Mihály Arkangyal is jelen lesz. A vallásos kontextus itt egyértelmű: a kereszténység előtt ugyanis a nagy évűjramegfiatalító ünnepekkor a gyerekeket hívták, hogy jövődőlő okmányt gyártsanak.

Anélkül, hogy ismernénk az összes ilyen ősi jelenséget, a gyerek segítségül hívásának a lényege az, hogy ők az előadásuk során a táncból és énekből felszabaduló energiájuk hozzáadásával a nap erejét hivatottak újjáéleszteni: legtöbb esetben körben, a sorrendet hangsúlyozva, s ugrásokkal teszik mindezt.

Gyakran hivatkoznak – a dramatizálásra való egyértelmű törekvés nélkül – a szivárványra, az esőre, a mennydörgésre és a szélre, vagyis a természeti elemekre, amelyekre a primitív emberek nagy horderejű eseményként tekintettek, és amelyeket bálványozva, antropomorf ábrázolásokban személyesítettek meg

Az évszakok egymásra következése sem mentesül az éles gyermeki megfigyelés alól. Az évszakokat bogarak és a madarak, állatok és virágok testesítik meg. Gyakran a kis állatok viszontlátása örömeinek szól az ének.

Másfajta, gyerekek által használt megszólítások azok, amelyek leginkább a szak-képzett téglavetők által gyakorolt rituálék komplex rendszerében gyökereznek, akkor, amikor új házakhoz vetik a vályogtéglat. A téglavetők vagy cserépgyártók a vályogtégla gyártása során ugyanis egy sor rituális gyakorlatot végezve, mágikus megszólításokkal kergetik el a felhőket.

Itt kell megemlítenem az antropomorf baba temetésének rituáléját a kemence alatt és egy állat feláldozását. Az ilyen praktikák és mágikus varázsigék a téglavetők által szigorúan őrzött titkok voltak.

Az állatvilág is szoros kapcsolatba kerül a gyermeki univerzummal, amelyet teljesen át is folklorizál. A gyerekek számára a madarak és a rovarok a legszeretetteljebbek. Törekvést látnak repülésükben az abszolút felé. A repülés tökéletessége, amelyet a gyerekek látnak a gólya vagy a kakukk esetében – nyelvi formában fog megjelenni a mondókáikban, de leginkább azokban az énekekben, amelyeket tenyérmozgás, vagy a bölcsődalokból származó táncmozdulatok kísérnek.

### 2.

#### JÁTÉKSZABÁLYOK

A hasonló verses alkotások régtől fogva létezéséről és vitalitásáról tanúskodnak azok a széles földrajzi területek, amelyeken az adott folklóralkotások keringenek. Viszonylag újabb a játék- és táncfolklór, de még inkább új keletűek a humoros és ironikus-szatirikus tartalmú szövegek, amelyek közül sok a felnőttek repertoárjából származik.

A felnőttek tradicionális folklórjából több különböző műfajból került át művészi alkotás a gyermek folklórba, leginkább lírikus énekek és balladák. Ezek formai és tartalmi változásokon is keresztülmentek, hiszen igazodtak a kicsik sajátosságaihoz. Ezekben a folklóralkotásokban nyilvánvaló az ősi alaptartalom, amelyekre az új elemek ráépültek.

Létezik egy sor művészi alkotás a gyerekek repertoárjából, amelyek egyes klasszikus vagy kortárs alkotó művét veszik alapul, s azokat népiesre formálják. Ezen alkotók közül itt Ion Creangát vagy Grigore Vierut említeném. A gyerekek megtanulják ezeket az alkotásokat a könyvekből, kiváltképp az iskolai tankönyvekből, majd beépítik a saját játékrepertoárjukba, számos módosítást végrehajtva rajtuk. Ugyanúgy, ahogyan a nagyok folklórja esetében látható.

Amikor a gyerekek játékának eredetéről beszélünk, különösen illik hangsúlyozni szoros kapcsolatát a felnőttek munkájával. Kujawa német pszichológus és filozófus már a múlt század elején ezt írta: „a játék a munka gyermeke. Nem létezik egy játékforma

sem, amelynek ne lett volna a modellje így vagy úgy egy létező foglalkozás, amely magától értetődő előrehaladás az időben.”

Nagyon fontos a játék oktató szerepe is. A játék út a gyermek számára a világ megismerése felé, amelyben él, és amelyet meg kell értenie. A történelem folyamán a játékokat mindig az esztétikus oktatás eszközeként használták. Arra a következtetésre jutottak, hogy a játékokat az öröm kipróbálásának vágya miatt gyakorolják. Vagyis a játék az öröm, az érzelmek felé orientálódik, és ezek az élet esztétikus elemei.

Felismervén a játék esztétikus-oktató hatását, a pszichológiai-pedagógiai kutatásokban arra a megállapításra jutottak, hogy a játék sajátosságai az oktató esztétikus feladatával összefüggésben a következők: a játék kifejezi a személy arra irányuló szabadságát, hogy maga válassza meg majdani foglalkozását, s abban örömet, szórakozást leljen; a játék mindig fokozott esztétikus megéléssel társul: pl., megmutatja, hogy milyen a győzelem megszerzésekor, az individuális képességek elismerésekor érzett boldogság. Ezen kívül a játék a kreatív tulajdonságainak köszönhetően változatos, nemcsak állandó szabályokhoz van kötve, hanem a találékonysághoz és az ötletességhez is.

Újabban egyre inkább terjednek azok játékok, amelyek a csapatban-kiszámolós kategóriából származnak, és közel állnak a Podul de piatră típusú sportjátékokhoz. Manapság sok gyerekjátékot használnak fel az óvodákban és az alsós osztályokban az építő-oktató tevékenységek keretén belül.

A gyerekek játékaról és táncáról elmondottakból megállapítható, hogy nagyszámú variációik nehézséget generálnak akkor, amikor szigorúan kívánjuk őket osztályozni. Nagyon sok az olyan népszerű játék és tánc, nagyon sok az olyan mondóka, szabály és kis ének, amely az épp végzendő tevékenységekkel áll szoros kapcsolatban.

### 3.

#### KISZÁMOLÓS SZÖVEGEK

A játékon belül megkülönböztetett figyelmet érdemelnek a speciális kiszámolók, általában kiszámolóként ismerjük őket. Ezek legtöbbször a népi folklórban vannak jelen, és bizonyos közös tulajdonságokat hordoznak. Nálunk ma is gyakran használatosak a kiszámolók.

Semmiképp sem hiányozhatnak a gyerekek által gyakran játszott játékokban: *A de-a mijoarca-ban* vagy *a de-a ascunselea-ban*. Azonban indokolatlan lenne azt állítani, hogy a kiszámolók csak ezeket a játékokat kísérik.

A kiszámolós szövegek bevezetőként használatosak, sok játék kezdetét képezik.

A segítségükkel kerülnek kiosztásra a szerepek, ezek által nevezik meg a játékvezetőt vagy azokat, akiknek különböző tevékenységeket kell végrehajtaniuk.

A kiszámolók két különböző játéksituációban használatosak. Egyfelől a gyerekek kiválasztására: amikor az egyes gyerekeknek egy bizonyos szerepet kell betölteniük a játék során, vagy amikor a gyerekek szét kell válniuk két vagy több alcsoportra. A kiszámolók használatának gyakorisága az életkorral áll összefüggésben: négy és kilencéves kor között a leggyakoribb, és általában a csoport idősebb gyerekei mondják.

A nagyok ugyanis már összességében ismerik a szövegeket, a többiek, a kisebbek, csak menet közben tanulják meg azokat, kezdve a rímek memorizálásával, valamint a könnyen megjegyezhető és egymás mellé rakható szavakkal vagy szótagokkal. A lányok által szívesebben használt kiszámolók maradtak meg ebben a játékban nagyobb korban is, ennek magyarázata abban rejlik, hogy a kiszámoló változatos legyen és ne csak a játék kezdetéhez kapcsolódjon. A kiszámolós szövegek szavakból és egymással harmonikusan összeolvadt szótagokból állnak, amelyek a rím megjegyezhetősége folytán rendszerint ismétlődnek. Általában véve a különböző népek kiszámolói hozzájárulnak a gyerekek szókincsének gazdagításához, a memória fejlesztéséhez, és számolni is segítenek megtanulni. Ebben az értelemben a kiszámolók a gyerekek más verses alkotásaival együtt a folklórt erősítő pedagógiai módszerek közé tartoznak.

A folkloristák azt feltételezik, hogy a kiszámolók még az ősidőkben keletkeztek. A vadászok például nem számolták meg a vadakat, gondolván, hogy ez csökkentené jövőbeni sikerüket. Azonban rájöttek, hogy számolás nélkül nagyon nehéz az élet, így idővel elsajátították a számok néhány indirekt szabályát. Az embereknél fokozatosan kezdtek feledésbe merülni a mágikus hiedelmek, de a számolás közbeni hiedelemrendszerük megmaradt a gyermekmondókákban, amelyek egy része idővel tradicionális kiszámolóvá vált. Természetesen a gyermekek is alkottak kiszámolókat. E jelenség ma is él, a gyerekeknek megvan a lehetőségük, hogy nagy távlatokban szabadjára engedjék alkotó fantáziájukat akkor, amikor ilyen és ehhez hasonló mondókákat hoznak létre.

A tradicionális kiszámolók poligenetikus módon jelentek meg a különböző népeknél, de biztosan vannak számos kölcsönvett esetek is. A tradicionális román kiszámolók nagy része tartalmazza így vagy úgy, de legtöbbször a szövegek elején, egytől tízíg a számokat. Még ha egyes szövegek úgy is tűnnek, mintha nem lenne értelmük, mégis emlékeztetnek a kiszámolás folyamatára. Például olyan szavak, mint „unile, doinile, tricala, pacala” és mások csak a szótagot tartották meg, más esetekben pedig csak a betűt, vagyis a szóban forgó szám kezdőbetűjét. De vannak olyan mondókák is, amelyek a szám egyetlen elemét sem tartalmazzák néhány specifikus szabály révén. Egyidejűleg léteznek olyan kiszámoló szövegek is, amelyek szavainak ma már semmi értelme sincs. Nem elképzelhetetlen, hogy mint a múltban, a hasonló szövegeket jelentéssel bíróként

fogják fel. Meg kell említenünk azt a tényt is, hogy ezeknek az „értelmetlenségek”-nek a kiszámolóiban (mint más gyermeki alkotásban) van bizonyos hatásuk, mivel megvannak bennük a következő jelenségek: a rím, a ritmus, az intonáció – amelyek megfelelnek a kicsik pszichológiai érettségi szintjének. Egyes nyelvi csavarok is betölthetik a kiszámolók szerepét, ahogy különböző versek, fejtörők és más egyéb műfajok is.

## 4.

## EGYESÍTETT SZÖVEGEK

A mesék és versek tartósan beágyazódnak a gyerekek életébe, leginkább az iskola előtti időszakban. Ezek hozzájárulnak a gondolkodásmód kialakításához, a gyerekek jellemének kialakulásához. A gyerekek nem csak hallgatják a meséket és verseket, hanem később értelmezik is. Mesélés közben újraélik a leírtakat, elképzelik a személyeket és a szituációkat, és meg kívánják azokat magyarázni. A könnyen megközelíthető tartalomnak köszönhetően a kisgyerekek kedvelik és értik a meséket, mivel adekvátak a gyerekek gondolkodásához és képzeletéhez. A mesék az őket körülvevő környezet képeit tartalmazzák, az emberek arcát, az életük aspektusait. Áthelyezik a gyerekeket az állatok világába, amelyek emberi tulajdonságokkal vannak felruházva: beszélnek, ítélkeznek, veszekednek és kibékülnek. A népszerű mesék a gyerekek számára érthető formában fedik fel a jó és rossz fogalmának értelmét, és pozitív tulajdonságokra tanítanak. Az állatos és madaras mesék nem kimondottan a gyerekek számára készültek, de fokozatosan megfelelővé váltak az ő számukra is. A román gyermekmesékből az állatosak közül elsősorban a medvés, farkasos, róka- vagy kakasos mesék tűnnek ki. Ezek a mesék megpróbálják megmagyarázni az állatok testi tulajdonságait és viselkedését, szeretni és másokat megérteni tanítják a gyerekeket.

Léteznek olyan állatos és madaras mesék, amelyek kimondottan a kisgyerekek számára íródtak. Bár a szövegeket gyakran felnőttek alkották, de figyeltek arra, hogy a gyerekek számára minél érthetőbbek legyenek, s alkalmaztak bennük bizonyos, a gyermek folklórnak megfelelő kliséket és magyarázatokat. A szándék oktató jellegű, elsősorban amiatt, mert a gyerekeknek írt népszerű mesék háttérben egy tanulság húzódik, amely által a gyerekek, akik megtanulják és értelmezik ezeket a történeteket, társaik felé is megértőbbekké válnak.

Az egyesítő versek, amelynek a motívumai több európai, ázsiai, és afrikai népnél is elterjedtek, kiszakadtak a mesékből, s utólagosan, verses formában, szabadon keríngenek. Minden ilyen szövegben megtalálhatók bizonyos klisék és „tuti tippek” az adott szituációkhoz, például, amikor a gyerekeknek a fürdetés közben belefolyik a víz a fülébe, amikor kiesik egy foga, amikor elzsibbad a lába, vagy amikor elveszít valamit.

Ugyanebbe a kategóriába sorolható még számos különböző becsapós, vicces és kötekedő formula, amelyek az ironia és a satíra gyermeki formái. Ezek kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy az ironia és a satíra pozitív elemei mellett egyes szövegek tartalmaznak olyan aspektusokat is, amelyek nem ütnek meg az oktathatóság színvonalát és az esztétikumot sem. Az ilyenek például célzásokat tartalmaznak bizonyos testi fogyatékosra (a süketekre, sántákra vonatkozva). Ezért annak kiválasztásához, hogy melyik kerülhet be a gyermeki repertoárba, nagyfokú pedagógiai érzék, tapintatosság szükséges.

### 5.

#### NYELVI CSAVAROK

Az óvodás, kisiskolás korú gyerekek különösen kedvelik a „fordított” tartalmú szövegeket (versben és prózában), ezek ma szóbeli és írásbeli úton egyaránt terjednek és bővülnek különböző énekes és verses albumokon keresztül, s azok által a cetlik által, amelyeket a gyerekek a játék során egymásnak küldözgetnek. A „fordított” tartalmú szövegek eredetileg bolondos játékok, hatásuk a használt fogalmak váratlan kontrasztjában rejlik. Hasonló verses alkotások léteznek a gyerek folklórban sok népnél, például az angoloknál, ahol ezeket „játékkölteménynek” nevezik.

Ehhez az alcsoporthoz tartoznak a „nyelvi csavarok” is, vagy „nyelvi töredékek”. Ezek rövid szövegek, humoros karakterrel, versben és prózában egyaránt. Hasonló hangokból álló szavak egybeolvadásából keletkeznek, amely szavak speciálisan vannak kiválasztva, hogy minél nehezebb legyen őket kiejteni. Helyesen és gyorsan kell kiejteni őket, artikulálva és megfelelő intonációval.

A szavak helytelen kiejtése a hallgatók nevetését vonja maga után, ami a gyerekeknek nagy örömet okoz. A szórakoztató funkció mellett a nyelvi csavaroknak más fontos szerepük is van. A kiejtésük leginkább 2–6 éves gyerekek számára hasznos, amikor amúgy is szükség van bizonyos tréningre a hangok és szavak helyes megformálása szempontjából. A nyelvi csavarok különböző formákban ismertek, mert a szövegeiket a jelenvaló léthelyzet módosíthatja, de olyan is van, hogy bizony ezek egy elmúlt valóság varázsát őrzik.

### 6.

#### BÖLCSŐDALOK

A felnőttek által gyerekeknek írt és előadott folklór keretein belül a központi helyet a bölcsődalok foglalják el. Születéstől fogva a szokásrendszerben a gyermek jövőjével kapcsolatos kívánságok jutnak kifejezésre, amelyek különböző formájúak lehetnek,

az egyszerű megnyilvánulásoktól kezdve egészen a bonyolultabb rituális vagy kultikus megnyilatkozásokig. Ezt a gyakorlatot általában az anyák vezették be, mivel gondoskodásuk elsősorban az újszülöttek testi és lelki épségének megőrzésére irányul. A gyerekek védelmezőinek motivációi többértűek. Cselekvésük gyengédsége – természetes törekenységbe burkolva – mindig védelmező álláspontot képvisel. Az védelmezés objektivációjának egy tényezője az álmoság biztosításának állandó felügyelete. Ebben az elképzelésben született meg a bölcsődal, amely ma – feledésbe merülvén – a folklór passzív állományába került. Már csak az idősebb nők emlékében él, és már kevésbé klasszikus formában, de még most is minden komponense a gyerek elcsendesítésének és elaltatásának szigorúan gyakorlatias célja alá van rendelve.

A bölcsődalok témája leginkább az anya gyermeke iránt érzett szeretetét fejezi ki, azon kívánságát, hogy kisdede minél hamarabb, egészségben és boldogságban, – felcseperedhessék

Meg kell említeni, hogy az anyák a kisgyermekeknek akkor éneklék ezeket a szövegeket, amikor ők még nem értik a nyelvet. Ebben az esetben a gyerekek számára a szavak majdhogynem semmilyen szerepet sem játszanak, itt a dallam és a ritmus a fontos. Ebből kifolyólag az egyszerű bölcsődalok nagy része nem tartalmaz szavakat, hanem csak hangokat és szótagok variánsait, s típusvariációikat: „a-a-a”, „lui-lui-lui”, „na-ni, na-ni”. Ezek az egyszerű, gyengédséget kifejező énekek egyformán dalolva ringatás közben az a célt szolgálják, hogy a kicsi mélyen és nyugodtan aludhasson. Idővel a gyerekek örömmel telve várják a bölcsődalokat az elalvás pillanataiban. Majd fokozatosan megértik a szavakat is.

Mivel a felnőttek alkották, a tradicionális bölcsődalok az anya gyermeke iránt érzett szeretete mellett művészién tükrözték a mindennapi élet egyes momentumait is: elsősorban a szülők munkáját és gondoskodását. Ugyanakkor kikristályosodnak ezeknek az énekeknek a tartalmában a lányok szorgalmához és szépségéhez társított elképzelések körvonalai is. Ugyanakkor az anya gondolatai a kicsi ringatása közben a baba édesapjára – aki általában nincs jelen abban a pillanatban – vagy a kicsi nagyobb testvéreire is elkalandoznak. A téma tágításával a bölcsődal közeledik a tulajdonképpeni énekhez. Észrevehető, hogy a tradicionális bölcsődalokban tükrözött szféra tágul, így közeledvén a tulajdonképpeni lírikus énekekhez, mivel az anya a bölcsődal folytatásaként megszokta, hogy más verses alkotásokat is énekel.

Ezért egyes folkloristák nem sorolják a bölcsődalokat a gyerekversekhez, hanem egyenesen a népszerű líra távoli alfajába sorolják. Szem előtt tartva a bölcsődalok elsődleges funkcióját, vagyis a felnőtt és a gyerek közötti kommunikációs forma biztosítását – kétség nélkül állíthatjuk, hogy van helyük a gyerek folklórban.

Biztosan állíthatjuk továbbá azt is, hogy a gyermekrepertoár egy jó része átvétel a felnőtt repertoárból. Egyszer a felnőtt repertoárban már elévült, azt el is hagyta, de egyes énekeit és játékeit a gyerekek leegyszerűsítve átvették, s hozzáigazították a saját előadási lehetőségeikhez.

Végeredményben a kicsikkel való játékot a felnőttek kezdeményezik. Ki más, ha nem az anya dédelgeti, öleli gyermekét gyengéden énekelve, elbűvölve, elbájolva őt. Akkor is, amikor mesél neki, akkor is, amikor beszélget vele, a nyelv egyfajta zenei intonációt kap. A gyerekkel való beszéd közelebb van egy „énekelt” formához, mint a megszokott, felnőttek közötti beszélgetési módhoz. Kétségtelen, hogy ez a gyerekekkel való beszédmód szinte exkluzív kiváltságot biztosít az anyának, a nőknek, a lányoknak, sőt még a kicsi lányoknak is, akik így megtanulják ennek a gyerekekkel való specifikus beszélgetésnek a módját, és ehhez a sajátos nyelvhez térnek vissza majdani babázásuk során. Az improvizációs tehetség, a női érzékenység, a női megérezés, a határtalan anyai szeretet ezen funkcionális szövegek segítségével fejlődik ki a leendő anyákban.

A tradicionális társadalmakban a nőknek általában tudniuk kell ebben a speciális módban beszélni az újszülöttnel, ugyanúgy, ahogy tudniuk kell elsíratni a szeretteiket és hozzátartozóikat, amikor a másvilágra távoznak. De ez a kicsikkel való játék időben meghosszabbodik: addig tart, ameddig a gyerekek nagybacsák nem lesznek, és mindig nehéz megállapítani, hogy vajon ezek közül a tevékenységek közül melyik az oktató célzatú, és melyik szolgálja pusztán az örömszerzést, a kicsikkel való játék kapcsán érzett anyai boldogságot.

A tartalom és a forma egyediségének köszönhetően a gyermekek román folklórja, karöltve a népi vers más műfajaival, egy gazdag és változatos anyagot alkot, irodalmi tekintetben pedig értékes oktató anyagot. Ezek a szövegek befolyásolhatják a kicsik intellektuális, morális, esztétikai fejlődését. Különböző formáit alkalmazva ugyanis általuk a gyerekek már az élet első éveikben képesek megismerni egy tágabb világgal.

A gyermek folklór él, fejlődik, s további perspektívákkal rendelkezik, mivel a kicsik számára széles teret nyújt fantáziájuk kibontakoztatásához. A gyerekek népszerű alkotásai a művészi formájukból és tartalmukból adódóan arra hivatottak, hogy növeljék a felnövekvő nemzedék esztétika iránti fogékonyságát, és fejlesszék a másik emberre való odafigyelés képességét.



HOVÁNSZKI Jánosné<sup>1</sup>

## KODÁLY ÖRÖKSÉG A 21. SZÁZAD ÓVODÁJÁBAN

Talán velem együtt sokan gondolják azt, hogy a pedagógia – és ezen belül a zenepedagógia is – nem más, mint egy-egy nemzedék áldozatos munkája azért, hogy a következő nemzedék részesüljön a nehezen megszerzett és nehezen megtartható értékekből.

De hogyan kezeljük az értékeket, amikor a felénk áradó kommunikációs dömping, korunk pluralizmusa nagyban rányomja a bélyegét gondolkodásmódunkra, cselekedeteinkre?

Tudom, hogy sok-sok nyomasztó kérdés fogalmazódik meg a kollegákban is:

- Mennyire fontos a Kodály-koncepcióhoz ragaszkodni az óvodai zenei nevelésben?
- Milyen szerepe van/lehet a külföldi zenepedagógiáknak, a populáris zenekultúrának a zenepedagógiában?
- A tradíció vagy a modernizáció szemléletét kövessük-e?
- Milyen szerepet játsszon a helyi nevelési programokban a zenei nevelés?
- Mennyire engedjünk a szülők kéréseinek?

Ahhoz, hogy a féligazságok, zavaros eszmék, tévhitek, alantás üzleti érdekek szövénységéből ki tudjunk keveredni, legalább két fontos dolgot kell tenni. Az egyik, hogy reálisan meg kell vizsgálni a zenei nevelés mai helyzetét, ezen belül az óvodai zenei nevelés állapotát.

Ma a kultúrának és benne a zenekultúrának nincs méltó becsülete. A közoktatás minden szintjén – a szakzenész képzést kivéve – csökken a zenei nevelés szerepe: lásd óraszámcsökkentés, az amatőr iskolai kórusmozgalom elsorvadása, az éneklés nagyfokú presztízsvesztése. Talán az egész vertikumban az óvodai zenei nevelés ügye látszik a legmegoldottabbnak. Kissé keserűen idézek itt egy óvodapedagógus kollegát, aki így fogalmazott: „A zenei nevelés az óvodában kezdődik és ott is ér véget.”

---

<sup>1</sup> DE GYFK, főiskolai docens, intézetvezető

A másik nagyon fontos tény, hogy ezekért a problémákért nem lehet azt a Kodály Zoltánt felelőssé tenni, akinek az éneklő Magyarország volt a látomása, „Legyen a zene mindenkié” – vallotta és tűzte ki célul. Éppen ezért nem Kodály ellen, hanem Kodályhoz kell fordulnunk.

## I.

## KODÁLY KONCEPCIÓ ÉRTELMEZÉSE

Azért beszélünk Kodály koncepcióról és nem módszerről, mert Kodály Zoltán nem írt módszertant, hanem kialakított egy átfogó zenepedagógiai felfogásmódot, egy koncepciót az egész zenei nevelésről, amit kiváló zenész munkatársai és pedagógus tanítványai egy-egy részterületre kidolgoztak, pl. a bölcsődei és óvodai zenei nevelés módszertanát FORRAI Katalin; az iskolai zenei nevelés módszertanát ÁDÁM Jenő, de beszélhetnénk még – a teljesség igénye nélkül – VARGYAS Lajos, KERÉNYI György, BÁRDOS Lajos, FASSANG Árpád, SZOKOLAY Sándor, KATANICS Mária stb. áldozatos munkájáról is.

A koncepció egyik sarkalatos pontja a zenei nevelés értelmezésében rejlik. Kodály szerint a zenei nevelés *célja* az, hogy utat találjunk a remekművekhez. Ennek *eszköze* pedig a remekművekkel való találkozás. Természetesen a remekmű fogalma szélesen értelmezhető. Minden olyan művet magába foglal a kifejezés, ami esztétikai tartalmat hordoz, lehet ez egy szép, egyszerű mondóka, tökéletes formájú gyermekjátékdal vagy népdal. Arra kell nekünk pedagógusnak törekedni, hogy minél kevesebb eszköz álljon a gyermek és a zene közé és a cél megvalósításához felhasznált módszereket ne hogy mechanikusan, rutinszerűen alkalmazzuk.

Ahhoz, hogy a gyerekeket eljuttassuk a remekművekhez, ahhoz különféle elméleti-technikai elemeket kell megtanítani nekik. Ha ez sikerül, akkor érzékeljük, hogy milyen esztétikai hatást váltott ki a gyerekekből a zene, milyen átalakulást eredményezett a személyiségükben.

## 1.1. Kodály Zoltán pedagógiai elvei

1.1.1) *A zene az embernevelés nélkülözhetetlen eszköze*

Kodály első legfontosabb óhaja az volt, hogy a zenének vissza kell kapnia azt a kiemelt szerepet, amelyet az ókorban és a középkorban élvezett és bőségesen meg is hálált. A zenére nem úgy kell tekinteni, mint egy mellékes díszre, hanem úgy, hogy fontos üzenetet hordoz. Olyan embereket kell nevelni, akiknek életszükséglete a magasabb rendű zene.

„A jó zenének feltétlenül van általános embernevelő hatása, mert sugárzik belőle a felelősségérzet, az erkölcsi komolyság. A rossz zenéből mindez hiányzik, romboló hatása odáig terjed, hogy megingatja az erkölcsi törvénybe való hitet.<sup>2</sup>

Fontos tehát az értékelismerés, az értékválasztás, a jó megismerése és a rossz elutasítása.

Kiemelt fontosságú az a kodályi elv is, hogy a zenei nevelést minél korábban el kell kezdeni a téren. Legmeghatározóbb jelentőségű a kisgyermekkorban a családi, bölcsődei, óvodai nevelés. Amit ez a kor elmulaszt, az később nehezen vagy egyáltalán nem pótolható.

A Kodályi zenei elgondolást egy nagyon demokratikus, szinte szállóigeként ismert kijelentés fémjelezte: „Legyen a zene mindenkié!”

Kodály a hatékony zenei neveléssel egy sajátos, igényes kultúrát akart, amelyhez szerinte három dolog kell: hagyomány, ízlés és lelki integritás.

Hogy ezek az elvi megfontolások milyen elméleti, gyakorlati hozadékat jelentenek a zenével intenzíven foglalkozók számára azt tanulmányozhatjuk a zene transzferhatásáról írt tanulmányokban<sup>3</sup>, vagy az érzelmi intelligenciával<sup>4</sup> kapcsolatos szakirodalomban.

### 1.2. Vokális indíttatás, ének központúság

Amikor azt kérdezték a hadvezértől, hogy mi kell a háborúhoz, azt felelte, három dolog: pénz, pénz, pénz. Arra a kérdésre, mi kell ahhoz, hogy a gyerekeket bevezessük a zene világába, Kodály azt mondta, három dolog: ének, ének, ének.

Tette ezt elsősorban gazdasági megfontolásból, hisz mindenki rendelkezik a legdrágább hangszerrel: a saját hangjával. Erre lehet a közoktatás zenei nevelését alapozni, így lehet a zene mindenkié. Másrészt pedagógiai megfontolásból Kodály úgy gondolta, hogy az éneklés vezet legközvetlenebbül a zene átéléséhez, megértéséhez. Az éneklés teljes élményt ad, az egész test részt vesz benne. Fiziológiai szempontból is sajátos hatást gyakorol a szervezetre a belső rezonanciák folytán.

2 KODÁLY Zoltán: Visszatérés I. Zeneműkiadó Vállalat, Bp., 1982. 306.

3 BARKÓCZI Ilona - PLÉH Csaba: Kodály zenei nevelési módszerének hatásvizsgálata. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét, 1977.

LACZÓ Zoltán: Kodály Zoltán koncepciójának hatása a legújabb zenepszichológiai kutatások tükrében (Előadás a II. Nemzetközi Kodály Szimpóziumon). In.: Ének-zene Tanítása, 1976. 1. sz. 10-12.

4 Daniel GOLEMAN: Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Bp., 1977.

HÁMORI József: Az idegsejtől a gondolatig. Kozmosz Könyvek sorozat, Bp., 1982.

Az éneklést a halláskultúra szemszögéből mérte, vagyis az éneklést a hallásfejlesztés legfontosabb eszközének tekintette. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert ha nem így lenne, akkor a kedvezőtlenebb hangadottságú gyerekeknek nem lenne esélye a zenei nevelés terén.

A zenét átadó szülőnek, gondozónak, óvodapedagógusnak rendelkeznie kell:

- eleven hangzásigénnyel,
- aktív akusztikus és belső hallással,
- biztos formaérzéssel,
- belső érzékenységgel,
- zenei fantáziával,
- zenei stílusérzéssel ahhoz, hogy

a gyerekeket arra tudja indítani, hogy éneklés vagy más zenei tevékenység közben ezek a belső indítékok kialakuljanak, fejlesszék a gyermek személyiségét.

Kodály meggyőződése szerint az igazi zenekultúrához csak aktív zenéléssel juthatunk el. Veszedelemesnek tartja, ha a zeneelméleti ismeretek túl nagy hangsúlyt kapnak, mert így az igazi zene elsiklik, csak a zenén kívüli elemekre koncentrálunk.

### 1.3. A zenei nevelés anyaga

Itt célirányosan elsősorban az óvodai zenei nevelés anyagát érintjük, ami egyértelműen a magyar népi hagyományokból táplálkozik. Ezt a merítési anyagot – főleg szülők – egyre többen kifogásolják. Avult, ósdi dolognak tartják, hogy a 21. században népi mondókákat, gyermekjátékdalokat és népdalokat énekelünk az óvodásokkal, az óvodásoknak.

Legmeggyőzőbben Lázár Katalin gondolatával tudok erre válaszolni. „Más jellegű közösségek tagjai vagyunk, másképpen élünk, másképpen viselkedünk, de ezeket a viselkedési formákat el kell sajátítanunk... A népi játékok egyik fontos szerepe éppen az, hogy erre megtanítsa mindenkit, a feladat tehát maradt, csak a körülmények változtak.<sup>5</sup> A 21. század homo technikusa alapvetően másképpen él, mint a régi falusi ember, de az énekes folklór ma is aktuális tanító funkciókat hordoz

- viselkedési normákat tanít:

„Ti csak esztek, isztok  
Engem nem kínáltak  
Ez nem szép.”<sup>6</sup>

5 LÁZÁR Katalin: Népi játékok. Jelenlévő múlt sorozat. Planétás Kiadó, Bp., 1997. 22.

6 FORRAI Katalin Ének az óvodában. Editio Musica, Bp., 1991. 146.

- megismerheti a gyermek önmagát:  
„Sűrű erdő (haj)  
Kopasz mező (homlok)  
Pillogtató (szem)  
Takonytartó (orr)  
Itt bemegegy (száj)  
Itt lemegegy (nyak)  
Itt megáll (has)<sup>7</sup>
- megismerhető a környezet:  
„Mag, mag búzamazag  
Benne aluszik a nap<sup>8</sup>
- segít kezelni az érzelmeket:  
„Szomorú fűzfának...<sup>9</sup>
- Az énekes folklór a zene csiszoltsága, a tartalmi gazdagság és a komplexitás révén legalkalmasabb eszköz a gyermeki lélek irányítására, gazdagítására, hisz az éneklés „érzelmi adakozás.”
- Az oktató-nevelő funkción túl szórakoztat, mert emeli az ünnep szépségét és elűzi a hétköznapi fáradtságát.
- Közösségformáló ereje révén: egymást nem ismerő embereket alkalmi közösséggé formál (pl. templom) vagy a kimondottan éneklési céllal egybegyűlt embereket (pl. énekkar, pávakör...) bensőséges közösséggé kovácsol.
- Terápiás ereje révén: megnyugtatja a síró kisbabát, vagy buzdítja a katonát.
- Mindig aktivitásra nevel, hiszen aki mondókázik, körjátékozik, népdalt énekel, az önmaga is aktív részese a zene megszólaltatásnak.
- Meg lehet ismerni általa a nemzeti kultúrát. Ez az Európai Unióba való csatlakozás árnyékában azért is fontos, mert a saját kultúránkon keresztül vezet az út a világ kultúrája felé.

A zenei nevelés anyagáról beszélve talál nem mellékes dolog a *zenei anyanyelv* fogalmának tisztázása sem. Zenei anyanyelvről ma már nem abban az értelemben szólunk (tisztelet a nagyon kevés kivételnek), hogy nem az édesanyáktól tanulják az óvodába érkező kicsinyek a zenei anyagot, hanem más értelmet nyert a kifejezés.

Az óvodai zenei nevelés hagyományban gyökerező zenei anyaga – a mondóka, a gyermekjátékdalok, a népdalok – azért képviselik, ill. jelentik a zenei anyanyelvet gyermekeink számára, mert:

7 LÁZÁR Katalin: i.m. 93.

8 *Bihari Gyermekmondókák* (1982) Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 2332 pl.

9 TÖRZSÖK Béla: *Zenehallgatás az óvodában*. Zeneműkiadó, Bp., 1982. 53.

- egyszerű, könnyen tanulható, az idők során jól kicsiszolódott dallamlépésekből állnak és a gyerekek által is követhető formavilággal rendelkeznek;
- a legmagasabb rendű művészi értéket képviselik a 3-6 éves korosztály számára, így el lehet juttatni az igazi zenei szépséghez azokat, akik most indulnak a zenei műveltség útján;
- leghamarabb és legegyszerűbben közvetítik a nemzeti kulturális értékeket.

#### 1.4. Az óvodapedagógusok azonosulása a Kodályi elgondolással

Mivel Kodály felismerte, hogy néphagyományunk gyönyörködtetően gazdag és sokszínű és koncepciójában arra ösztönöz, hogy:

- kultúránk természetes részévé és
- mindennapjaink élő tartozékává váljon.

Aki tehát maga is népi kultúrával akar nevelni, az nem kerülheti el annak a kultúrának a mélyebb megismerését, mert csak így lehetséges hiteles atmoszférát teremteni.

Az óvodapedagógusnak, akinek többek között az egyik fontos feladata, hogy megalapozza a gyermekek zenei anyanyelvét, annak a népi mondókák és gyermekjátékdalok témában gazdagítania kell ismereteit. Tudni kell, hogy a népi kultúrán belül is vannak ún. komoly és könnyű műfajok, ezért fontos, hogy valóban értékes anyagot válogasson, amelyek hiteles lejegyzésűek és jó, ha hiteles előadásban is hallhatók.

Egyik fontos feltétel tehát a biztos értékrend kialakítása.

A biztos kézzel válogatott zenei anyag megismertetése, tolmácsolása ismét nagyfokú szakmai biztonságot és zenei megjelenítést követel a pedagógustól. Természetesen, ha ez utóbbi maradéktalanul megvalósul, akkor létrejöhet a „belenevelődés” érzelmi biztonsága utánzással, tapasztalatok gyűjtésével.

#### 1.5. A zenei írás, olvasás – a relatív szolmizáció

Kodály ezen pedagógiai elve az óvodás korosztálytól fejlődés-lélektani megfontolásból távol áll, hisz óvodában közvetlen tapasztalat útján, utánzással kerülnek közel az élményszerű zenei neveléshez a gyerekek.

A fent jelzett zenei írás-olvasás már az iskolás korosztály privilégiuma, de azért jó tudni, hogy a minél alaposabb és hatékonyabb zeneértéshez Kodály az elmúlt évszázadok legjobb zenepedagógiai gyakorlatát építette be koncepciójába:

Guidó = szolmizációs nevek

Curwen = kézjelek

Rousseau = számjelzéses módszer

Weber = vonalrendszer

Hundoegger = mozgó dó

## 2. Kodály Zoltán pedagógiai művei<sup>10</sup>

Kodály maga következőképpen nyilatkozik pedagógiai célzattal összeállított műveiről: Gyarapodó pedagógiai irodalmunk olvasógyakorlatokat eddig még nem ismer. Nem is igen tudunk olvasni, mint azt másutt kifejtettem. Pedig a zeneértéshez közelebb visz a kottaolvasás, mint az operabérlés, vagy népszerű zeneesztétika. Később tovább fejtegeti mondanivalóját a következőképpen: Aki a főbb hangközöket jól-rosszul eltalálja, még nem olvas: az még csak silabizál. Globálisan kell olvasni: egész szót, majd többet, az egész mondatot átfogni egy pillantással, az egészből indulni a részletek felé. Szokjunk rá: a dallamot ne hangonként szedjük össze, hanem elejétől végig gyorsan áttekintve, mint egy térképet.

Egészében egy darabban érezzük meg, mielőtt hozzákezdünk hangos elénekléshez. Így biztosan sikerül.

*Kodály zenepedagógiai céllal komponált művei:*

- Bicinia Hungarica I-IV. (1937-1942)  
Bevezető a kétszólamú éneklésbe  
Az első három füzet magyar zenei anyag, a IV. a cseremis (mari) dallamokat tartalmaz.
- 15 kétszólamú énekgyakorlat (1941)
- Énekeljünk tisztán (1941)  
Kétszólamú karének-gyakorlatok
- 333 olvasógyakorlat (1943)  
Bevezető a magyar népzenebe – kottás-betűs kiadás
- Ötfokozatú zene I-IV. (1942-1947)  
Az I. füzet 100 magyar népdal, a II. 100 kis induló, a III. mari dallam, a IV. 140 csuvas népdal
- 33 kétszólamú énekgyakorlat (1954)
- 44 kétszólamú énekgyakorlat (1954)
- 55 kétszólamú énekgyakorlat (1954)

---

10 OSVAY Károlyné: Az ének-zene tanítás módszertana. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza, 1999.

- Tricinia (1954)
- Kis emberek dalai (1961)
- 66 kétszólamú énekgyakorlat (1962)
- 22 kétszólamú énekgyakorlat (1964)
- 77 kétszólamú énekgyakorlat (1966)

## 2.

## KODÁLY ZOLTÁN ÉLETVITELE

Kodálynak nemcsak elméleti munkássága jelentős, de igen szimpatikus és tanúságos lehet életvitelének követése is.

1924-től 1967-ben bekövetkezett haláláig Budapesten az Andrásy út 87–89. sz. alatt élt. Ma emlékmúzeum és kutatóközpontként is megmaradt a lakás egykori képe. Az ebédlő szép szecessziós bútoregyüttese, a szalonban lévő zongora, amely házi koncertek színhelyeként szolgált, a dolgozószoba hatalmas könyvtára és jellegzetes íróasztala. Ez utóbbit Péntek Gyuri György körösfői asztalos készítette. Ez az összkép egy nyugodt, kiegyensúlyozott életről és a magyar népművészet felfedezéséről is tanúskodik. Bár ez utóbbi nem hazai sajátosság, hisz az 1824-es bécsi világkiállításon egész sor ország mutatta be népművészeti emlékeit, ettől kezdve beszélhetünk a néprajztudomány önálló fejlődéséről.

Kodály fiatal korától hódolt a sportnak. Járt a természetet, sziklát mászott, síelt, korcsolyázott, evezett. A mindennapi sétákhoz élete végéig ragaszkodott.

Alig 25 éves, amikor beleveti magát az életmód és a táplálkozás megreformálásáról szóló hazai és külföldi szakirodalomba. Gondosan kijegyzetelte mindegyiket, s azzal a biztos ítélőképességgel, amely a magyar népdalok világában is vezérelte, kiválasztotta a számára legmegfelelőbb módszereket. Megváltoztatta életmódját, evési szokásait és ezeket egy életen át, a rá jellemző rendíthetetlen következetességgel be is tartotta.

A Kodály házban a főétkezések többnyire zöldségből álltak, bár nem voltak vegetáriánusok. Kodály legkedvesebb élete az Emma asszony által készített sajt-felfújt volt, amihez mindig paradicsomleves járt.

Tehát e néhány életviteli adatból is kiténik, hogy Kodály a zenében a hagyománynak, az életmódban a reformoknak hódolt.

Összegzésül úgy érzem, hogy sikerült bizonyítanom, hogy egy ilyen örökség kötelez és feltehetően nem a zenei nevelés rendszerében, hanem a kivitelezésben lehet a hiba. Kérem tehát, hogy saját közegében mindenki próbáljon tenni valami hatékonyat az óvodai zenei nevelés területén. Én mindenesetre „Szóltam és könnyítettem lelkeimen.” (latin szólás)

MARCU Ágnes<sup>1</sup>

## NAPJAINK ZENEOKTATÁSA A KULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉG JEGYÉBEN

I.

NAPJAINK EGYIK REALITÁSA A GLOBALIZÁCIÓ JEGYÉBEN ZAJLÓ  
KULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉG

A román származású akadémikus, Mircea MALITA 1998-ban a következőket írta a globalizáció hatásairól: „A földgolyónkra mintha hálókat vetettek volna ki, amelyek úgy szorítják azt össze, mintha meg akarnák védeni a széteséstől. Egyik háló a határtalan kommunikációé, a másik az információáradaté, a pénzügyi és bankrendszeré, valamint nem utolsósorban a globális gazdaságé, egyik hálózat az ökológiáról szól, a másik a politikai rendszerről, a szervezetekről, a közbiztonságról és azokról a közös gondokról, amelyek a régi struktúrák és rendszerek meglévő építményein alapszanak. Ezeket nevezzük a globalizálódás hurkainak”. (fordítás tőlem: M. Á.)

Az oktatás terén annak érdekében kell tennünk valamit, hogy a globalizáció „hurka” ne fojtsa meg a tanügyi rendszerünket. Ezért a tantervek tartalmára különösen koncentrálnunk kell, hogy ezek lépést tartsanak a társadalom kulturális, multietnikai fejlődési dinamikájával. Az oktatók feladata lenne, hogy megoldásokat találjon az etnikumok sokszínű kultúrájának összekapcsolhatóságára.

Ennek segítségével lehetne megvalósítani a tolerancia fokozódását: hogy ne tegyünk különbséget a nemzeti kultúrák között egyik vagy a másik javára. Ennek érdekében hangsúlyozni kellene a sokszínűséget az iskolák curriculumjában, valamint tudatosítani kellene azt, hogy ez egy rendszer, amelyet meg kell becsülnünk.

A mai európai tanügyi rendszerben, főleg a határ menti területeken szükség van egy új nézőpont kialakítására, ami azt jelenti, hogy a kompetenciákat az interkulturális elképzelések jegyében kell kialakítani.

---

<sup>1</sup> Nagyvárad Egyetem, egyetemi professzor

Ennek érdekében a tanulás, a tanítás és a kiértékelés elméletét úgy kell alkalmazni, hogy nyilvánvalóvá váljon: minden nemzetnek egyaránt van „helye a nap alatt”.

Vasile Marcu professzor egyik kötetében ezt írja: „Ahhoz, hogy tökéletessé válj, nem feltétlenül szükséges fantasztikus dolgokat véghezvinned, de fantasztikusan jól kell csinálj minden apró dolgot, amelyhez hozzálátsz”. Világos, hogy minden felelőségteljes tanárnak és nevelőnek meg kell értenie ezeket az elveket, és alkalmaznia is kell a tevékenysége során.

## 2.

## A HANGSZERTANULÁS ELMÉLETE

A tanulás a tapasztalatok folyamatos felhalmozása. A tanulás elmélete magába foglalja a cselekedeteket és azok értelmezését, valamint a tanulás folyamatát, és ennek eredményét – a tudást. A pedagógiával foglalkozó kutatók is úgy magyarázzák a tanulást, mint egy mimetikus felhalmozást, amely elősegíti annak a motorikus képességnek a fejlődését, amely a hangszertanulás egyik alapvető és nagyon fontos eleme. Az érzékelés – amely itt sok mindent jelenthet, pl. a hangmagasságot, a tapintást, a mozgást – ebben az esetben az egyik legfontosabb elem, amivel az alkalmazott oktatás foglalkozik. Itt a következő főbb mozzanatok követik egymást:

- a jelenség megértése, kielemezése;
- az analitikus tanulás – lebontás a tanulási elemekre;
- a tananyag megszervezése;
- a cselekvés egyesítése, szintetizálása, meghatározása;
- az automatizálás (reflexek kialakítása) – esetekre vonatkoztatott gyakorlati módszerek alkalmazása.

Hogy ezek a mozzanatok helyesen következzenek egymás után, be kell tartanunk néhány tanulási feltételt, amelyek közül a következőket emeljük ki: a figyelem felkeltése, stimulálása, fokozása, a formális és konkrét gondolkodás összehangolása, az előadás helyes megszervezése, az agytevékenység fokozása a helyes út megmutatása által, ami azt jelenti, hogy a tanulóban tudatosítani kell a végeredményt – jelen esetben azt pl., hogy részt vehet egy megszervezésre kerülő koncerten, ha helyesen tanulja meg az adott zenedarabot. A gyakorlásnak különböző fázisokon át kell mennie ahhoz, hogy a legjobb előadás jöjjön létre.

A tanulással foglalkozó szakemberek szerint ahhoz, hogy ez megtörténhessen, többször vissza kell térni bizonyos fázisokhoz, mert az Ebert-Mauman effektus szerint: „a tanulás egy bizonyos pontban feltételezi a felejtést arra vonatkozóan is, ami ezután fog következni...”

Mindezeket szem előtt tartva, folyamatosan ismételve tudatosítanunk kell a gyermekek nevelése során, hogy a kulturális sokszínűség milyen fontos a tolerancia és az együttélés minőségének javítása érdekében. Ahhoz, hogy megértsük az egyes etnikumokat, meg kell ismernünk egymás kultúráját és életvitelét, hogy eleget tudjunk tenni a ma követelményeinek.

3.

A MODERN, KORSZERŰ HANGSZERTANULÁS ELEMEI

B. F. SKINNER 1971-ben írott tanulmánya nyomán megállapíthatjuk, hogy a gyermek nem tanulhat csak úgy magától a természettől. Majd 1973-ban J. PIAGET megállapítja, hogy a tanulás nem más, mint logikai-matematikai keretbe foglalt intelligencia: a tudás mindig a cselekvés végterméke.

P. G. GALPERIN is arra mutat rá, hogy bármilyen ötlet, mint pszichológiai jelenség nem más, mint egy cselekvés értelmezése és átültetése gondolati formába, majd megfogalmazása és lefordítása, valamint megszólaltatása egy belső nyelvezet segítségével. Ezekre az elvekre épül, és ezekből növi ki magát az aktív-cselekvő didaktika módszertana, amely hatással van a tanulás minden szférájára, így a hangszertanulás modernizálására is.

Talán a hangszertanulásban kell a legjobban odafigyelni a gyermek fejlődése során a formális és a konkrét gondolkodás egymásra hatására: ugyanis itt szem előtt kell tartani a fejlődés kronológiáját és még inkább a biológiai és pszichológiai fejlődést. Ezt S. E. BERNAT 2004-ben így fogalmazta meg (1-es táblázat):

KONKRÉT GONDOLKODÁS	FORMÁLIS GONDOLKODÁS
6–7 éves kortól 11 éves korig	10–11 éves kortól 14–15 éves korig
A dolgok globális értelmezés	Elemzés és szintetizálás
A konkrét, cselekvéshez és tárgyhoz kötött dolgok uralkodnak	Nyelvbe, formába önti a tapasztalatokat, és ezeket mondatokba foglalja
Megjelenik a visszafordíthatatlanság gondolata	A visszafordíthatóság és a kölcsönösség jegyében gondolkodik.
Az azonnali következtetés (ha... akkor)	A következtetés elemeinek birtoklása
Az egysávos tudat	Megjelenik a feltételezés és a következtetés folyamata
Az ok és okozat felismerése	Az ok és okozat felismerésének továbbvitele – mobilitás

1. sz. táblázat

A hangszertanulás modernizálása abban is áll, hogy ezeket a pszichopedagógiai jellemzőket szem előtt tartva a gyermek fejlődését úgy irányítjuk, hogy figyelembe vesszük a modern társadalom határozott igényeit. Ez azt jelenti, az Európai Unióban olyan emberre van szükség, aki toleráns a másikkal szemben, őrzi a saját hagyományait, de tiszteli és értékeli a máságot, mint az emberiséget gazdagabbá tevő tényezőt. A repertoár megválasztásában mindig figyelünk kell ezekre, és erre kell nevelnünk a mai generációt is.

4.

A KONSTRUKTIVIZMUS, A NEMZETI SOKSZÍNŰSÉG A MŰVÉSZETI NEVELÉSBEN

Napjainkban a pedagógiát (a nevelést) a következőképpen kell beállítanunk:

- a tanulás felgyorsítása, választék biztosítása alternatív tankönyvek segítségével, alkalmazhatóság;
- tudás felépítése, sokféleség;
- kiaknázás, személyessé tétel, tanulási helyzetek kialakítása, az előző élmények hasznosítása.

Ebből a szemszögből nézve kell ilyen formán mind a tanárokat, mind pedig a tanulókat nevelni, alakítani. Simona Elena BERNAT tanár és kutató 2004-ben Kolozsváron ezt így fogalmazta meg, következtetéseit egy táblázatban feltüntetve (2-es táblázat):

A TANÁR	MINT GONDOLKODÓ	MINT EDZŐ	MINT KUTATÓ
1. Mivel dolgozik?	gondolatokkal	emberekkel	feladatokkal
2. Milyen módszert használ?	–	tanulást	felfedező, elemző tanulást
3. Milyen eszközt használ?	gondolkodást, kérdésezést	agymunkát, edzést	kutatómunkát
4. Mik a tevékenység végtermékei?	elvek	kompetens és önálló egyedek	megoldások
5. Mely dolgok jellemzik a legjobban?	kérdéseket fogalmaz meg	cselekszik és alkalmaz	megoldásokat fogalmaz meg
6. Hogyan lép fel?	elmélkedik	alakít	kísérletezik
7. Milyen a gondolkodása?	kritikus, kreatív, az érzelmekre épít	stratégiát gondol ki	termékeny
8. Hogyan reagál a modern társadalomra?	kérdéseket tesz fel, hogy megállapítsa, minek van értelme, kiértékeli a tudást	gondolkodó egyedeket nevel, akik képesek egész életükben tanulni és függetlenül élni	megoldja a feladatokat, képes felmérni, és előre látni a következő időszakban felmerülő feladatokat

2. sz. táblázat: A konstruktivista tanár (S. E. BERNAT, 2004)

PÉLDA EGY ÓRATERV MEGSZERKESZTÉSÉRE

Nevelési óraterv (hangszertanulásra)

Dátum: 2010. 09. 18.

Iskola: Művészeti iskola

Tanuló: neve

Tanár: neve

Tantárgy: feltűntetni a hangszert

Lecke tartalma: F-dúr skála

Eszközök:

- skálafüzet
- technikai gyakorlatok
- darab, koncert, szonáta

A lefolyás módja:

- a skála szolmizálása, elemzése, megmagyarázása
- a skála lejátszása a hangszeren
- a skála alkalmazása (felhasználása) bizonyos zenedarabok segítségével, a tanuló adottságait figyelembe véve

Milyen célokat tűzünk ki:

- O1. – az adott zenei feladat tudatos és hibátlan megoldása
- O2. – az V-ik fekvésben alkalmazni az eddig tanultakat a kiválasztott gyakorlatok segítségével
- O3. – a kiválasztott darab előadása már a hangszer felhasználásával, alkalmazásával
- O4. – a félhangok és egész hangok felismerése és helyes alkalmazása az előadás folyamán

Speciális kompetenciák:

A lecke végéig a tanulónak alkalmazni kell tudnia az eddig tanultakat, vagyis az F-dúr skálát az V-ik fekvésben. Használnia kell ezt a darab előadásában, amit erre az alkalomra választott ki a tanár (ez lehet egy koncert- vagy egy szonátarészlet is).

Módszerek és ezek kódjai:

- M1 – a gyakorlat

- M<sub>2</sub> – a párbeszéd
- M<sub>3</sub> – a magyarázat
- M<sub>4</sub> – a bizonyítás – előjátészás

Az oktatás eszközei:

- m<sub>1</sub> – a hangszerert jelenti, amelyen a tanuló játszik
- m<sub>2</sub>, m<sub>3</sub>, m<sub>4</sub> stb. – azokat a kottákat jelenti, amelyeket az óra bizonyos szakaszában éppen használunk
- pl.: m<sub>2</sub> – gyakorlatfüzet
- m<sub>3</sub> – darab
- m<sub>4</sub> szonáta, stb. – a felhasználási sorrendet fogja a kicsi szám jelenteni

A tanulás típusa szerint van:

- utánzásos
- ismétléses
- felismeréses
- felfedezéses
- perceptív
- kognitív
- affektív

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a hangszeritanításba, az énektanításban és a zeneoktatásba egyaránt bevezessük a klasszikus repertoár mellett a különböző nemzetek zeneszerzőinek műveit is. Tesszük mindezt annak érdekében, hogy mind jobban megismerhessük egymás zenéjét, kultúráját. Valamint azért, hogy ezáltal tudatosodjon a fiatal generációban is, hogy a saját nemzete értékei szerves részét képezik az univerzális művészet értékeinek, amelyek ráadásul a népe és a nemzete fennmaradására is garanciául szolgálnak.

NAPJAINK ZENEOKTATÁSA A KULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉG JEGYÉBEN

A LECKE ÁLLOMÁSAI	M	m	TANÁR TEVÉKENYSÉGE	TANULÓ TEVÉKENYSÉGE
Az óra megszervezése	M1 M2 M3 M4	m1 (hangszer) m2 (kotta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kikészíti a használandó kottákat a kottatartóra</li> <li>- felhangolják a hangszer</li> <li>- gyantázza a vonót</li> <li>- a tanár magyarázza a leckét (visszakérdez)</li> <li>- kéri a tanulót, hogy játssza le a darabot, majd kijavítja</li> <li>- javaslatokat mond</li> <li>- értékkel</li> <li>- magyaráz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- felkészül az órára</li> <li>- figyel a magyarázatra</li> <li>- lejátssza a skálát, a gyakorlatokat</li> <li>- kielemezi a megoldandó feladatokat</li> </ul>
A tanult dolgok elmélyítése	M1 M2 M3	m4 m5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- az F-dúr skála alkalmazása bizonyos, erre az alkalomra kiválasztott darabokban</li> <li>- különböző variánsok alkalmazása, gyakorlása</li> <li>- figyel és kijavítja a diákok</li> <li>- magyaráz és előjátsszik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a tanár magyarázatára figyel, értelmezi azt</li> <li>- a tanult skálát alkalmazza a meghatározott darabokban</li> <li>- a vonóhasználatra is figyel, valamint a tiszta játékra</li> <li>- a tanárt mindenben követi, és próbál eleget tenni a követelményeknek</li> </ul>
kiértékelés	M2		<ul style="list-style-type: none"> <li>- felhívja a figyelmet a hibákra és a jól megoldott dolgokra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- figyel és megjegyzi, amit kell</li> <li>- felírja a füzetbe, amit és ahogyan gyakorolnia kell otthon</li> </ul>
Új lecke olvasása	M2 M4	mx m2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a tanult dolgok elmélyítésére új leckét ad</li> <li>- új részletet az adott koncertből, szonátából</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- figyel, jegyzetel</li> <li>- kérdéseket tesz fel a tanárnak</li> </ul>



RÁCZNÉ BÁRSONY Judit<sup>1</sup>

## NÉPTÁNC TANÍTÁS AZ ÓVODÁBAN

Szerencsére sokan foglalkozunk néptánc tanítással, illetve annak óvodás korú gyermekekkel való megismertetésével is. Jómagam is óvoda- és néptánc-pedagógusként (26 éve) teszem ezt. Az e téren szerzett tapasztalataimat szeretném összefoglalni a teljesség igénye nélkül.

Aktív néptáncosként találkoztam idős adatközlő emberekkel, és táncukat ma is őrző fiatalokkal (Szék, Inaktelke) akiktől én is tanultam. Pedagógusi pályámon fontosnak tartom, hogy ezekből az értékekből átadjak valamit a felnövekvő nemzedéknek.

A néptánc a magyar népi kultúra egyik legszebb ága. Méltán lehetünk büszkék a lassú kesergőkre, a virtuóz, friss dallamokra járt gazdag motívumkészletre, a gyönyörű népdalainkra, a tájegységenként is sokszínű viseletekre. Ezek a gyökereink, a múlt hagyományai, nemzeti kultúránk kincsei, amelyből mindennapi nevelőmunkánk során meríthetünk.

### I.

#### MIT IS JELENT KONKRÉTAN A GYERMEKTÁNC AZ ÓVODÁBAN?

Eredeti népi gyermekjátékok és mondókák összefűzését és gyermekektől nem idegen néptánc-motívumok megismertetését. A gyermektáncoktatás *célját és feladatait* a következőkben fogalmaznám meg:

- A néptánc, mint nemzeti kultúránk egyik leggazdagabb területének megismertetése, megszerettetése.
- Eredeti népi játékok sokféle változatával való ismerkedés.
- A néptánc alapelemeinek megismertetése, becsempészése a gyermekek zenei tevékenységébe.

---

1 DE GYFK, óvónő

- A magyar népzene iránti pozitív viszony kialakítása, ezen keresztül a magyarság temperamentumának megéreztetése.
- A népviselet szépségének észrevetetése, elfogadtatása.
- Improvizatív képesség fejlesztése, alkotókedv alakítása.
- Színpadi megjelenés, magatartás formálása.

A következő két idézet jól érzékelteti a népi játék, néptánc szoros összetartozását, egymásba fonódását, vagy egymásból sarjadását. Bizonyára sokak számára ismerős a kodályi gondolat, miszerint „(...) A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. A zenei és a testmozgás szerves kapcsolata: az énekes játék a szabad ég alatt – ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme!”

Martin György néptánckutató pedig így fogalmaz: „A tánc az egyik legközérthetőbb művészet, a néptánc pedig a népek legőstönösebb, legőszintébb megmutatkozási formája...”.

Mindkét idézetből kicsendül, hogy a népi játék, *néptánc* őszinte és ösztönös, mint ahogyan az óvodás korú gyermek is. Egy olyan *komplex zenei tevékenység*, amelyben együtt van a zene, a mozgás, a vizualitás, a verbalitás. *Ezek személyiségfejlesztő hatása* nem kétséges. Ennek összefoglalására igyekszem röviden kitérni.

- Már születése pillanatától körülveszi a gyermeket a mondókák, a népdalok világa, amikor szüleitől, nagyszüleitől, testvéreitől hall. Ezekből számos olyan tapasztalatot szerez, ami beépül ismereteibe, így észrevétlenül tanul meg különböző dolgokat.
- Az énekes játékok alkalmasak a gyermek értelmi folyamatainak fejlesztésére anélkül, hogy azokat rájuk erőltetnénk. Azokban a felnőttkor tevékenységeit gyakorolja, úgy utánozza a tevékenységeket ahogy tőlük látja.
- A játék során olyan feladathelyzetek elé áll a gyermek, amelynek során megtapasztalja saját magáról, hogy miben ügyesebb és miben kevésbé. Ezáltal fejlődik egészséges önbizalma.
- Az énekes népi játékban nem szükséges a gyermekek teljesítményének összehasonlítása, így nem éri őket kudarc sem. Az esetleges szabálytévessztést oldja az ének, a jó hangulat.
- A népi játékban, néptáncban társakkal alakít kapcsolatot, azaz alkalmazkodnia kell. A játék eredménye tőle is függ, a közösségért érzett cselekedet fejleszti az összetartozást, alakítja a másikért érzett felelősség érzését.
- A játékokban egymásra utaltak, közösen érnek el eredményt, amely valamilyen érzelmet vált ki belőlük. Mivel a kisgyermek a beszédet kevésbé használja

érzelmi kifejezésére, így a játék, tánc során jól levezetheti pozitív vagy negatív feszültségeit.

- A népi táncos játékokban megtapasztalják a testi kontaktusteremtés jelentőségét, varázsát. Ez fejleszti metakommunikációjukat.
- A népi játék – néptánc mozgásra, táncra aktivizálja a gyermeket.
- Fejleszti kreativitását, improvizációs képességét.
- Alkalmas az állóképesség, ügyesség fejlesztésére.
- A népi játékok szövege gyakran érthetetlen a gyermek számára, ami őt ugyan nem zavarja, de megtanulja. Ezek mögött a szövegek mögött gyakran néprajzi adatok, régi kultúránk megőrzött kincsei húzódnak. Így tehát a népi játék – néptánc rejti a hazafiság, nemzettudat érzését is.

A továbbiakban olyan *konkrét tanácsokat* kívánok összefoglalni, amelyek gyakorló óvónőknek segíthetnek. Az óvodai élet hétköznapijaiból *kiemelkednek olyan alkalmak, amikor játékfűzést, gyermektáncot állítunk össze* (pl. búcsú, évzáró). Ilyenkor tulajdonképpen koreográfiát készítünk. *Az ezzel foglalkozó óvodapedagógusnak rendelkeznie kell alapvető néprajzi tudással, ismernie kell a népszokások mögött rejlő tartalmat, a hozzájuk tartozó eszközöket, viseletet.*

- A játékfűzés összeállításánál jó koreográfiai érzékre van szükség. Az anyag kiválasztásánál természetesen igazodjunk az életkori sajátosságokhoz, de azt főként a gyerekek képességei határozzák meg. Forrai Kati néni, számunkra törzsanyagként szolgáló könyve széles választékot kínál, amit változatosan használjunk ki! A gyerekeknek mindig új, amit tanítunk, de saját magunkkal szemben is legyünk igényesek a repertoár bővítésében!
- Csak eredeti népi mondókákat és játékokat válogassunk csokorba!
- Fejtsük meg az egyes játékok tartalmát, a mögöttük rejlő népszokást.
- Egy „színpadon” bemutatott produkciónak dramaturgiai szabályai is vannak, amit szintén figyelembe kell vennünk. A tánc térnek van eleje, hátulja, oldalai, a gyerekeknek tudni kell tájékozódni a térben, hiszen a bemutatás helye csak ritkán igazi színpad. Márpedig a közönségnek csak akkor mutathatnak hátat, ha azt a térforma úgy kívánja.
- A táncot a tér- és mozgásformák változatos kapcsolódása teszi cselekményessé.
- Természetes és eleven csak akkor marad a játék, ha mégis bemutatás közben is előfordulhatnak meglepetésszerű helyzetek, vagyis nincs előre „beállítva” pl. egy párválasztás. A gyerekek így valóban élik a játékot, és nem válik erőltetetté, betanítottá.

- Fontos a játék indítása, ami történhet bevonulással, lánccban, szétszórtan, játékba hívóval, kapuzással, stb... és a folytatás. Valahonnan valahová alakul a mondanivaló, a táncnak legyen eleje és vége. Valamilyen szátra fűzzük fel a játékokat, ez egyéni ötlettől, hangulattól függ. (Jeles nap, évszak...).
  - A játékfűzést csak akkor állítsuk össze, amikor a benne szereplő játékot a gyermekek már külön-külön nagyon sokszor játszották, így rugalmasan tudják variálni. Csak ez esetben nem lesz számukra a tánc unalmas!
  - Szempont a dalosjátékok hangkészlete, egymáshoz való illeszkedése, egymás után kapcsolhatósága. Jól köthetőek össze dalosjátékok mondókával, csúfolóval, csujtogatásokkal.
  - Egy játékkoreográfia elkészítésekor én magam nagyon szívesen találok ki új mozgás és térformát az ismerősjátékokhoz, szeretem a szabad térformájú játékokat, mert azokat a gyermekek is élvezik.
  - A játékfűzést a térformák változatossága, a tapssal, kifordulással, mondókákkal, guggolással, forgással, eszközökkel való fűszerezés teszi az életkornak megfelelően érdekessé, élvezetessé.
  - Népi hangszerekkel gyermekzenekar kísérheti a gyermektáncot, ez csak fokozza az élményt.
  - Igényesnek kell lennünk a népi játékokhoz választott eszközök tekintetében is. Ismeretes a felnőtt táncéletben az eszközös táncok hagyományának sokszínűsége, meríthetünk innen ötleteket. Sok játékeszközt elkészíthetünk a gyerekekkel, ennek motiváló hatását nem kell hangsúlyoznom.
- Pl. – zsebkendő készítése különböző technikákkal,
- vállkendőrojtózás,
  - szalag kiválasztás,
  - pártakészítés,
  - kaláris fűzése,
  - fiúk kalapjára bokréta készítése,
  - vőfélybot faragása,
  - népi hangszereket utánzó tárgyak, hangszerek készítése stb.
- Az eszközök felhasználási lehetősége is sokszínű. Pl. egy bot lehet a táncban kard, lovacska, trombita, lehet vele máglyarakást, faültetést, játszani, zajt kelteni, ritmust ütni, átugrálni. Ugyanakkor egyféle mozgásformához különböző eszközt használhatnak, hogy a játék kifejező és élvezetes legyen. Pl. lovacskázhatnak a gyerekek boton, seprűn, kukoricakórón, papírlovon, kisszéken. A jó játék mellett más és más zenei löktetés kifejezésére adnak alkalmat.
  - A játékfűzésben táncolhatnak fiúk-lányok együtt, de külön is. A párválasztás

módjára sok szép példát ad a felnőtt tánc hagyomány. Óvodásoknál nem igen probléma még a fiú-lány kontaktus megteremtése, de országosan megfigyelt tapasztalat, hogy azokban az osztályokban, ahová táncos gyerekek járnak, jobb ennek alakulása. Néhány példa: A fiú megforgatja maga előtt a lányt, ezzel megnézi, hogy megfelel-e párjának. A lány is választhat párt azáltal, hogy leejti a fiú előtt a zsebkendőjét, vagy megkopogtatja a vállát.

- A csoportos és páros fogásmódokat is igen színesen variálhatjuk, ha egy kicsit ismerjük a magyar táncokban meglévő szokásokat.

Pl. – 45°-os kartartás egymás melletti kézfogáskor,

- zárt ujjakkal való kaputartás,
  - zárt ujjakkal való tapsolás jobb tenyérrel bal tenyérbe,
  - páros kaputartás,
  - folyamatos kaputartás,
  - egykezes páros fogás,
  - kétkezes páros fogás mélytartásban, kaputartásban.
- Figyeljünk oda, hogy táncos játékoknál a fiúk hátul csuklófogással, vagy öklöbe szorított, csípőre tett kézzel álljanak, mozogjanak.
  - Kislányok jellemző kartartása a csípőre tett kéz, vagy a szoknya melletti kartartás.
  - A táncosokra is jellemző helyes testtartást példával alakíthatjuk a gyermekekben. Amikor megállnak, azt zárt lábbal tegyék.
  - A kicsit megemelt tekintet még szebbé teszi a tartást.
  - Páros körforma alakításánál a kislányok legyenek kívül!
  - Párválasztós játékokban tanítsuk őket a szemkontaktus tartására.
  - A gyerekek nagyon kedvelik a csúfolókat, eszükben sincs megsértődni ezekre.
  - A nép és színpadi táncéletben is jelen lévő hagyomány a jókedv kifejezésére a csujjogatók kiáltása. Sok mondókát is mondhatnak a csujjogatóként emeltebb hangerővel, magasabb hangfekvésben. Ezek oldják a hangulatot, derűs légkört teremtenek. Számos olyan csujjogató van, amit bátran taníthatunk. Eleinte lehet, hogy nevetgélnek rajtuk, hiszen ezek olykor tréfásak, szellemesek, sőt pikánsak is, no de éppen ezekből érezhetnek rá a nép jóízű viccelődéseire, szókimondásaira.

Néhány ízelítő azokból a csujjogatókból, amelyet a Lőrinczéről származó Karsai Zsiga bácsitól tanultam:

„Azért mert a füled ráncos,

Nem vagy te még népi táncos!”

„Ez a legény kicsike,  
Belefér a bilibe!”

„Jár a farom, mint a csík,  
Mint akit a bolha csíp!”

Ilyenek birtokában a mindennapi életünket is színesíthetjük, hiszen nem csak zenei helyzetekben használhatjuk őket. (Gondoljunk egy konfliktus megoldására. *„Erre kakas, erre tyúk”* vagy egy figyelem felhívásra *„Szembe babám, ha szeretsz...”*)

Feltétlenül említést kell tenni a táncos viseletről. A kislányok különösen szeretnek beöltözni „pörgős szoknyába”. Jó, ha minden óvodai csoportban akad néhány, amit felvehetnek táncos népi játékokhoz, ha kedvük tartja. Fiúknál ilyen kiegészítő lehet a kalap vagy mellény. Előnye ezeknek a néptánc ruháknak, hogy alakítja a gyermek tartását, viselkedését. Ezeket másképp kell hordani, tudni kell viselni! Ha népi játék koreográfiát adnak elő a gyerekek, az egész csoport öltözzön stilizált népviseletbe, az emeli a játék hangulatát, alakítja hagyománytiszteletüket.

A kislányokra adjunk apró mintás, vagy fehér blúzt, tarka, bő szoknyát, aminek tartását alsószoknya emeli. Ez akkor ízléses, ha nem látszik ki a felső szoknya alól, ami legalább térdig, de inkább lejjebb ér. Praktikus az egész ruha, amihez lehet hátul keresztben gombolható, „mellyes kötényt” hordani. A harisnyanadrág lehet különböző, de egyszínű (nem mintás). A cipő mindenképpen zárt legyen, de „kopogós”, vagyis sarkas.

- A kerekre keményített szoknyában úgy kell állni egymás mellett, hogy az ne gyűrődjön, s ha kézfogással állnak ez már eleve biztosít egy szép, kb. 45° kar-tartást.
- A táncos szoknyában leguggolni sem lehet akárhogy! Fontos, hogy ne gyűrődjön és ne is lehessen a szoknya alá látni. A helyes guggolás tanításának alapja a néptáncos III. pozíció.
- A táncos öltözetben való gyermektánc színpadi jellegű bemutatásakor meg kell említeni a kislányok hajviseletét. A színpadi néptánc-hagyomány is az eredeti néphagyományból vette át azt a szokást, hogy a lányok haja hátrafésült, szalaggal, pártával, kendővel ékesített a fej. Ezt már azok a kicsinyek is szokják meg, akik tőlünk tanulják a néptánc alapjait.
- Fiúknak illik a sötét nadrág, fehér ing, vagy fehér rojtos szélű, bő gatya. Öltözéküket kiegészíthetjük mellénnyel, szalma vagy parasztkalappal.
- Ha tehetjük, figyelembe vehetjük vidékünk jellemző viseletét.

A gyermektánc tanítás egyik feladata a magyar népzene megismertetése, megszerettetése. Ez nagyon fontos feladatunk, hiszen családi körben kevesen hallanak ilyet, ezért gyakran idegenül hangzik számukra.

Az óvodai életben többször van lehetőségünk olyan *közös táncos vígasság szervezésére*, ahol előnyben részesíthetjük az eredeti népzeneét. Gondoljunk csak a jeles napokhoz fűződő népszokásokra, amelyek szinte mindit táncmulatsággal zárulnak. Van nagyon jó, kifejezetten gyermekeknek való népzenei felvételek, de ha lehetőség nyílik rá, élő zenekar is húzhatja a talp alá valót. Ragyogó mulatságot szervezhetünk tekerő muzsikára. Ilyen táncházakban a legtermészetesebb módon szöhetjük bele a néptánc elemeket a gyermekek mozgásanyagába, természetesen csak annyit, ami nem idegen tőlük. Hiszen, ha óvodai néptánc tanításról beszélünk, senki nem gondol arra, hogy a csöppségekre tőlük távol álló bonyolult mozgást erőltetünk. De ne felejtjük el, hogy a gyermek a táncot is, mint a játékot és minden mást mint a után tanulja. Mint ahogy annak idején a „csürdögölők” és „szőlőtaposók” hagyományában ott lábatlantokdta a gyerekek a felnőttek táncmulatságain. Megpróbálták ellesni a nagyoktól a lépéseket, utánozták őket. Így van ez ma is. A mi dolgunk csak az, hogy találjunk alkalmat a népzeneire való táncolásra. Mutassunk a gyerekeknek lépéseket, hagyjuk, hogy utánozzanak minket. Semmit sem kell magyarázni, vagy javítgatni! A sok példa és utánzás hatására előbb-utóbb már saját kedvükre is fognak improvizálni az általunk megismert egyszerű motívumokból. Erre legalkalmasabb a dunántúli ugrós táncunk, melynek motívumkészlete legkönnyebben tanulható és térformájából is pl. – vonulások, kigyózók, kapuzók, csillagformák vehetők át a népi gyermekjátékokba, táncokba.

A következőkben arra szeretnék mintát adni, hogyan építem fel egy *gyermektánc házban* a motívumtanítást a játékoság és az utánzásos tanulás módszerével. Közben soha nem magyarázok és javítok, hanem sokszor, visszatérően ismétlem a térformákat és a lépéseket. Ráhangelődésnek gyakran kezdeményezek olyan játékot, amely alatt már szól a népzene. Pl. székfoglaló, seprútáncoltató (aki kiesik, az hangszert kap, és ő is zenész lesz).

Miután a jókedv már biztosított, a gyerekeket úgy „szedem össze”, hogy elindulok, valakinek megfogva a kezét, s ők folyamatosan csatlakoznak a lánchoz. Nagyon szeretik a hullámvonalban járást, közben a helyes kéztartást, testtartást, zenére való lépést gyakorolják. A mozgást lépésvariációkkal gazdagítom:

- 4 lépés halkabban 4 dobbantással,
- ütem súly kiemelése dobbantással,
- lépés jobb-bal lábbal + mellézár a láb, szimmetrikus ismétléssel,
- sétalépés 3x, majd 4-re mellézár a láb, szimmetrikus ismétléssel,

- sétalépés  $2x + \text{cifra}$ , szimmetrikus ismétléssel,
- sétalépés  $2x + \text{hőcögő}$ .

A kígyózás után kört alakítunk, melyben kapu alatt átbújásokat játszunk, vagyis amelyik két gyermekkel szembe vezetem a láncot, kaput tartanak, és karjuk alatt átbújik az egész sor. Ez jó gyakorlási lehetőség arra, hogy hogyan kell kicsit előre hajolva bújni, hogy ne szakadjon szét a lánc, szépen tartsák a térformát.

Kedvelt a csigavonal alakítása befelé, majd kifelé. Közben a korábbi motívumokat táncoljuk. A gyerekek önállóan is szeretik vezetni a csigavonalat, ezért a két vezetőt közben változtatom. Mivel nem állunk meg közben, ezt úgy szoktam, hogy a két utolsó gyerek kezét összefogom, és máshol megnyitva a kört, beindítom a befelé tekerő gyermeket. A csigavonalból középről több kapun való átbújással is vissza tudjuk bontani a teret, ebben segítséget adok, de sok gyakorlási lehetőség után a gyerekek önállóan is alkalmazzák. Ezután körben mutatok tánclépéseket, egy-egy motívumot elég hosszú ideig, hogy le tudják utánozni. Gyakran tapssal kísérjük táncunkat, mert ez is segíti az egyenletes lüktetést.

- Sarokemelgetés páros lábbal,
- sarokkoppantás váltott lábbal,
- sétalépés előre  $3x + 4$ -re mellézár a láb, szimmetrikus ismétléssel (ezzel a kör szűkül és tágul),
- hőcögő,
- térdütögető váltott lábra tapssal,
- csapás váltott lábra, tapssal,
- lengető váltott lábbal, mellézárással.

Az eddig viszonylag rendezett térforma feloldására a forgást szoktam alkalmazni. Mindenki saját maga körül forog lépő motívummal, felemelt karokkal, mindkét irányba. Így pillanatok alatt kialakul egy szabad alakzat, amelyben a gyerekek el is mozdulnak tetszőlegesen. Ekkor szoktam kezdeni egy olyan játékot, amelyben elindulunk tetszőlegesen, és ha találkoznak valakivel, szemben összetapsolunk. Ez a párválasztás előkészítése.

A páros tánc alatt ugyanazokat a lépéseket alkalmazzuk, amelyeket már korábban is, most azonban már figyelniük kell a gyerekeknek egymásra is. A kartartások kötöttek, azáltal, hogy mindkét gyereknek egyformán kell fognia a másikat. Az irányok meghatározóak lesznek, hiszen ha az egyik előre kezdi a lépést, a másiknak hátra kell, akkor haladnak egy felé. A forgásokat mindkét irányban járjuk, közben ismert monodókát, csujjogatókat kiabálunk.

Itt érkezünk a hangulat tetőpontjára, a tapasztaltabbak már tudnak saját kedvükre is improvizálni. Általában ugyanolyan láncba szedem a gyerekeket a végén, mint ahogyan elkezdtek, így egy kicsit lenyugodnak, pihennek a páros tánc után.

A tánc ház végén a kipirult arcocskák és csillogó szemek jelzik az apróságok örömet és szeretetét, valamint a kérdés, hogy: „Jutka néni, mikor lesz megint néptánc?”

Ekkor azt gondolom, elértem a célokat!

Első tanítványaim ma a lakóhelyemen 58 éve működő Bocskai néptáncgyűttesben ápolják táncagyományainkat, így valóban látom beírni hivatásom „gyümölcsét”.

Kívánok másoknak is ilyen élményeket.



Vasile MARCU<sup>1</sup>

## A TANÁRI TEVÉKENYSÉG FELELŐSSÉGE ÉS E FELELŐSSÉG FELVÁLLALÁSA A HATÁR MENTI TERÜLETEKEN

Napjaink társadalma rendkívül dinamikusan változik a globalizáció és a hozzátartozó jelenségek folytán. Nyilvánvaló, hogy Európában csak akkor lesz igazi életszínvonal emelkedés minden itt lakó életében, ha erőfeszítéseket teszünk arra, hogy toleranciára neveljük az embereket, és megtanítsuk a több nyelven beszélő közösségeket, hogy odafigyeljenek egymás kultúrájára. Ezt fokozottan kell hangsúlyoznunk a határ menti területeken. Bármilyen az emberek életszínvonalának emeléséről szóló tanulmányban figyelmet szentelnek az iskolának, különösen a tanárok személyiségének. Manapság az olyan elhivatott tanárokat helyezik előtérbe, akik teljesítik kötelességüket, akik felelősségteljesen végzik munkájukat, akik tudatában vannak, hogy a társadalom egészének sorsa a kezükben van. A felelősségteljes tanár a még hatékonyabb tanításért, nevelésért és oktatásért fog küzdeni miközben szem előtt tartja az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőket.

Az iskolai siker fő forrásai maguk a tanárok. A személyiségükkel és legreprezentatívabb jellemvonásaikkal ők alkotják és fogják is mindig alkotni azt a bázist, amelyen az iskola szent missziójának teljesítése függ; különösen az a feladat, hogy a „megfelelő embert a megfelelő helyen” képezzük és neveljük.

A tanári személyiség legversenyképesebb tulajdonságai a következők:

- Pedagógiai készség: azokat a készségeket értjük ez alatt, amelyeket a folyamatos önfejlesztés és önképzés során elsajátítanak azok a tanárok, akik – tudatosan és lelkiismeretesen – teljesítik kötelességüket. Azok a tanárok, akik rendelkeznek kellő pedagógiai érzékkel, tudni fogják, hogy hogyan lehet olyan feltételeket teremteni, amelyben a diákok maguk, az általuk feltett kérdések számát fogják növelni és nem

---

<sup>1</sup> Nagyvárad Egyetem, PhD Prof.

a kérdésekre adott válaszokat. Ezek a tanárok a diákok fejét és gondolkodásmódját „át fogják alakítani”; s fejüket a tudás „tárházából” egy „diszpécser/elosztó” központtá fogják átalakítani; pontosan tudni fogják, hogy hogyan kell az élet minden egyes percét oktató/nevelő helyzeté alakítani, tudni fogják, hogy hogyan kell holisztikusan megközelíteni mind a nevelés tárgyát, mind formáját. Ez teljes következetességet jelent a formális, nem-formális és informális nevelési helyzetekben, és a nevelés alkotó-elemeinek megközelítésében is: mind az intellektuális, esztétikai, erkölcsi, technikai, fizikai nevelés terén, mind az új keletű nevelési területeken. A tanárok az iskolai munka alapvető tényezői, mivel ismerik a holisztikus nevelés hatását, mindent megtesznek azért, hogy az iskolai teljesítményt befolyásoló összes tényezőt összhangba hozzák. A pedagógiai érzék megmutatkozásának egyik legnagyobb szerepe a multi-etnikus határ-menti iskolák közege. A tanári kompetencia és képesség teljes mértékben kibontakozhat azáltal, hogy a gyerekekben - és rajtuk keresztül a helyi közösség valamennyi tagjában - tudatosítják, hogy kik ők, kivé kell válniuk, hogyan érvényesíthetik saját értékeiket és hogyan formálhatják mások értékrendszerét. Munkálkodniuk kell azon, hogy megismertessék az emberekkel a tolerancia és demokrácia eszméit; azt hogy hogyan lehet kimutatni humanizmusukat, hazafiasságukat és internacionalizmusukat. Ezek a tulajdonságok csak töredékét alkotják a tanári kompetenciának és képességnek.

- Az a pedagógiai képesség (amely a latin „*tactus*” – kapcsolat szóból ered) az igazán elhivatott tanárok tulajdonsága, akik képesek kapcsolatépítésre és hosszantartó kapcsolattartásra a tanulókkal, családjaikkal, a hasonló- és más szakos kollégákkal, a helyi-, országos- és Európai Unió szervezetei és intézmények magasabb beosztásban lévő embereivel. A legtöbb tanár megtanulja a helyi közösségben beszélt nyelveket és az iskolában mindennapi gyakorlattá teszi a közösség polgárainak értékei iránt érzett felelősségvállalást és ezen értékek kölcsönös tisztelését. Ők, bölcsen és józan előrelátással, nemcsak az iskolában létesítenek nevelési kapcsolatokat, hanem előszeretettel használják ki a tanterven és iskolán kívüli események és foglalkozások adta lehetőségeket. Tudatosítaniuk kell mindenkiben, hogy az igazi emberi értékeket mindenki önmagában hordozza, minden egyes ember rendelkezik ilyennel és a tanárok ösztönözni fogják mindenkit saját értékeik fel- és megmutatására, hangsúlyozására.
- A Pedagógiai Értészeti vagy erkölcsi világnézet megjelenési formája a tanárok saját munkájuk iránti lelkesedése, a gyerekek és az ő nevelésük iránti azon törekvésük, hogy a helyi közösségben emeljék az életszínvonalat. A pozitív gondolkodás révén a tanároknak meg kell látni minden egyes tanuló értékét, és optimistának kell lenni azzal kapcsolatban, hogy mennyire formálható a gyermeki

jellem és személyiség. Minden egyénben sokféle érték lappang, a tanár feladata, hogy észrevegye mi a jó és mi a még jobb az emberben, és tudnia kell egy teljes nevelési rendszert építeni ezen értékekre alapozva. Az olyan ember, akinek a lelke közömbös marad, ha lát egy gyermeket vagy bármilyen nehézséggel, problémával küzdő egyént az nem lehet tanár. Minden gyerek, függetlenül a szociális körülményektől, amelyben él, függetlenül az általa beszélt nyelvtől és függetlenül a benne kialakult egyéni szokásoktól saját személyiséggel rendelkezik. Ezt szeretni kell, dédelgetni, sarkallni, védeni és támogatni is. Kinek kell felvállalni ezeket a feladatokat? Természetesen a tanárnak. De hogy a cél megvalósuljon, a tanári kar valamennyi tagját folyamatosan képezni kell. Az önképzés nem elég, speciális képzési programokra van szükség bizonyos területeken, különösen a multi-etnikus határ-menti közösségekben.

- Didaktikai Empátia, az emberek azon tulajdonsága, amelynek segítségével képesek vagyunk másokkal érzelmileg azonosulni; a tanári nyelvre lefordítva úgy viselkedünk az iskola minden tanulóival és a helyi közösség minden tagjával szemben, ahogyan azt mi másoktól elvárjuk. A románoknak van egy mondásuk: „Olyat tegyél mással, amit magadnak is kívánsz.” Ezt nehéz, de nem lehetetlen megvalósítani különösen a kelet-európai, nehéz körülmények között élő közösségekben. Multi- és interkulturális nevelési és oktatási programokra van szükségünk, olyan kurzusokra, amelyek vagy teljesen, vagy részlegesen foglalkoznak a kérdéskörrel. Manapság a didaktikai empátia iránti kíváncsiság igen nehéz megvalósítani a tanárok társadalmon belül elfoglalt szerény pozíciója miatt. A múltban, a helyi közösség legfontosabb értékeit a falu intelligenciája, vagyis a pap és a tanító közvetítette, mára szerepük összetettebb lett, részben az információ gyors áramlása miatt.

Teljesen tudatában kell lennünk annak, hogy a „gépek” kiemelt szerepet játszanak az oktatásban, mégis a „gép” sohasem fogja tudni helyettesíteni a tanárt. A számítógépek olyan különleges információt és modelleket szolgáltatnak, amelyeket el sem tudnánk képzelni más korban; de nincsenek érzelmeik és szenvedélyeik, nem lakozik bennük szeretet és megosztható figyelem és nincsen humoruk sem. Ma már megpróbálják humanizálni a technikát (a falvakban, különösen a Dokumentációs és Információs Központokban), de ezt emberek hajtják végre teljes személyiségük kibontakoztatásával. Egyébként, a technikát fel lehetne használni az emberek ellen. Függetlenül attól, hogy milyen jól ellátott egy iskola elektronikus eszközökkel, mindig lesz elhivatott tanárra szükség, hogy működtesse ezeket az eszközöket a gyermekek és a helyi közösség javára.

- A tanár egy másik különleges tulajdonsága a tanítási képesség (latinul aptus = jó képességekkel rendelkező); ez az a nélkülözhetetlen tulajdonság, amely nem örökletes, de egy belső fogékonyság talaján fejlődik ki. Beszélhetünk általános képességekről (pl. intelligencia) és különleges képességekről is (irodalom, matematika, zene és sport iránti képesség). Természetesen a tanárképzéssel kapcsolatban pedagógiai képességekről beszélünk. Ezen képességek valamilyen speciális kompetenciára épülve alakulnak ki. Szakmai kompetencia – kompetencia és képesség tudományos és kulturális értékek közvetítésére (erre a képességre nemcsak a főiskolai évek alatt tehetünk szert, de ezek fejlesztése a tudományos és technikai forradalom korában állandó képzéssel, egy egész életen át tart). Pszichológiai – pedagógiai kompetencia – az a képesség, hogy ismerjünk minden gyereket, és tudatosítsuk bennük az önmegismerés fontosságát, hogy „azt nyújtsuk a diákoknak, amire éppen szükségük van”. Az ilyen kompetenciával rendelkező tanárok mindig meg fogják találni bármilyen oktatási–nevelési probléma legjobb megoldását; tudni fogják, hogyan harmonizáljanak és holisztikusan közelítsenek meg egy helyzetet, hogy az éppen nevelendő személy személyiségét fejlesszék. Szociális – kapcsolattartó kompetencia, az a képesség, amely megteremti és fenntartja a gyermekekkel, hasonló és más szakos tanárkollégákkal, az igazgatói testülettel és a felügyeleti szervekkel, az iskola adminisztratív személyzetével és végül, de nem utolsó sorban, a gyermekek szüleivel kialakított kapcsolatot. Erkölcsi kompetencia, az a kompetencia amelyben „az emberi modell” a maga becsületességével, elszántságával, pozitív gondolkodásával, optimizmusával, jó humorával és a mindenkor és mindenhol segíteni akarásával, pótolhatatlan és nélkülözhetetlen, mivel a „professzorok és a tanárok az egyetlen olyan diplomás embercsoport, akik nem vetik le hivatásukat a munkaruhával együtt”. Életük minden percében tanárok, sőt néha még azon túl is.

Úgy véljük, minden tanárnak rendelkeznie kell jó humorérzéssel, jó természettel és jó kedvvel. A legfontosabb és legnehezebb oktatási–nevelési helyzeteket és problémákat mosolyogva, tapintatosan, diszkrét humorral kell megoldaniuk, anélkül, hogy bárkit is megsértenének. Mindig figyelniük kell arra, hogy minden gyerek és diák jól érezze magát a jelenlétükben és az oktatási intézményekben. Nem befolyásolhatja őket a gyermekek anyanyelve, a családi szokásaik, egyformán kell minden diákot kezelni, mivel „Isten színe előtt mindannyian egyformák vagyunk” és mindenkinek egyenlő esélyeket kell biztosítani. De ez még nem elég, különösen nem a soknemzetiségű csoportokban. A tanárnak ismerni, megérteni és támogatni kell valamennyi diák által képviselt értéket. Minden ember értékes, de nem mindenki tudja, hogy hogyan mutas-

sa meg értékeit. Ez a felelősségteljes tanár feladata, az, hogy hatékony pszichológiai-pedagógiai tanácsadóként végrehajtsa ezt a feladatot.

Az iskolai teljesítménynek és sikernek vannak más, meglehetősen hasonlóan fontos elemei; de ezeket most csak felsorolás szintjén említjük meg:

- maguk a tanulók pszichikai és biológiai létük összes elemével, teljes struktúrájával;
- a társadalom vagy a közösség melynek értékei megjelennek az oktatási-nevelési folyamatban;
- az iskolai környezet a követelmények rendszerével, amelyek az európai oktatás új eredményeinek figyelembevételével lettek megállapítva;
- a pedagógiaiilag asszimilálódott szociális környezet, az amit a helyi társadalom vagy közösség gondol az iskoláról, illetve amit az iskoláért, a közösség minden egyes tagjának folyamatos képzéséért tesz;
- a pedagógiaiilag asszimilálódott egyéni környezet (amit a diákok gondolnak az iskola sikeréről és amit nekik tanítanak iskolájuk sikerességéről).

## BIBLIOGRÁFIA

- 1 BÂRZEA, C. (1995) – *Arta și științele educației*, EDP, București
- 2 CHIȘ, V. (2002) – *Provocările pedagogiei contemporane* PUC, Cluj Napoca
- 3 DAVE, R.H. (1991) – *Fundamentele educației permanente*, EDP, București
- 4 De PERETTI, A. (1996) – *Educația în schimbare*, Ed. Spiru Haret, București
- 5 MARCU, V. (1996) – *Introducere în deontologia profesiei didactice*, Ed. Inter-tonic, Cluj
- 6 MARCU, V. și colab (2009) – *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*, Ed. Universității din Oradea
- 7 MARGA, A. (1999) – *Educația în tranziție*, Ed. Dacia, Cluj Napoca
- 8 MIROIU, A. (1998) – *Învățământul românesc azi*, Ed. Polirom, Iași
- 9 VLĂSCEANU, L. (1979) – *Decizii și inovații în învățământ*, EDP, București



OLVASZTÓNÉ BALOGH Zsuzsanna<sup>1</sup>

BOGNÁR József<sup>2</sup>

HERPAINÉ LAKÓ Judit<sup>3</sup>

KOPKÁNÉ PLACHY Judit<sup>4</sup>

## IDŐS EMBEREK ÉLETMÓDJÁNAK, ÉLETKÖRÜLMÉNYEINEK VIZSGÁLATA HAJDÚ-BIHAR MEGYÉBEN

### ABSZTRAKT

Jelen tanulmányban egy kevésbé preferált terület - az idősek életkörülményeinek, életmódjának - vizsgálatával foglalkozunk. Vizsgáljuk az egészséggel összefüggő életforma kérdéskörét, kitérünk arra, hogy az idősek emberek hogyan értékelik életkörülményeiket, mennyire elégedettek jelenlegi helyzetükkel, tevékenységeikkel.

Fő célunk rávilágítani arra, hogy valamennyi életmódelemnek ebben az életkorban döntő szerepe van az életkörülmények javításában. Indokoltnak látszik több szempont (fizikai aktivitás, életmódváltozás, korbeltérések) figyelembe vétele az egészség-kulturális magatartás vizsgálatokor, amelyek hatással lehetnek, valamint befolyásolhatják az idősek emberek életformáját. Kiemelt kérdéskör a lelki egészség alakulása ebben az életszakaszban. Magyarország keleti részén Hajdú-Bihar megyében kérdőíves módszerrel gyűjtöttünk adatokat (N = 1269) 60 év fölötti idősek férfiak (M = 70,23; Min.: 60; Max.: 99; SD: ±7,095) körében. Három fő témakörbe tartozó kérdéscsoportokat tartalmazott vizsgálatunk: demográfiai blokk (kor, nem, iskolai végzettsége, anyagi helyzet, életkörülmények, elfoglaltság), egészségi állapot (szubjektív egészségi állapot,

---

1 Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar Sport- és Egészségtudományi Tanszék, főiskolai adjunktus

2, 4 Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest

3 Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar, Eger

egészségtudatosság, mentális egészségi állapot) és egészségmagatartás (mozgás, dohányzás, alkoholfogyasztás). Az elemzés során kitértünk az alminták (életkor szerinti három korcsoport) közötti eltérések vizsgálatára is.

*Kulcsszavak:* idős emberek, életmód, egészségmegőrzés

## I.

### BEVEZETÉS

A tanulmányban bemutatott vizsgálatot a népesség előregedésének valós társadalmi problémája inspirálta. A népesség életkilátásainak emelkedése, a születéskor várható élettartam növekedése az egész fejlett világban az időskorúak arányának növekedéséhez vezetett. Ennek következtében az idősök helyzetének jobb megismerése, feltárása céljából igen nagy szükség lenne minél több, az idős társadalom helyzetével foglalkozó átfogó kutatási projektre. Jelen vizsgálatunkkal aktív résztvevőjévé szeretnénk válni annak a törekvésnek, amely az idősök életkörülményeinek, életmódjának, egészség tudatos magatartásának feltárásáért akar tenni.

Az egészség értéként való kezelésének egyik mutatója az egyének életmódja, mivel életmódunk jelentős hatással, befolyással van egészségünkre. Az életmód a szociológia központi kérdése, számos szakember foglalkozik az életmóddal, tartalmi elemivel (ANDORKA, 1997; LOSONCZI, 1977). Általában egyetértenek abban, hogy életmódunknak két lényeges eleme van: egyrészt magatartási döntések meghozatala, másrészt a döntéseinket befolyásoló (társadalmi helyzetünk, gazdasági, iskolázottsági) körülmények, amelyek kihatnak választási lehetőségeinket. Témánk szempontjából e témakörből az egészséggel kapcsolatos életmódot emeljük ki, amit szintén meghatároz egyéni, csoportbeli és társadalmi helyzetünk (PIKÓ, 2006).

Az emberek idős korukban nem csak testi, de lelki változásokon is átesnek (KOVÁTS, 1979). Ha az idős ember az adottságainak, és élethelyzetének megfelelően a maximumot képes magából kihozni, vagyis aktuális állapotához képest tevékenykedni, beszélhetünk produktivitásról, egy „egészség-tudatos”, hasznos és élhető élet élésére céljából (IVÁN, 2004).

Az életmódnak meghatározó szerepe van az élettartamon belüli „esély-évek”, vagy másképpen, az egészségben eltöltött időtartam növelésében. Az egészségfejlesztési prioritás közé sorolhatjuk a lelki egészségnek, mint értéknek a fenntartását is (KOPP, 2006; SIMA és mtsai, 2006). A sikeres öregedés szorosan összefügg nemcsak az egyén fizikai aktivitásának tudatos megőrzésével, hanem lelki egészségével is. Fontos, hogy el kell kerülni a korai öregedést, az „aktív életvezetésnek” öregedést

lassító hatásával (PLETTE és GRÓNAI, 2006). Mindez arra irányul, hogy az idősök aktív résztvevői maradjanak a társadalomnak. Meg kell tanulni motiválni az embereket olyan magatartás és életstílus kialakítására, amellyel elérhető a tevékeny öregedés (MAJERCSIK, 2004). Az idős emberek egészségi állapotát az őt körülvevő szociális tényezőkkel (anyagi helyzet, családi kapcsolatok, stb.) összefüggésében kell értékelni (BLASKOVICH, 2005). Az öregedés nemcsak egy elkerülhetetlen élettani folyamat, hanem egy komoly kihívás, amire idejekorán fel kell készülni (VALLÓ, 2006). Beregi (1999) véleménye szerint az élettani öregedés mértéke, a funkciók csökkenése nem zárólag genetikailag megszabott, hanem az életmód jelentős hatását emeli ki. A sikeres megöregedés nagyrészt azon múlik, hogy elkövet-e mindent az egyén fizikai, szellemi és társadalmi aktivitásának fenntartására. A jó egészség kihat az életminőségre: minél tovább maradunk egészségesek, annál nagyobb eséllyel őrizhetjük meg önállóságunkat, függetlenségünket és aktivitásunkat. A legfontosabb feladat az egészséges és aktív időskor támogatása.

2.

MÓDSZER

*2.1. A minta jellemzése és a mintavételi eljárás*

Az idősök életkörülményeinek megismeréséhez, életmódjuk vizsgálatához Hajdú-Bihar megyében végeztünk felmérést. A WHO kritériumai alapján időskorúnak minősül az a személy, aki betöltötte 60. életévét, így az idősök populációjába tartozónak tekintjük a 60 év feletti korosztályt. Országos és megyei viszonylatban egyaránt az idős lakosság körében a férfiak aránya 39 % a nők 61 %-ával szemben. Ez indokoltá teszi a vizsgálatba bevont személyek kiválasztásakor a szakértői mintavételi eljárás alkalmazását (BABBIE, 1998). Így a populáció körét a 60 év feletti férfiak adják.

Az idősök életmódjának felméréséhez a kérdőíves módszert választottuk, egy általunk kialakított pedagógiai és szociológiai jellegű kérdőív alkalmazásával, mely az idősök életkörülményeit tárja fel. A kérdőív kérdései az életkörülmények változásaira, a mindennapi és szabadidős tevékenységekre, a mentális állapotra, az egészségtudatos magatartásra, és az egészségi állapot szubjektív megítélésére tér ki, nyílt és zárt végű kérdések segítségével.

A kutatás keretein belül 1269 fő megkérdezésére került sor, a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar szociálpedagógus hallgatóinak segítségével. Megfelelő előzetes tájékoztatás után a vizsgálati személyek megkeresése a hallgatók révén történt, akik 14-14 kérdőívet vettek fel ismerőseikkel. A kérdőívek összegyűj-

tése és kezelése az önkéntesség és anonimitás elveinek betartásával történt. A kérdőívet egy előtanulmány keretén belül egy viszonylag nagyobb számú minta segítségével ( $N = 482$ ) validáltuk.

### *2.2. Az adatfeldolgozás, adatelemzés*

A minta általános jellemzésére az alapsokaság egyes paramétereinek értelmezésére a leíró statisztikai módszereket alkalmaztunk. Megfelelő csoportosítási és kódolási eljárás után a kvalitatív jellemzőket számszerű értékekké alakítottuk át a statisztikai számítások elvégezhetősége érdekében. A kérdések elemzéséhez leíró statisztikai eljárásokat és nemparaméteres eljárásokat használtunk – keresztábra elemzések és  $\chi^2$  próba. A leíró statisztikai eljárásokon kívül az alminták közötti különbségek meghatározására varianciaanalízist végeztünk. A rangsorolt adatok esetében a Spearman-féle rangkorrelációt, valamint két változó közötti összefüggések feltárásához a Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk. A statisztikai elemzéseket az SPSS 14.0 for Windows adatelemző program segítségével végeztük el, mely statisztikai program a társadalomtudományi kutatásokban igen gyakran alkalmazott (FALUS és OLLÉ, 2002). Szignifikancia szintnek a  $p < 0,05$  határt vettük alapul.

### *2.3. Idősek életmódjának vizsgálata*

Az idősek életmódjának, egészségmagatartásának, az egészségi állapotuk szubjektív megítélésének vizsgálatához az általunk összeállított kitöltött kérdőíveket elemeztük.

Nem volt olyan kérdőív, amely teljes egészében értékelhetetlen lett volna, de a kérdőív egyes részeire nem válaszolt minden idős. Azokban az esetekben, amikor az értékelhető válaszok aránya 95 % alatt volt azt külön jelöltük az egyes kérdéseknél.

Ebben a témakörben került sor a szociodemográfiai háttér (életkor, iskolai végzettség, családi állapot, esetleges betegségtípusok, nyugdíjas évek száma, életkörülmények színvonalának alakulása a nyugdíjazás óta) feltérképezésére is.

Kitérünk az egészségi állapot önértékelésére, a mindennapi elfoglaltságra, a közérzet szubjektív megítélésére, az egészségtudatos magatartásra – ezen belül a fizikai aktivitásra, az egészségkárosító magatartási formákra és a fizikai tevékenységek egészségügyi előnyeire.

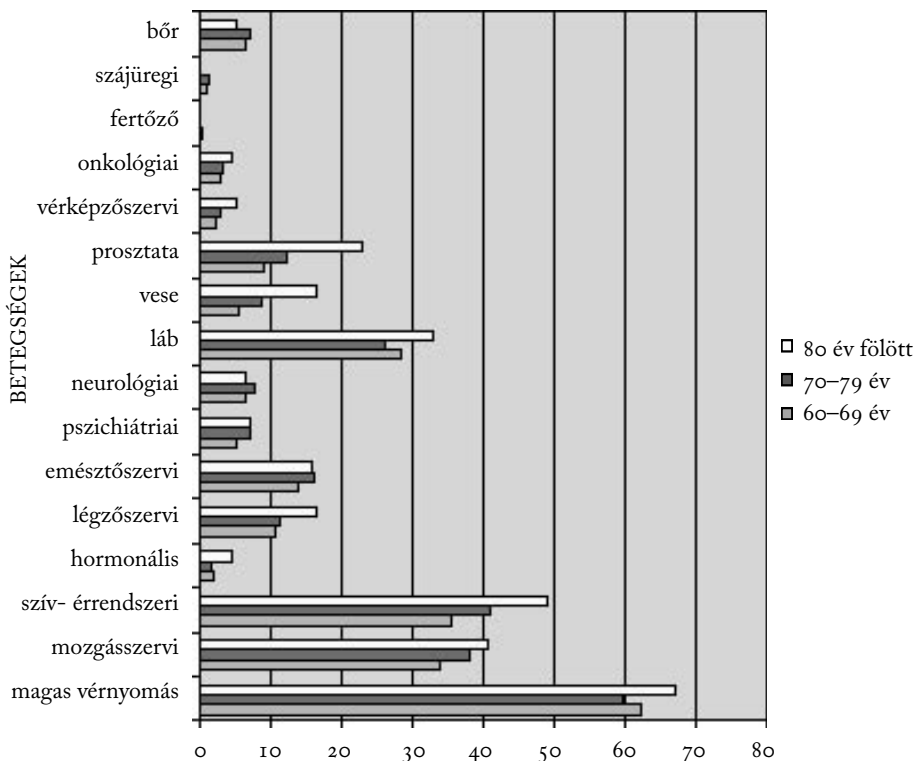
Az időskor fizikai állapotváltozását figyelembe véve mintánkat három korcsoportra osztottuk. Az első csoportba a 60–69 éveseket, a második csoportba a 70–79 éveseket soroltuk, míg a harmadik csoportot a 80 évesek és az a fölöttiek adják.

*3.1 Demográfiai tényezők, jellemzők*

A minta valamennyi tagja férfi, így eredményeink csakis erre a nemre vonatkozathatóak. Átlagéletkoruk 70,23 év (min.: 60; max.: 99; SD.: 7,095). A válaszadók 30,1 % szakmunkás végzettséggel, 28,6 % általános iskolai végzettséggel rendelkezik, majd 14,3 % középiskolai, 13,7 % általános iskolánál kevesebb végzettségű. A magasabban kvalifikáltak százalékos aránya (technikum: 5,2 %; főiskola: 4,9 %; egyetem: 3,2 %) összesen 13,3 %. Az iskolai végzettséggel szoros összefüggésben 93,9 %-os válaszadási arány mellett 86,4 % fizikai dolgozó, 13,6 % szellemi dolgozó volt nyugdíj előtti munkaköre alapján. Az iskolai végzettség és a nyugdíj előtti munkakör a vizsgált minta esetében pozitív irányú összefüggést mutat ( $r = 0,576$ ;  $p = 0,000$ ). A megkérdezettek munkával eltöltött éveinek száma 92,8 %-os válaszadási arány mellett átlagban 37,89 év (min.: 10; max.: 58; SD: 6,463). 35–39 évet töltött munkával a válaszadók 28 %-a, míg 43,1 % esetében ez 40–45 év. A családi állapotot tekintve: 64,7 % nő, 24,6 % özvegy, 7 % elvált, és 3,7 % nőtlen.

*3.2 Betegségcsoportok*

A vizsgált minta körében a legnagyobb arányban (62,0 %) vérnyomás problémák fordulnak elő, jellemzően (94 %) magas vérnyomásra panaszkodnak. Orvosi tekintetben mindezzel összefüggésben 39,4 % szív és érrendszeri megbetegedésekben szenved. Ezt követi alig elmaradva 35,8 %-ban a mozgásszervi megbetegedések aránya. 27,9 % esetében fordul elő a láb különféle megbetegedése. Jellemző még az emésztőszervi megbetegedések (14,6 %), a prosztatabetegségek (11,9 %), valamint a légzőszervi elváltozások (11,6 %) aránya. A vese és az azzal kapcsolatos betegségek 7,9 %-ban, a neurológiai betegségek 7,0 %-ban, a bőr különböző betegségei 6,5 %-ban fordulnak elő. Az onkológiai megbetegedések aránya 3,3 %, hasonló értéket mutat a vérképzőszervi betegedéseké is (2,9 %). Nem igazán jellemző a hormonális eltérések (2,2 %), a szájüregi elváltozások (1,4 %), és a fertőző betegségek (0,3 %) jelenléte. A korcsoportok és egyes betegségek előfordulásának alakulását is vizsgáltuk, melyet az 1. sz. diagram szemléltetünk.



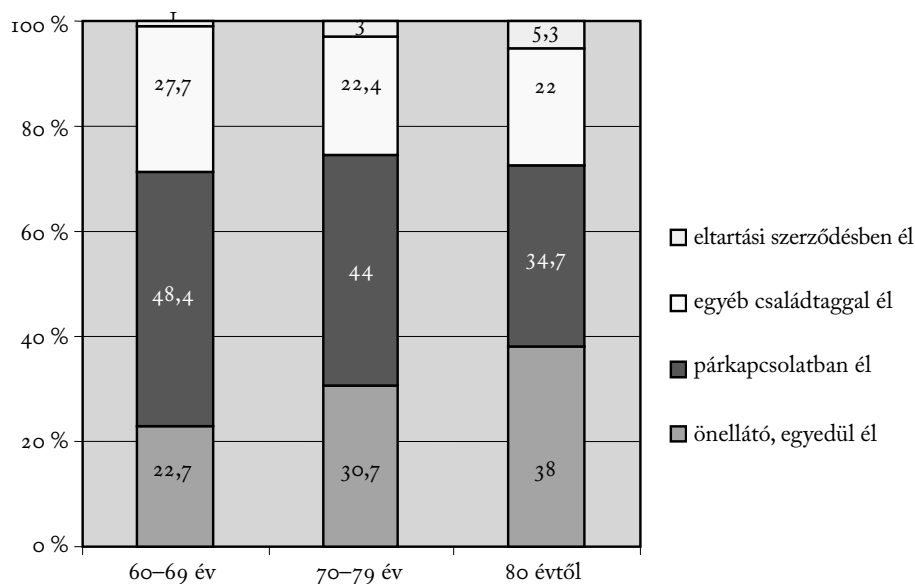
1. sz. diagram: A betegségek előfordulási gyakorisága koronkénti bontásban

A korcsoportok összehasonlítása alapján a mozgásszervi, a szív- és érrendszeri, a légzőszervi, a vese, a prosztata, a vérképzőszervi és az onkológiai betegségek esetében a három korcsoportban fokozatos emelkedés figyelhető meg. Legintenzívebb ez az emelkedés a vese és prosztata betegségek körében, ahol majdnem kétszeresére (vesebetegségeknél: 8,8 %-ról 16,4 %-ra; prosztatabetegségeknél 12,4 %-ról 23 %-ra) emelkedik a betegségek előfordulási gyakorisága. Jellemző még a magas vérnyomás, a hormonális betegségek, a láb megbetegedéseinek növekedése. A kor meghatározó tényező a vese ( $F = 3,965$ ,  $p = 0,019$ ), a prosztata ( $F = 6,665$ ,  $p = 0,001$ ) és a szív- és érrendszeri ( $F = 9,102$ ,  $p = 0,000$ ) betegségek esetében.

Az életkörülményeik színvonalának alakulása a nyugdíjazás óta: kis mértékben romlott 41,7 %, sokat romlott 28,1 %, változatlan 26,9 % és veszélyben van 2,4 % esetében.

A vizsgált minta 60 %-a párkapcsolatban, teljes családban él, 27,2 % önellátó vagy egyedül él, 10,7 % egyéb családtagjával (rokon, gyermek, testvér) él együtt, 2,1 % pedig eltartási szerződést kötött.

Az egyes korcsoportok között szignifikáns különbséget ( $\text{Chi}^2 = 48,503$ ;  $p = 0,000$ ) találtunk a családi körülmények alakulásának tekintetében, az arányok változnak, melyet a 2. sz. diagram ábrázol.

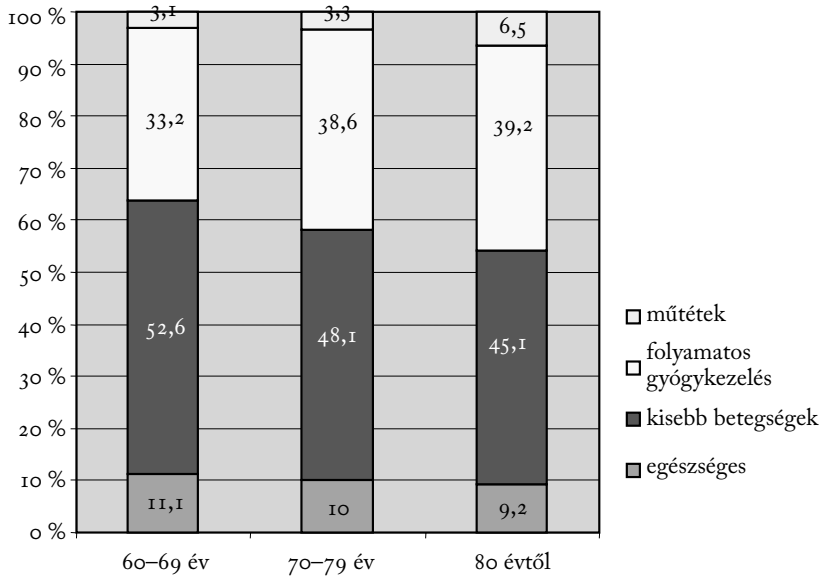


2. sz. diagram: A családi körülmények koronkénti megoszlása

A kor előrehaladtával fokozatosan nő az egyedül élők (22,7 %-ról 38 %-ra), ezzel egyidejűleg csökken (48,4 %-ról 34,7 %-ra) a teljes családban, párkapcsolatban élők és az egyéb családtaggal (rokon, testvér, gyermek) élők aránya is (27,7 %-ról 22 %-ra). Jelentősen emelkedik az eltartási szerződést kötők száma (1 %-ról 5,3 %-ra).

### 3.3. Az egészségi állapot szubjektív megítélése

Az egészségi állapot szubjektív megítélése során egészségesnek véli magát a válaszadók 10,7 %-a, folyamatos gyógykezelés alatt áll 35,5 %, kisebb betegséggel küzd 50,1 %, különböző műtéteken esett át 3,5 %. Az arányok a különböző korcsoportokban változnak, melyet a 3. sz. diagram mutat. A 80 év feletti körében duplájára emelkedik a műtétek száma (3,1 %-ról 6,5 %-ra), csökken (52,6 %-ról 45,1 %-ra) a kisebb betegségek aránya ezzel együtt pedig nő (33,2 %-ról 39,2 %-ra) a folyamatos gyógykezelésre szoruló aránya. Csökken a magát egészségesnek vallók száma (11,2 %-ról 9,2 5-ra).



3. sz. diagram: Az egészségi állapot megítélése korcsoportonkénti bontásban.

Kíváncsiak voltunk a saját közérzet és a hangulat megítélésére is. A válaszadók 65,1 %-a jónak ítéli meg közérzetét, ebből 48,3 % kiegyensúlyozott és 16,8 % életvidám, 34,9 % rossznak ítéli meg a közérzetét, melyből 16,7 kedvetlen, 7,2 % elkeseredett és szomorú és 11 % aggodó. A két változó (saját közérzet és a hangulat) korrelációs együtthatója  $r = 0,555$   $p = 0,000$  szignifikancia szinten.

A rossz közérzet és hangulat megítélésén túl arra is kíváncsiak voltunk, hogy mi a kiváltó oka az elkeseredettségnek, szomorúságnak és az aggodásnak. A kérdésre adott válaszokat négy csoportba soroltuk. Az első csoportba az érzelmi és a lelki állapot változása és az anyagi gondok, a második csoportba a különböző betegségek miatti oki tényezők kerültek. A harmadik csoportot a közvetlen családtagok hiánya, egyedüllét, míg a negyedik csoportot a fizikai állapot változásaihoz kapcsolódó válaszok alkották. Az első csoportba tartozó válaszok aránya nagy mértékben befolyásolja a felmérték hangulatának, közérzetének alakulását (40,1 %). Ezt követik a különböző betegségek, melyek 34,4 %-ban befolyásolják az idős emberek hangulati állapotát. A közvetlen családtagok hiánya, az egyedüllét miatti rossz közérzet, hangulat 17,6 %. A fizikai állapot változása kevésbé befolyásoló tényezőként jelenik meg (7,8 %). Az eltöltött napok hasznosságának megítélésében a magát biztonságban érzők és a holnap bizonytalanságát gondolók között különbséget találtunk ( $\chi^2 = 112,312$ ,  $p = 0,000$ ). A magukat biztonságban érzők inkább érzik napjaikat hasznosnak és értelmesnek,

míg a holnap bizonytalanságát jelzők esetében ez nem jelent meg ennyire dominánsan. A két változó közötti korrelációs együttható  $r = 0,299$   $p = 0,000$  szignifikancia szinten. Megvizsgáltuk, hogy mit jelent az idős emberek számára az egészség, ők milyen mutatók mentén jellemzik az egészséget. Az egészség meghatározását hat jellemző mentén vizsgáltuk ahol a megkérdezetteknek rangsorolni kellett az állításokat. A rangsornál a legfontosabb értéket az egyes jelentette, a legkevésbé fontosat pedig a 6-os. Az egészséget jellemző mutatók rangsorában 61,2 %-ban meghatározó tényezőként a betegségmentességet jelölték meg a válaszadók. A mindennapi élet élvezete (19,2 %) és a boldogság (18,6 %) közel azonos értékkel jelenik meg a rangsor első helyén. A fizikai aktivitás, a mozgás első helyen történő megjelölése a legkevésbé jellemző (3,3 %) az egészség befolyásoló tényezőjeként. Hasonló értékkel jelenik meg az egészségre káros élvezeti cikkek kerülése is (4,2 %). Nem találtunk szignifikáns különbséget az egészségi állapotukat nem megfelelőnek és a szubjektív egészségi állapotukat jónak megítélők rangsorválasztása között. Az egészség nagyon fontos voltát 57,2 %, míg fontosságát 39,7 % jelölte, akik egyáltalán nem tulajdonítanak fontos szerepet az egészség meglétének 3,1 %.

#### *3.4. Egészségtudatos magatartás*

Az egészségtudatos magatartás alakulását az egészségre káros szokások (dohányzás és alkoholfogyasztás) gyakoriságával vizsgáltuk. A minta 69,8 %-a nem szokott dohányozni, 22,5 % igen. Az alkalmi dohányosok aránya pedig 7,3 %. Az alkoholfogyasztás esetében az alkalmanként alkoholt fogyasztók arány majdnem fele a mintának (44,0 %), az alkoholt nem fogyasztók 35,6 %, míg a rendszeres fogyasztók aránya 20,0 %.

A mozgásnak, mint az egészséges életmód alapvető tényezőjének vizsgálata során kitértünk a fiatal kori sportolói szokásokra is. A kapott eredmények tükrében megállapíthatjuk, hogy minta 45,3 %-a egyáltalán nem sportolt fiatal korában, a néha, alkalmanként sporttevékenységet végzők aránya 31,0 %, illetve a rendszeres mozgást a megkérdezettek 22,6 % végzett. Ezek közül legnagyobb arányban a labdarúgás szerepelt (16 %), ezt követte az egyéb labdajáték (kézilabda, kosárlabda, röplabda 12, 8%), atlétika (9,2 %) és az úszás (8,3 %). Kevesebb arányban a küzdősportok (birkózás, bokszt, cselgáncs, karate 5,4 %), tenisz –asztalitenisz (4,6 %) Elenyésző százalékban 0,8 % – 1,4 % százalék között a különböző sportágak széles skálája megjelent, mint például torna, kerékpározás, ejtőernyőzés, korcsolya, sportlövészet, kajak, kenu, súlyemelés, lovaglás, természetjárás, vívás.

A jelenlegi sportolási szokások esetében a mintából 73,5 % egyáltalán nem sportol, néha, alkalmanként végző sporttevékenységet 19,2 % és heti rendszerességgel csu-

pán 6,3 %. A mozgásra fordított időkeretekből fél órát 21 % fordít naponta, egyáltalán semennyit 19 %, közel azonos arányban egy és két órát (18,7 %; 16,3 %) és annál többet 15,8 %.

Kíváncsiak voltuk, hogy mennyire jelenik meg a mozgás pozitív hatásának szemlélete az idős emberek körében. A miért érdemes (mozogni), sportolni kérdésre adott válaszokat először kategóriákba soroltuk, ezt követően az egyes kategóriákhoz tartozó gyakorisági és százalékos arányokat jelöltük. Csupán 70,4 %-os válaszadási arány mellett, a kérdésre válaszolók nagyon magas százalékban (94,1 %) jelölték meg a saját egészségem érdekében kategóriát. Ezzel összefüggésben vizsgáltuk az idősök egészségmegőrző tevékenységét is. Az egészségmegőrző tevékenységben a *betartom az orvos utasításait, megfogadom az orvos tanácsait* választók aránya 47,2 %, melytől alig marad el a *nincsenek káros szenvedélyeim* (41,9 %) válasz. Az *időben orvoshoz fordulok* (40,4 %) a harmadikként szerepel az egészségmegőrző tevékenységek körében. A *rendszeresen fogyasztok gyümölcsöt, zöldséget* (37,5 %), a *többet pihenek, kialszom magam* (36,3 %) és az *egészségesen táplálkozom* (35,4 %) válaszok közel azonos arányban követik egymást. Az egészségmegőrző tevékenységek sorában az utolsó előtti helyen szerepel a *rendszeres testmozgást végzek* (24,8 %) válasz, a *nem teszek semmit* a felmérték 6,4 %-a jelölte.

## 4.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Felmérésünk célja az volt, hogy megvizsgáljuk az idősök életvitelét, életkörülményeit és egészség tudatos magatartásának alakulását. Az elemzett szakirodalom alapján megállapítható, hogy az időskor életmódját, életminőségét, egészség-kulturális magatartását vizsgáló hazai tanulmányok száma meglehetősen kevés (MAJERCSEK, 2004; IVÁN, 2005; KOVÁCS, 2006; OLVASZTÓNÉ és mtsai, 2007). Tanulmányunkban e terület feltárásával, elemzésével próbálunk információt nyújtani az idős lakosságról. Adatgyűjtésünket egy olyan megyében végeztük (Hajdú-Bihar megye), ahol az idős lakosság számának nagysága országos szinten a negyedik. Az eredmények ismertetésénél a korcsoportok közötti különbségeket is vizsgáltuk. Az egészségi állapot megítélésére vonatkoztatottan saját szemszögükből tekintve (szubjektív egészség) csupán minden tizedik válaszadó tartja magát egészségesnek. A minta több mint egyharmada folyamatos gyógykezelésre szorul. Tanulmányunk megerősíti azt a hazai eredményt, miszerint természetesnek tekinthetjük, hogy az életkor előrehaladtával az egészségi állapot romlik (MONOSTORI, 2009). A válaszadók majdnem 2/3 -a jónak ítéli meg közérzetét, ebből közel fele kiegyensúlyozott. A minta 1/3 rossznak ítéli meg a közérzetét, illetve kedvetlen, elkeseredett és szomorú, vagy aggodó. A két változó (saját

közérzet és a hangulat) korrelációs együtthatója  $r = 0,555$   $p = 0,000$  szignifikancia szinten. A korcsoportok között nincs szignifikáns különbség a közérzet és a hangulat megítélését illetően ( $p = 0,646$ ). Eredményeink alapján érdemes kiemelni, hogy a jövőjére, életkilátásaira gondolva a megkérdezettek majdnem fele bizonytalanak érzi a holnapot más hazai felméréshez hasonlóan (TRÓZNAI, KULLMANN, 2007).

A közérzet és az életkörülmények alakulásának összefüggése bizonyította a szakirodalomban, melyet jelen vizsgálatunk is alátámaszt független attól, hogyan alakultak az idős emberek életkörülményei. A vizsgálatban résztvevők 1/3-ának sokat romlott az életkörülménye a nyugdíjazása óta, mely hatással van a közérzetük alakulására (DOBOSSY és mtsai 2003).

A mindennapi elfoglaltságok előfordulási gyakorisági sorrendjében magasan első helyen szerepel a televízió nézése, jelentős helyet foglal el a nyugdíjas programokon való részvétel és az orvosi gyógykezelésekre járás is. A tevékenységek gyakorisági sorrendjében csak a kilencedikként jelenik meg a mozgás és sporttevékenység. A korcsoportok között különbség van a napi tevékenységek alakulása során. A 80 év felettiek körében több mint felére csökken a gyermek-unoka felügyelete, a kulturális programok, majdnem felére pedig a kirándulás aránya. Csökken továbbá a háztartási munka, a család- és rokonlátogatás, a bevásárlás, a barátok látogatása és a televíziót nézők aránya. Ugyanakkor nő a séta, az olvasás, a nyugdíjas programokon való részvétel, az orvosi gyógykezelés és a mozgás aránya.

A vizsgálatban résztvevők számára az egészséget leginkább meghatározó tényező a betegségmentesség és a mindennapi élet élvezete. Az egészség számukra legkevésbé fontos összetevője a rendszeres testmozgás végzése függetlenül a válaszadó korától. Az egészségmegőrző tevékenységben a *rendszeres gyümölcs, zöldség fogyasztása* a legjellemzőbb, amit az *orvos utasításainak, tanácsainak megfogadása* követ, melytől alig marad el a *káros szenvedélyek mellőzése*. Az egészségmegőrző tevékenységek körében utolsó helyen szerepel a *rendszeres testmozgás végzése*, annak ellenére, hogy a *mozgás fontosságának* indoklása során a *saját egészségem érdekében* kategóriát választók aránya igen magas. A mintában szereplő idősök egyértelműen a *családot* jelölték a legfontosabbnak a felsorolt érték kategóriák közül. Emellett az *egészséget, szeretetet* és a *boldogságot* helyezték a rangsoruk élére. Az anyagi értékek a rangsor középső részén jelennek meg.

A kérdőív kérdéseinek a válaszadók életmódbeli változtatására gyakorolt hatását vizsgálva a válaszadók fele elgondolkodik életvitelén, de nem változtat rajta, egyharmada elgondolkodik addigi életmódján és megpróbál egészségesebb életvitelt folytatni és majdnem egyötödük nem érdeklí a téma. A korcsoportok tekintetében szignifikáns különbséget találtunk a három csoport között. A *téma iránti érdektelenség* a 80 év fölöttiek körében szignifikánsan magasabb ( $p = 0,035$ ).

## BIBLIOGRÁFIA

1. ANDORKA Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába, Osiris Kiadó, Budapest
2. BABBIE, E. (2001): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi Kiadó, Budapest
3. BEREGI Edit (1999): Egészségben megöregedni, Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest
4. BLASKOVICH Erzsébet (2005): Az EU-konform komplex időgyógyászati modell hazai tapasztalatai, Hippocrates 2. 130-134.
5. DOBOSSY I. – S. MOLNÁR E. – VIRÁGH E. 2003. Öregedés és társadalmi környezet. Műhelytanulmányok 3. KSH Népegyésztudományi Kutatóintézet, Budapest. 136-160.
6. FALUS Iván, OLLÉ János (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára, Okker Kiadó, Budapest
7. IVÁN László (2004): Öregedés: örök ifjúság? Mindentudás Egyeteme
8. IVÁN László (2005): Az idősödés és időskor, mint az edzettség próbája In: Aktivitás – mozgás – sport a harmadik életszakaszban, Szerk.: NÉMETHNÉ Jankovics Györgyi, Szenior Könyvek, Győr, 7-18.
9. KOVÁCS Katalin (2006): Egészség-esélyek KSH Népegésztudományi Kutatóintézet Életünk fordulópontjai, Műhelytanulmányok 5.
10. KOVÁTS Ferenc (1979): Egészséges élet – derűs öregség, Medicina könyvkiadó, Budapest
11. LOSONCZI Ágnes (1977): Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben Gondolat Kiadó, Budapest
12. MAJERCSIK Eszter (2004): Idősek a mában <http://phd.om.hu/disszertációk/értekezések>
13. MONOSTORI Judit (2009): Öregedés In: Demográfiai portré Szerk.: MONOSTORI Judit – ÓRI Péter – S. MOLNÁR Edit – SPÉDER Zsolt, KSH Népegyésztudományi Kutató Intézet, Budapest, 79-88.
14. OLVASZTÓNÉ Balogh Zsuzsa – HUSZÁR Anikó – KONCZOS Csaba: Az egészségkulturális magatartás és elemzése, Kalokagathia, XLV. évf. 2007. 1-2. sz. 111-125.
15. PIKÓ Bettina (2006): Orvosi szociológia, Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest
16. PLETTE Richárd – GRÓNAI Éva (2006): A lelki egészség kérdései Magyarországon, Foglalkozás-egészségügy, 1. 24-33.
17. SIMA Ágnes – PIKÓ Bettina – HORVÁTH Judit Krisztina (2006): A mentálhigiéné, mint egészségfejlesztési prioritás: középiskolások lelki egészségének, életmódjának kockázati magatartásának vizsgálata, Egészségfejlesztés 1-2. 33-37.
18. TRÓZNAI T. – KULLMANN L. (2007): Az idős emberek életminőségének és idősödéssel kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata, LAM 17, 2:137-143.
19. VALLÓ Ágnes (2006): Együtt élni az öregedéssel, Patika magazin 5.

# INTRODUCTION

## I.

Within the HURO 0801/124 project (*Collaboration for Equality of Chances in Multiethnic Cross-border Education*) we first of all tried to establish different forms of co-operation between the DPPP department at the University of Oradea and the Department of Literature, Communication and Cultural Anthropology at the Faculty of Child and Adult Education of the University of Debrecen. Following this, and in accordance with the aims of the project, the tutors participating in the project made efforts to involve the students in a systematic, mutual education at the highest possible level; furthermore, they tried to create opportunities for the continuous professional exchange of experience between the educational institutions in the chosen localities. During this period the tutors of the two departments and the students they guided gained some insight into the characteristics of each other's educational systems, theoretical and methodological courses, and not least, became familiar with the activities of research workshops. As a common research project the tutors and students of both departments collected folk narratives in the multi-ethnic local communities which are situated along the border, and they took part in local festivities which aim to preserve these communities' traditions. During these occasions they were able to experience the characteristics of life in the border areas, the importance of an intercultural approach, and the need for "passages", or functioning social dialogue.

## 2.

Nowadays, not only in this eastern part of Europe, but also globally, special emphasis is placed on the interpretation of the notion of *border* and the various "forms" of *crossing the border*. In these interpretations many disciplines excel, from anthropology to literature, from pedagogy to linguistics. While co-operating within this project,

during systematic theoretical preparation, at friendly workshops and at conferences during which many lively subjects were discussed, it proved to be a real challenge for both the Hungarian and Romanian tutors to cross linguistic, cultural, historical and geographical borders, and not least the pedagogical ‘frontiers’; in addition, it was a real challenge to map others’ way of thinking and their attitudes towards their traditions. However, as the articles in this volume – which were written from many different aspects – show, the Hungarian and Romanian tutors were trying to provide answers to very similar challenges and questions, whether they be related to anthropology – focusing on “multiculturalism” and “interculturalism” – or communication theory or philosophy. This also could include the methodology for the transmission of the traditions of music, literature or folkdance culture, which promote the co-interpretation and the passing down of the common cultural treasures of the Carpathian Basin in equal measure. We should not forget to mention that in the local communities we selected it was not only the activities carried out in the educational institutions which were important to us. We are convinced that the notion of “ageing” – which is typical in these communities – also deserves particular attention, and this is the reason why we deal with the examination of elderly people’s standard of living and their lifestyle. We study the questions of lifestyle related to health, and we also discuss elderly people’s self-evaluation of their own living conditions, about how content they are with their current situation.

## 3.

Based on our experience we can state that the students enjoyed the common preparation and coaching, the methodological training sessions that were held at various places, and the linguistic and dramatic games; all these activities helped create personal and professional relations between them. Although in the beginning it was strange for them to initiate and carry out professional activities responsibly in the educational institutions of “unfamiliar” localities, these activities turned out to be the most favourable element in the whole project. There are clearly several reasons for this: the teachers who work in the educational institutions in the settlements involved in the study have decades-long experience, and the children of different ages were really grateful for their efforts. We should also mention that later our students’ careers and job applications will be facilitated by their participation in this project, as having international experience is becoming a requirement for starting a successful teaching career.

4.

It is easy to understand that the successful realization of a project that reaches out to and joins cross-border regions of two countries, Hungary and Romania, will contribute to the improvement of the chances for the region to catch up, especially for the settlements studied by us, and will help to enhance the market value of human resources. Furthermore, it promotes the pedagogical activities of those working in the educational institutions – schools and kindergartens – of the Hungarian and Romanian multi-ethnic communities chosen and studied by our group; it also influences the professional and academic development of university and college students and the improvement of their linguistic competence in a noticeable way. Professional publications similar to this volume ensure the results we have produced are available in the libraries of higher-educational institutions; and they also ensure that our findings will feed back to the target groups. The study of the influence of the volumes published with the support of this project may become a topic for later research; and it may encourage the experts of the educational institutions of local communities to acquire greater knowledge.

5.

One final practical note from the editor; I have tried to pair the essays according to their research topic; however, due to size restrictions, I had to leave out many papers which are worth publishing.

Dr. Péter BÁLINT

*(Head of Department, Habilitated Professor)*



Gábor BICZÓ

## ON THE SOCIO-THEORETICAL BACKGROUND OF INTERCULTURAL EDUCATION

### I.

The processes of change which are currently taking place in applied social sciences are formulated following two significant tendencies. On the one hand, as a typical phenomenon, fields of knowledge – which contribute to the realization of the goals of the political and economic élites in each historical period by “producing” social-science knowledge of practical value – are highly appreciated. In order to work out reliable strategies for social and cultural development today it is inconceivable for the formulation of complex objectives not to be based on a detailed analysis – carried out according to the demands of social-science – of the relationships within the socio-cultural environment. This is especially true for communities of a complex intercultural nature – with multicultural and/or transcultural characteristics –, and the number and incidence of such communities is increasing in today’s modern societies.

On the other hand, the reasoning of applied social sciences is partly ruled by the debates which followed the critical turns of the 1980s, and it is partly surmounted by the urge to adapt to the process events of *global flow*, which totally saturates the relations of our era.<sup>1</sup>

In the context of these above mentioned tendencies it will be possible to examine the importance of intercultural education – a complex knowledge-area which displays interdisciplinary symptoms – in modern school policy and pedagogical practice. In the next section we will deal with the basic disciplinary and theoretical questions of

---

<sup>1</sup> *Global flow* is a phrase coined by Arjun APPADURAI, a contemporary anthropologist, and has become a term used to indicate the influential consequences of globalization, which can be seen as the adaptation of socio-cultural societies at a local level.

intercultural education; however, we should point out that we will not discuss its practical pedagogical relationship to education and instruction. Although this latter theme is naturally an unavoidable aspect of this subject, the aim of this current analysis is, above all, to show the importance of the topic of intercultural education – with the help of an intercultural approach which should also include references to international experience.

## 2.

Intercultural education acknowledges and intermediates – teaches – cultural diversity which characterises different co-existing societies and their features as the normal state of social life; and it draws our attention to the fact that they form values which establish socio-cultural “difference”. Furthermore, it appreciates the conviction that the different lifestyles of human communities are a natural consequence of different historical pasts and developmental routes, assuming they are moulded by the diversity of habits, ideologies and values. Experiencing this is a source of knowledge that enriches each social community. The aim of intercultural education is for communities which speak different languages and have different traditions and values to accept each other mutually, and, based on this, to make efforts to become acquainted with each other’s values, which seems to be the precondition for a long and successful co-existence. The importance of intercultural education, whose basic ideas were summarized in the previous paragraph, is obviously valorised by mass migration, which has been accelerating over the last decades and has become global. The global migration of the population – seasonal workers, refugees and immigrants – has increased the number of intercultural encounters significantly. Short- or long-term, or permanent, intercultural living situations weigh on the local, host culture as an increased imposition in the same way as they weigh on the arrivals, the “strangers”. Dealing consciously with the consequences of these encounters in similar situations is the only way to avoid conflicts. In this connection intercultural education is a key question from the point of view of communities which are modern, complex and multicultural. It is no accident that the underlying theoretical principles of intercultural education were realized in the 1960-90s, when, due to the consequences of increased migration pressure, modern European societies had to face a series of conflicting situations associated with mass migration.<sup>2</sup>

---

2 In the last three decades the history of the population of Berlin, and the cultural ruptures that followed it as a natural consequence, provide an authentic example of a situation where normal cohabitation becomes unimaginable based solely on the natural process-relations of the society.

Intercultural education and the materials which are based on them are naturally different in terms of content, always depending on the socio-cultural situation and its different individual features. However, in all instructional material some common principles can be expected:<sup>3</sup>

- the promotion of sensitivity towards social pluralism;
- the improvement of the awareness of participants in education concerning their own cultural heritage, and parallel with this, the development of their sensitivity towards the values of other cultures, supporting the development of an attitude of acceptance;
- the emphasis of the conscious acceptance of diverse lifestyles and customs, which form the base of the co-existence of cultures;
- a diminishing of the instinct towards discrimination and prejudice;
- a raising of awareness of the characteristics of their own culture, and the educational work to develop skills which make it possible to verbalize and practise the expression of these characteristics.

It is evident that the disciplines above are values which are gradually spreading in social discourse. At the same time it is remarkable that mainly in Hungary – where in practically every section of society there is statistically measurable resistance towards all forms of socio-cultural “strangeness” – the admittance of intercultural education into the different levels of public education is of general social interest.<sup>4</sup>

It is perceptible that intercultural education as a knowledge area which specializes in intermediating social learning of practical value may become important at all levels of the national educational system, from the kindergarten to the university. How can we summarize in general terms what training materials in an intercultural approach represent the level of skills necessary in order to achieve the goals previously defined? The conscious execution of the two points of view which determine the quality of social science knowledge in intercultural education are evident: on the one hand, the

---

Today in the schools of the inner quarters of Berlin German students find themselves in a minority compared to immigrant Turkish, Russian and Polish students. In this context, the social demand for intercultural education is an outstandingly important issue not only in European societies, but in other migration target regions, such as Australia and the USA.

3 Intercultural Education in the Primary School. Dublin. On the basis of the e-book National Council for Curriculum and Assessment. See in: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/Intercultural.pdf> p.3.

4 The Social Research Institute has been carrying out surveys on the degree of xenophobia at the same period of the year since 1992, and many studies and analyses related to the topic have been published.

demand for cultural relativism; on the other, the emic (i.e. from within the community) reception of the experience of cultural strangeness.

## 3.

Since the beginning of the 20<sup>th</sup> century the explanation of cultural differences has been based partly on the realisations formulated within the notion of so-called cultural relativism. According to this concept, each social and cultural phenomenon can be evaluated within its own notional system, and not in comparison with other cultures. Therefore each culture is unique and incomparable; so there is no reference point that would allow us to speak about developed or less developed, “worse” or “better”, cultures.

Cultural relativism is a notion which originated with Franz Boas, an American anthropologist of German origin, and this concept basically changed the traditional attitude of European social science practice towards non-European cultures. In Boas’ opinion each culture possesses a “key” to its own comprehension within itself, which means that the source of the knowledge necessary to understand the “other” culture is not one’s own but the “other” culture. Boas’ idea was enlarged into Edvin Sapir’s concept of linguistic relativism, whose main point is that each language is an independent cultural world viewpoint which stands on its own. According to this, acquiring “another” language presupposes the familiarization of another culture beyond becoming acquainted with its vocabulary, grammar rules and linguistic habits.

*“This is the doctrine that societies or cultures are qualitatively different and have their own unique inner logic, and that it is therefore scientifically absurd to rank them on a scale. If one places a San group, say, at the bottom of a ladder where the variables are, say, literacy and annual income, this ladder is irrelevant to them if it turns out that the San do not place a high priority on money and books. It should also be evident that one cannot, within a cultural relativist framework, argue that a society with many cars is “better” than one with fewer, or that the ratio of cinemas to population is a useful indicator of the quality of life.”<sup>5</sup>*

---

5 ERIKSEN, Thomas Hylland: *Small Places – Large Issues; An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. Pluto Press, London. 1995. p. 11. San people are Bushmen, who form a hunting-gathering society living in the Namibian Kalahari desert.

The main characteristic features of the relativist culture-conception is that it considers a culture a closed system, which appears to the observer as a complex of seemingly unchangeable features; and it views societies as well-defined systems, which do not communicate with each other. In this approach there were unbridgeable geographical, linguistic and cultural gaps in the relationship between two mutually strange cultures. Cultures were demonstrated as kinds of “cultural islands”. This all meant that until the first quarter of the last century the main emphasis was put on the analysis of cultural differences between groups and societies which were unanimously definable concerning their language and territory. The question of the multiplicity of cultures has been set in a new perspective by the changes of globalization<sup>6</sup> of the late 20<sup>th</sup> century. These changes have made the different forms of cultural “strangeness” (ethnic, religious and gender differences etc.) an everyday experience, and have contributed to the formation of global communication networks. There are several reasons lying behind these changes:

- thanks to technical advances (the computer, the Internet, mass communication, means of transport etc.) societies are not divided by physical space; we are attached to several places and cultures at the same time; “strangeness” in this sense is not a phenomenon of “distance”, but is “translocated” into our own society;
- globalization has established not only global markets, and manufacturing-consumption systems which can be found worldwide, but has also created common tastes, cultural feelings and attitudes; all these have initiated the mixture of cultural forms, their intersection and intertwining;
- different forms of modern migration<sup>7</sup> (exile, tourism, workforce transmigration) have been born, which cannot be characterized solely by moving residence, but by permanent commuting between two settlements, or by belonging to several places at the same time.

After these changes, by the 1960s the image of a culture which is clearly definable, and which can be defined by national and ethnic borders has become outdated. Over the last few decades fundamentally new approaches towards the question of culture

---

6 The meaning of globalization is the intensification of market, migration, technological and cultural processes, which spread all over the world, and span borders and continents; and these processes move towards an increased complexity.

7 *Migration* in a social science sense is the population’s change of residence within a country, or its movement from one country to another.

have been born, and the emphasis is placed on the mutual relations between different linguistic and cultural norms and manners, on their contacts and mixing.

Cultural relativism refers to the ability to receive another culture based on its own characteristics. Openness towards the other culture and the ability to transcend our own cultural determinations is the basic condition for the success of intercultural education. In our multicultural era a relativistic attitude is the basic feature of coexistence. What are the main characteristics of the multiculturalism which penetrates our present world?

The cultural conception of multiculturalism<sup>8</sup> is basically pluralistic.<sup>9</sup> According to this, in a society several cultural scales of values, religious and moral beliefs can be valid simultaneously, and their acceptance is necessary. Plural societies' basic experience is that the self-assertion of different cultural groups is reconcilable with the political unity of the country. Therefore in a plural society the support and maintenance of multiplicity within the government is a clearly evident goal. The interdependence and equality of these groups – which are different from each other but live together – is considered to be an essential part of a democratic government. The main characteristic of multicultural societies is that power is owned not only by the state-forming majority, but is shared with the different minority groups as well. The majority of the societies in the Carpathian Basin are typical multicultural communities. This is clearly true, for example of Romania, which is home to communities with different ethnic, religious, linguistic and cultural traditions.

Intercultural education supports the creation of educational material in which the sensitiveness of communities (which coexist but have different traditions) towards the characteristics of each other's culture is highlighted. However, this aim frequently clashes with the stereotypes and stigmas which are rooted in their own traditions. So the transmission of a sophisticated knowledge of these stereotypes forms part of intercultural education.

In intercultural encounters the intercourse between the partners is accomplished on the basis of expectations, subjective opinions and previously established value

---

8 The notion of *multiculturalism* is generally used to describe and characterize complex societies, which are either connected with contemporary global processes – that is, as the result of the migration which accompanies globalization they cause permanent relations between cultures and the individuals and groups representing them –, or they reflect a historically formed cultural situation of co-existence as a stable characteristic. A good example of the formulation of multicultural societies is the complicated relations between the immigrant Turkish communities and the host Germans. However, Switzerland is a typical traditional multicultural society.

9 *Pluralism* is a concept that acknowledges the multiplicity of interests, ideologies, values and views.

judgements concerning “the other”. In personal or/and group relations, prejudices and stereotypes, which decisively determine the outcome of the intercultural relationship, are formed well in advance of the concrete physical meeting.<sup>10</sup>

Theories on social relations between groups defy the notion of stereotypical functionally. This means that each stereotype bears practical significance in expressing its attitude “towards the other”. In most cases stereotypes help maintain the ethnic and cultural dividing lines; furthermore, they justify the behaviour towards the given group. There are two types of stereotypes depending on the direction of social classification: auto- and hetero stereotypes.

*Auto stereotypes* are images referring to one’s “own” group. Generally they are simplifications marking positive characteristics, and their goals are to strengthen the group’s inner cohesion and mobilize common active power.<sup>11</sup> *Hetero stereotypes* are categories used to name and characterize “strange” groups and their members. Their content is more often negative; they serve to create a hierarchy between groups and to draw the symbolic line between them.<sup>12</sup>

The material of intercultural education necessarily includes the interpretations of the auto- and hetero stereotypes of the communities involved. Mutually reflexive knowledge about stereotypical systems helps with the formation of the viewpoint of cultural relativism, which seems to be determining in the acceptance of the other. Another important factor in developing this view is the emic approach.

In modern cultural anthropology the idea of the emic approach is an element with methodological value, and it plays an important role from the point of view of the theory and philosophy of science. Anthropological fieldwork in the specific field of knowledge is the source of information which provides the basis for authentic and scientific statements. It was not originally so important, but since the 1920s, as the result of Bronislaw Malinowski’s work, it has become a permanent feature of the field. In anthropology the comprehension of the culture which is being studied has always

---

10 The phrase stereotype first was used by Walter LIPTMANN in 1922. By this phrase he understands simplified, one-sided and schematic images (“prejudices”), which show each social group as a homogeneous, organic formation based on some typical characteristic features. Stereotypes are the sum of impressions and images, with the help of which experience referring to the social environment can be classified and ranked.

11 *Auto stereotypes* may have inner or outer sources. The Hungarians typical inner auto stereotypes referring to themselves are hospitality and resourcefulness (the number of Nobel prize winners). Good examples of auto stereotypes originating from outer sources are that Hungarians have a good temperament, are pessimistic, prone to complain and cunning.

12 *Hetero stereotypes* are used to identify and rank “other” socio-cultural communities. In the opinion of the Hungarians the German are hard working, disciplined, precise and “without personality”.

been associated with the direct experience gained by cohabitation, and with the aim of identifying with the unfamiliar life situation in the deepest possibly way. An emic account is an attempt at understanding from the point of view of the “natives”, which has been worked out in detail by modern cultural anthropology as the frame condition for genuine cognition both in the methodological and the theoretical sense.

An emic attitude in intercultural education is a target image which can be borrowed from anthropology. In situations of long-term cohabitation the mutual acceptance of communities having different customs is made easier if we interpret the experience of cultural strangeness “from inside”, that is from the point of view of the “other”. Intercultural education which has an emic attitude may play an important role in Hungary in the integration of the Roma minority, while in the Carpathian basin it can promote the development of balanced relationships between the neighbouring countries.

*(Translated by B. Csilla LIPTÁK)*

Adela BRADEA<sup>1</sup>

## THE APPROACH OF MULTICULTURALISM AND INTERCULTURALISM IN ETHNIC BORDER EDUCATION

The phenomenon of cultural, social and demographic diversity is a constant of the world today. It is no longer possible to discuss a world of homogeneity, of pure and closed cultural areas. This is even truer given that our concern focuses on multi-ethnic communities, on both sides of the Romanian – Hungarian border. The cultural plurality of the two countries has been creatively enriched by the historical contexts it accumulated, contexts rich in contacts, interactions and mutual cultural loans. In these cases, multiculturalism developed in different moments of each country's history, and not through a migration context shaped by immigration to find work. The multitude of ethnicity in a village, in an extended community exists for decades and centuries. In these multicultural communities (on both sides of the border) we can find multiple insertions from the culture of neighbouring villages. Territories at the borders of the two countries carry the visible imprint of certain cultures found near their territory and without having ethnically segregated areas and without being characterized through the vacuum of the majority population. There are areas whose multiculturalism is ensured by the so called 'traditional' or 'historical' minorities.

The difference was not, and is not a problem, but rather an amplitude. Cultural diversity, whatever its ethnic, racial or religious nature, represents for any society a spiritual benefit when the optimal ways of expressing value through mutuality are discovered and put into practice as a manifestation of the universality of this axiological plurality.

---

<sup>1</sup> Ph.D. Lecturer at the University of Oradea, [www.uoradea.ro](http://www.uoradea.ro)

Whether or not the problem of multiculturalism has been seen and approached in the past through a diachronic plan, as a regulating lever or catalyst of the encounters of cultures that belong to certain different periods in time, today it is necessary to see everything in a synchronic plan “for a proper understanding of the individuals who belong to certain different cultures and who live in the same historical present”. (CUCOŞ, 2000).

In this context, for a long time the concept of *multiculturalism* was considered synonymous with *interculturalism*. To understand that the two terms have as referents distinct areas of reality, it is necessary to clarify what *culture* means today (the root word to which have been added the prefixes *multi-* and *inter-*).

Culture is no longer considered simply the sum of material and spiritual values, but also a process that implies and accounts for individualities and groups. It should not necessarily be perceived from its static, but also “from its dynamic side, in continuous restructuring and construction, through a valorising not only of cultural products, but also of the processes subsumed”. (NEDELUCU A., 2008). Culture needs to be understood as being represented by values in continuous change, by traditions, and social and political relationships, created everywhere, owned by groups of people gathered together by a combination of factors which include common history, geographical position, social class or religion, as well as the means in which these are transformed by those who share them. As such, it does not only include tangible elements such as food, celebrations, apparel, or artistic expressions, but also less tangible manifestations such as communication style, attitudes, values, and family relationships” (NIETO, 1992). In fact, culture represents the people, the way they think and do things, but also how they describe and evaluate beliefs, behaviours and actions, including relationships and communication rituals, every day behaviour, their symbols, and the way they are interpreted and evolve. It is what Georg Auernheimer defines as a “representation repertoire”. The boundary Hidalgo (1993) draws between the dimensions of cultural phenomena, extending the concept to the following elements, should be borne in mind:

- the concrete level: the most visible level of culture, which includes surface elements such as apparel, music, festivities;
- the behavioural level: including the way individuals clarify their roles, their sense of linguistic belonging, the forms of nonverbal communication, the family structure and other forms of social organization; this level reflects the values of a culture as they are perceived by its representatives;
- the symbolic level: including the values and beliefs owned by a culture (spirituality, systems, beliefs and standards), expressed in the way those who belong to a culture define themselves (NEDELUCU A., 2008).

Thus, multiculturalism implies the coexistence of pluriculturalism, but it is a static cultural mosaic, while interculturalism implies interaction, dynamism, exchange, mutuality and solidarity. In other words, the difference is between “*living next to*” (multiculturalism) and “*living together with*” (as we might characterise interculturalism).

Multiculturalism considers the simple acknowledgement of the existence of the cultural variety of contemporary society and refers to all the steps taken in the context of the individual preservation and valorising of this variety, i.e. the differences that characterize different cultural areas. From this perspective multicultural education would have the role of allowing each culture to promote their values and their own cultural characteristics through proper instructive-formative activity. Thus, multicultural education implies a restructuring of the educational phenomenon by multiplying the activities it covers according to the pattern of the different specific cultural identities of a certain society. The criticism levelled against multiculturalism in general, and multicultural education in particular, mainly refers to the idea that, through the activities undertaken, it ensures only the perpetuation in strictly isolated frames, of a socio-cultural identity owned by a group, and in this way ignores the possibilities of crossing the linguistic or cultural barriers which separate different communities. Achieving a strictly multicultural education eventually only promotes the existing differences among different cultures and the cultural identity specific to each of the communities that make up a certain society. Under certain circumstances this may - despite the educational ideals it promotes - contribute to an ostentatious emphasis on the differences between those communities, or even to the apparition of certain antagonistic relationships between their cultures.

Unlike multiculturalism and multicultural education, an intercultural orientation and implicitly intercultural education offers its own perspective regarding the relations among different cultures, a perspective mainly aimed at promoting the values and the specific nature of any ethnic, racial or religious group in the wider context of universal values, and at laying down concrete possibilities for crossing the borders that define the specific nature of different cultural areas. Criticisms levelled at intercultural education have in general unilateral approaches towards this dimension of education and focus on two distinct plans. On the one hand there are objections based on the fact that valorising the differences and emphasising individual cultural characteristics that were merely implicit until that time, might involuntary encourage their prevalence and automatically create cultural discrimination or even segregation. The second category of criticism has referred to the fact that promoting intercultural education would lead to the attenuation of different cultures in such a way that cultural relativism would inevitably appear.

Micheline Ray (1999) synthesizes the characteristics of interculturality:

- the acknowledgment of the representations' diversity, references and values;
- dialogue, exchange and interaction between these different representations and references;
- dialogue and exchange between people and groups whose references are multiple and often divergent;
- interrogation in mutuality, through a relationship with an egocentric vision of the world and from human relationships;
- the dynamics of a dialectic relationship of real and potential exchanges, in space and time.

The appearance of intercultural education is the expression of the fact that contemporary society is more and more aware of its multicultural dimension, and the results of this process soon appear in different planes of socio-human existence. Thus, intercultural education is not the product of theoretical speculation, but a natural consequence of the manifestation of contemporary cultural diversity.

Through intercultural education it becomes possible to conceive and understand one's own cultural identity as being complementary and not opposed to that promoted by the other, and that the values one assumes and promotes correspond to similar axiological elements in the framework of certain cultures, although sometimes under different forms. The premises for relating a correct and objective perception of one's own cultural identity to the cultural identity of the other imply the acceptance of the possibility of establishing functional communicative relations between different cultures. Thus, contrary to the thesis proposed by Spengler, who gave credibility to the idea of the monadic character of cultures and of conceiving these as entities perfectly closed off and isolated from the communicative point of view in relation to one another, intercultural education is founded particularly on the premises of cultural permeability and of the creative potential of interactions between different cultures.

For these desiderates of intercultural education to be attained we have to take into consideration the achievement of certain objectives at three different levels, but existing in a permanent and compulsory interrelation:

- gaining knowledge of culture in general and its impact on individual and group behaviours, of their own culture's knowledge of other cultures;
- the development of skills connected to life in a multicultural/intercultural society (the awareness of their own cultural determinations, stereotypes and prejudices, identifying these to others, the capacity to correlate different points of view, the ability to form communicative relations);

- forming attitudes such as respect for cultural diversity, for one's own and others' cultural identity, the rejection of discrimination and intolerance.

Knowledge acquisition related to our own cultures and to cultures of other communities – at first the cultures of those local communities whose representatives the students have frequent contacts with, but later others as well, from other geographical areas, – represents an important dimension of intercultural education. It is therefore normal to have numerous activities that focus on this dimension.

Intercultural education implies, due to its nature, certain cognitive and moral valences. The cognitive function promoted by intercultural education materializes mainly at the level of encouraging the students' skills in analyzing objectively different actions or events, of performing strategies to know and understand history and culture based on information and data, strategies lying beyond the stereotypes of action or thinking. The moral function of intercultural education derives from valuing the ethical potential of the content of different cultures which allows us to offer certain desirable models of behaviour and stimulate students' capacity for moral values.

To synthesize, we may say that intercultural education proposes, as fundamental priorities, the shaping of human personality towards an understanding, acceptance and personal valorising of cultural, ethnic, religious or racial differences and in the meantime, the formation and development of social intercultural competence, perceived as a capacity for properly interacting with people belonging to other cultures, religious, ethnic or racial groups.

We can outline two fundamental approaches in forming concepts related to culture and interculturality in students. The first starts from conceptual definitions and proceeds to concrete life experience. The second approach starts from experience, from the relation with the concrete, with the cultural heritage and community life, so that by reflecting on the experience we proceed to conceptualization. In this case, concepts are built through comparison, and by being confronted with authentic sources, validated; we capitalize on the advantages of stimulating the students' curiosity through the feeling of discovery as they are confronted with a rich, if less well-known, heritage. If activities take into consideration the mobilization of the community members as sources of information, in most cases they can be relied on to open up, and to enjoy the satisfaction of being the carriers of this heritage of sharing, especially to young people. As far as the content and the theme of the activities are concerned, they refer to all the diversity of possibilities revealed by the anthropologic meaning of the term "culture". Thus, they include elements of history, language, religion, folklore, traditions, architecture, modern and classic art, but also facts of life, specific, past or contemporary.

We specify in this context the fact that intercultural education is not as much a new discipline, as a new methodology which implies a resizing and a redefinition of the school's relations with the entire cultural space. The rules and principles that intercultural education is based on do not substitute the tasks and the specific functions of the school; their role is to offer the educational system a working strategy and a methodology capable of leading to an optimal adaptation of the students to the cultural diversity which characterizes contemporary society. Intercultural education, as an instrument for eradicating intolerance, promoting democratic values and intercultural knowledge, represents a synthesis of curricular and extracurricular activities and, having cultural-integrative outcomes, is an educational formula based on, and conducted in the spirit of, valuing a recognition of existing cultural differences.

The similarities and differences among different cultures will be presented to the students in a manner leading to the possibility of authentic intercultural dialogue. The simple acknowledgement of the principles of interculturalism and of laws in force, although important, is not enough to ensure the manifestation of certain correct relations in multi-ethnic communities. Due to this fact, intercultural education needs to ensure the systematic and progressive involvement of the students in concrete practical activities of a proper valorising of the cultural differences that exist in that society. We believe that the most important way of achieving intercultural education in cross-border ethnic communities, and not only there, is learning through direct interaction with the environment being studied. This interaction may take place either at school or outside the school. Studying certain elements related to the culture of a certain community can be achieved by participating at events and significant cultural manifestations (for instance, participation in a folklore show, attendance at a religious ceremony, etc.).

Extracurricular activities represent, as well, extremely important opportunities for intercultural education. They may take the form of specific actions (e.g. a trip), at times repeated (e.g. a Christmas show), or structured over a longer period of time, or perhaps staggered throughout the entire school year (e.g. an intercultural club, school partnerships with classes or schools with students belonging to another cultural area). It is important, in our opinion, to ensure coherence with the school's educational message and to maximize the impact of the activities. Thus, extracurricular activities are more efficient if they are prepared through specific learning activities in the classroom, while the activities in the classroom have everything to gain from valorising the experience offered by extracurricular activities. In all these types of activities the opening towards the community is fundamental, valorising its resources, not only material ones, but especially those related to knowledge, experiences and opinions. The teachers

will thus have to plan teaching activities and take into consideration the possibilities of cooperation offered by the community, by involving parents or important members of the community, etc.

From this perspective teachers should help students in understanding clearly the concept of *discrimination* and the negative consequences of discriminative behaviour. The origin of such discriminative behaviours is connected to the subjective and distorted reception of reality due to the existence of certain stereotypes. Stereotypes are defined as a forbidden generalization of certain concrete experiences through collective representations of the group in question, thus resulting in a collection of prejudices regarding the positive or negative characteristics of a certain cultural community. Prejudices formed in this way are relatively constant in time and less sensitive to the concrete experiences that contradict them, so the subject will be receptive only to those aspects or manifestations that accord with the prejudice or stereotypes already assumed. School intercultural education will be based, from this perspective, on helping the students to be aware of the mechanisms that lead to the appearance of stereotypes and prejudices, on practical demonstration, through examples, of the lack of fear of certain prejudices and on favouring the formation of attitudes that are positive in relation to the cultural, ethnic, religious or racial diversity which characterizes that society. The repertoire of the strategies and the means at the disposal of a teacher willing to practice intercultural education is extremely varied, including, (c.f. COHAN, L., BERNSTEIN, C., 1986), elements such as: enriching the lessons with data and information about the culture and history of different communities that make up the present day reality of a certain society, using comparisons in describing and analyzing different cultures, ethnic groups or religions, facilitating the knowledge and appreciation by the students of the similarities and contrasting differences; presenting the ethnic, racial or religious identities of remarkable personalities from national or universal culture; facilitating the creation of positive interpersonal relationships among students and other people of different racial, ethnic or religious groups; encouraging students to ask questions about the problem of relations between different cultures and to develop their ability to understand and interpret correctly possible divergences between these; the educative valorising of the local community's resources (carrying out studies on local folklore, the area's traditions, the contribution of different personalities to the history and development of that community).

The repertoire also includes such things as helping students in understanding the process of stereotype formation and cultivating personal pride in belonging to a certain culture, while developing respect for other cultures; extending students' knowledge about the history, culture and the values of minority communities by presenting films

or documentaries, works of art or literary creations that present intercultural instructive-formative valences.

It is necessary that students are aware of the fact that if two cultures are different, this does not mean they are divergent as well; that promoting the system of values on which a certain culture is based does not invalidate the axiological step(s) suggested by other cultures. In this sense it is advisable to use symbols and cultural elements common to different communities as a base to ensure the integration of particular values, specific to every culture, in the system of the universal values of mankind.

Achieving this desideratum implies a rethinking of the curriculum and school programmes such that the curriculum is able to reflect the plurality of existing cultures at the level of society, thus creating a content organised according to the principles laid down by an educational policy that targets the development of its cultural aspects. Schools must become centres of a culture which is available for intercultural dialogue and mutual respect towards the value options of different cultures.

In this sense, school has the task of contributing effectively to the instruction of a cultural dynamics firmly based on the fundamental values of democracy, through certain concerted and unified activities.

The option of intercultural literature is not the only alternative; the multitude of strategies this kind of education can offer is much larger. Here we refer to the valences of an aesthetic nature through which different works of art may contribute to intercultural proximity or to the opportunities the knowledge of the folklore of a certain culture may provide.

These kind of activities may be well complemented by presenting case studies targeting the history of individual families with different cultural roots, or, for example, of the remarkable achievements of different personalities belonging to various cultures. To the above activities can be added trips and visits to significant places, which provide various cultural impressions. The effort to achieve intercultural education is not limited either to the school's physical boundaries as an institution, nor to traditional school time. Nowadays it can be noticed that intercultural education is becoming more and more the object of permanent education.

It is imperatively necessary to take into consideration - and modify when necessary - the axiological and cultural perspectives of older generations, especially of the parents' generation, since it is a well known fact that outside school students can be put under cultural pressures that can decisively influence their reference to otherness.

Another important aspect in achieving intercultural education is the initial training of future teachers. We refer in this context to the need to develop in future teachers the firm belief in justice and a lack of fear of any cultural, racial, ethnic or religious preju-

dices, thus ensuring the preconditions for a correct relationship between these teachers and the different ethnic communities. Just as important is equipping teachers with enough information to allow them to logically and credibly argue that understanding the boundaries of another cultural horizon represents for the student one of the main ways of taking advantage of another axiological system of reference, allowing the student to access appropriately the values that circumscribe and define cultural otherness. Through its purposes and significations, this type of formation is not specific only to certain categories of teachers from certain schools, but is a transversal component for the education of all professionals in the socio-educational field. Thus, new demands are added to the classical profile of the competences of the teacher, asked to manage the classroom space, but also having the skill to take into consideration everything that develops outside the school and directly or indirectly influences education. Therefore he/she is not only a good pedagogue, a good specialist in a subject, but is also simultaneously asked to act “from the perspective of social work, from a commitment as a cultural facilitator, as a social actor or citizen” (CUCOŞ, 2000).

Therefore, for the teacher who promotes an intercultural education it is not only important what he/she teaches and how efficiently, but also the way students see themselves, see their colleagues and the others around them, the way their experiences and specific influences filtrate through to the learning process. “It is important that teachers understand more about the way cultural messages, including their own teaching processes, affect the development of students belonging to different environments”. (VERMA, 2000, p. 105). In fact those teachers who develop intercultural education are not some “special products” of a system parallel to the mass school system, especially invented to solve the problems of the students that are ‘different’, but simply good teachers.

The teachers who take advantage of an intercultural competence place their activity in a permanent cognitive balance between the culture of the school and that of the family and in this way promote a “reconstructive teaching”, that makes beneficial connections between school life and the living environment of the students (MONTECINOS, 1994; RUSSO, Talbert-Johnson, 1997). Thus they become agents of change having - beside a self-critical sense - also the capacity of reflection and of a balanced understanding of cultures (GAY, 1993). There is an important role in this concept for the teacher in introducing elements of intercultural education, either at the content level, or in connection with the development of relevant competences, in his/her current activity in the class. Another possibility is the allocation of a space in the curriculum, within the time at the school’s disposal, for activities dedicated to getting to know a culture(s) or of certain particular cultural aspects (language,

dance, arts, history, etc). Harder to achieve, but much more efficient is the transversal perspective, which involves the integration of the intercultural perspective in all the components of the curriculum into a trans-disciplinary approach, which involves a careful coordination of teamwork by teachers, so that this step does not negatively affect traditional pedagogic objectives.

It is, in fact, about education for diversity. This kind of training, either at the level of initial studies or later throughout the teacher's career, aims explicitly, through his/her specific resources, at the development of a reflexive practitioner, interculturally sensitive, capable of developing educational behaviours and practices with a maximum opening towards diversity, beneficial to all students. Having such a formative mission it is obvious that training for diversity cannot but be complex, multiform and multi-faceted, multidisciplinary, simultaneously theoretical, applicative and experiential, and requiring a long term development in correlation with other educational and social fields.

In other words, intercultural training needs to be wide, from the perspectives of the targeted objectives of restructuring, the themes, the structure and the actors involved. This training must actively require that those educated start valuing from their different cultural background; simultaneously, it is desirable that this training determines a reconsideration of the relations between teachers, parents and other members of the community, not to exclude the socio-political context in which future teachers will perform, to be correlated with curricular transformations developed in general educational courses (NIETO, 1992). On the other hand, intercultural training demands a general restructuring, both at the level of beliefs, as well as methodology and relationships. It is more than a passing training stage; it demands institutional participation and major restructuring. If it is targeted at "only a few teachers, without any concern or favourable institutional reorganization of an integrated approach developed within the forming institutions, then the entire approach would be definitely marginalized", (GUNDARA, 2002) and inefficient.

At an international, regional or community level, the training of teachers for interculturality represents, beyond particular thematic or methodological accents, a universal necessity of the school world. To follow this argument, this training is not only a simple desire to keep up with the modern trends of teacher-training. Furthermore, it is not only a new "politically correct" theme, which overloads the already full curricula even more. This training is not a luxury or gratuitous endeavour, as some teachers used to traditional training programmes, centred on classical and rarely on creative themes, used to the limitation of any innovation by the lack of financial resources, would be tempted to believe. This type of training is more than that. It is a social responsibility.

Diversity exists, whatever we would like to believe, and denying or ignoring the responses to it does not represent a solution. Whatever name it bears, no matter whether it accepts or not terms such as *intercultural*, *multicultural education* or other names, the teachers' training must assist them in their formative steps that will certainly be made in plural contexts. Neither providing teachers with a high level of academic specialisation and ignoring the reality of the classes and of the schools with their great diversity of students, nor leaving them to organize their own attitudes and reference systems on their own, is a responsible solution. Through the supposed complexity and implications, the training of teachers in the spirit of interculturalism cannot be left to the whim of each individual, as good intentions, although necessary, are not sufficient. The systems must take responsibility for such concerns and track their implementation parallel with the stimulation of every teacher towards self-analysis, and the self-structuring of their own ideational and attitudinal bases in relation to otherness.

#### BIBLIOGRAFIA

1. BĂRLOGEANU, L., (2005), *Educație interculturală*, MEC Publishing House, Bucuresti.
2. BOURHIS, R., LEYENS, J.-Fh. (1997), *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*, Polirom Publishing House, Iasi.
3. CIOLAN, L., (2000), *Pasi catre scoala interculturala*, Corint Publishing House, Bucuresti.
4. COHAN, L., BERNSTEIN, C., (1986) *Teaching about Ethnic Diversity*, in ERIC Digest, no. 32.
5. COZMA, T., (2001), *O noua provocare pentru educatie: interculturalitatea*, Publishing House
6. CUCOS, C., (2000), *Educația – dimensiuni culturale si interculturale*, Polirom Publishing House, Iasi.
7. DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., (1999), *Educația interculturală. Experiențe. Politici. Strategii.*, Polirom Publishing House, Iasi.
8. GUNDARA, J. (2002), *Intercultural Teacher Education, Knowledge and Curriculum*, Symposium Intercultural Teacher Education: The Challenges of Diversity. International Obstacles and Possibilities, Botkyrka.
9. HIDALGO, N., (1993), "Multicultural Teacher Introspection", in T. PERRY, J. W. FRASER (ed.), *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*, Routledge, New York.
10. MONTEIL, J-M., (1997) *Educație și formare*, Polirom Publishing House, Iași.
11. NEDELCU, A. (2008), *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*, Publishing House, Iași.
12. NIETO S., (1992), *Affirming Diversity*, Longman, New York.
13. RADKOWSKI de, G. H., (2000), *Antropologie generala*, Amarcord Publishing House, Timisoara.
14. RAY, M., (1999), "De la o logică «mono» la logica de tip«inter». Piste pentru o educație interculturală și solitară, in DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., *Educația interculturală. Experiențe. Politici. Strategii.*, Polirom Publishing House, Iasi.
15. STAN, C., (2001) *Teoria educației. Actualitate si perspective*, Presa Universitara Clujeana Publishing House.
16. STAN, C., HORVATH, I., CULIC, I., coord., (1999) *Reflection on Differences. Focus on Romania*, LIMES Publishing House, Cluj-Napoca.



Andrea BUJDOSÓNE Papp

*Once upon a time...*

ARTISTIC EXPERIENCE AND  
CHILDREN'S SKILLS DEVELOPMENT  
IN THE KINDERGARTEN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY

*A tale is an alphabet book that teaches children to read their own souls.*

*(Bruno Bettelheim)*

Games and tales are a child's mother tongue: with their help a child can join the world around him/her and obtain knowledge of life through them. Language is known to be a system in constant change which is continually shaped by its users and is formed to match their needs to reflect the nature of its users. What characterizes the mother tongue of a child in the 21<sup>st</sup> century? How does he or she acquire it, how does he or she speak and apply it? And it is still a question whether today's children possess, speak and understand their parents' and grandparents' language: the words of Hungarian folktales and the corn cob doll? Is it possible to chat with them in this wonderful, thousand-year-old language so that tales could be a real, deep experience and not just skills development? Could eternal knowledge thus gained be learnt out of pure pleasure and not pressure?

*"Tales and storytelling as conscious promoters of development can only be successful if they are based on experience and a spontaneous improving effect, and act exclusively as assistants, helpers and users. Everything that reduces experience weakens the emergence of this spontaneous improving effect and is in fact a hindrance to the conscious promotion of improvement."*

---

1 József NAGY: Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban, (Development with Tales. Promoting the improvement of the mother tongue and thinking with tales at the age of 4–8) Mozaik Kiadó, Bp., 2009.

In other words, the choice of tales (age, length, theme, type), their frequency (ideally several times a day), their illustration (quality, function for promoting meaningful thinking), the methods chosen to talk about that particular tale (only after several recitals of the favourite tale, on a voluntary basis, reinforcement but not correction or labelling), the complex practice of entering fully into the spirit of the tale (movements, sounds, creative synthesis) are extremely important. *“In order for man to be able to recognize beauty in the world of sounds, movements and pictures, he himself has to create.”*<sup>2</sup>

The aim of literary education in our nursery schools is, therefore, to preserve tales and make them an experience that can be projected. Elaborating further on Alice Hermann’s definition – *childhood has two fairy worlds: games, on the level of action and tales on the level of thinking*. We believe that nowadays the two levels of action and thinking, complete with a visual layer, allow our children to enter the *fairy world* mentioned above, and these levels are not separated from each other but act together, mutually complementing, reinforcing and interpreting each other.

## I.

## THE ROLE AND IMPORTANCE OF TALES IN A YOUNG CHILD’S LIFE.

## CHILD PERSONALITY AND TALES

Tales teach us – in the widest sense of the word – about the world around us; thus we are always talking about ourselves. *Tales live in the medium of a creative language*. Tales contribute to the self-consciousness and self-image of the child and they promote the process of socialization. They help the child to process his/her everyday experiences and form an emotional and logical attachment to the language through the mediation of his/her beautiful native tongue. Tales help children to learn and recognize what is right and what is wrong, what to follow and what to reject. Good tales convey norms and provide role models. Reliving a tale is a creative activity, giving experience, and it has a kind of world-ordering function. Oral yarn-spinning promotes the formation of inner pictures, which eases the anxiety of the unknown, lays the foundations of becoming a reader and develops the imagination and creativity of the child. It also forms the basis of the development of emotional intelligence, so indispensable for getting along in everyday life, and is also a source of *cheerfulness*.<sup>3</sup>

2 For further information see *methods of improvement of progressive pedagogy*. In: A művészet felemel (Art Elevates) Fejlesztő pedagógia 2007/1. (Pedagogy of improvement 2007/1)

3 GOLEMAN, Daniel: *Érzelmi intelligencia (Emotional Intelligence)* translated by Zsuzsa N. KISS, Háttér Kiadó, Bp. 1997

Tales help to form and shape the abilities and skills of children:

- Tale aesthetics is a source of delight (susceptibility, expression, re-living, educating a reader of taste).
- Opportunities for emotional education (emotional coexistence, formulating new emotions, re-living, identification with the characters, elaboration and visual creation, the emotion-enhancing effect of the formal element of tales).
- Tales and moral education (the bipolar nature of right and wrong, their distinct separation and evaluation, abstract moral concepts – honesty, justice, sincerity, selfishness, pretence – are interpreted in the actions and words of tale heroes). Aesthetical and ethical categories still coincide with children's conceptions: the good are also beautiful, while evil characters are also hideous; this is the way interpretation is helped by the tale.
- Tales as shapers of communal and social emotions (the tale atmosphere: the experience of listening, receiving and playing together, the feeling of togetherness, public spiritedness as it appears in tales, finding answers to problems that arise when dramatizing a story: e.g. exploring causal relations (the question *why is it so?*), debate and judgement).
- Improvement in cognitive abilities with the help of tales (attention, memory, logical thinking, analysing, synthesising, passing judgement, recognising relations of cause and effect, being aware of time and space relations, generalization, interpretation, invocation: the productive and reproductive power of imagination)
- A communication pattern in the mother tongue (passive and active patterns of speech: sophistication of perception and production, special empirical linguistic experience, enhancement of speech activity, non-verbal communication patterns). Those children who listen to tales every day at their level of the native language can outperform those who have not had such a chance by 12–18 months.

The features of tales and re-living tales mentioned above – although with a different emphasis – appear together, hand in hand, and through this togetherness they ensure a complex development of the personality.

2.

THE THEORY AND PRACTICE OF NURSERY EDUCATION

*a) The contents of literary education*

Reciting tales, poems and rhymes is an indispensable ingredient in the development of a child's mental health. Tales and rhymes are sources of pleasure – cheerfulness, aesthetics, and social experience – that mobilize tremendous inner energy. Valu-

able works of children's literature make it possible to maintain a high level of interest in children; and their inquisitiveness concerning their natural and social surroundings, the people around them and they themselves can come to the surface with continuously developing elements.

*b) Aims and objectives*

- Ensuring children's emotional security.
- Providing an aesthetical experience that can be re-lived.
- Helping the imagination in operation.
- Promoting self-expression and self-awareness.
- Broadening the child's mind, facilitating a particular exploration of the world.
- Enhancing the capacity for inner visual representations without which it is impossible to become a reader.
- Making the child realize and try out the subtleties of the native language.
- Giving children a chance to obtain experience together.

*c) The fundamentals of methodology*

- The success of literary initiatives is greatly determined by the ensuring the necessary conditions needed for creating the 'tale' atmosphere.
- We believe it to be a good idea if we allocate a regular place for narrating stories, in accordance, however, with the given situation.
- Two occasions a week are certainly considered necessary. We must make an effort to establish everyday tale narration and poem recital in spontaneous situations and conscious communication development, implicitly built into everyday activities.
- An area of special importance is the formation and sustaining of children's motivation in a playful and aesthetic way with sophisticated methods.
- Taking advantage of the benefits of *informal* institutional forms: the prevalence of the principle of playfulness, spontaneity, and organizing activities around the children's inner drives.
- *Formal* literary activities are recommended on special occasions in the context of the development of public spiritedness, shared experience and the formation of the festive feeling of respect (Advent).
- Tale experience is fundamentally determined by the exemplary method of presentation by the kindergarten teacher: the high priority role of narrating tales by heart, rich performing skills and the credibility of the teacher – her attitude to tales.

- The kindergarten teacher should make it possible for the children to create their own rhymes or tales and to combine these with movements and/or representation. These help children to express themselves and experience the joy of linguistic creation.
- The kindergarten teacher should have acquired a varied, rich and up-to-date literary knowledge by heart. She should try and present the latest books of tales and rhymes, and make the use of the library a conscious activity.
- By the establishment of the conditions for dramatizing and playing with puppets children can experience and express their feeling and thoughts, and can act them out or even get rid their fears in this way

*d) The role of the kindergarten teacher in delivering literary experience: the competence-based approach*

When the literary material is being delivered, children are always subjected to the nursery teacher; her pedagogical, methodological and theoretical knowledge and skills determine the strength and volume of the experience given to the child.

1. General, complex methodological competences to be developed:

- communicative competence in the native language is of specific importance in all aspects of kindergarten education; different methods and situations require different modes of speech;
- the ability to convey experience in a complex creative way through activities (the combination of games, literature, songs, visual activities and movements in the activity);
- the ability to create and recognise situations so as to ensure the success of the activities, the way to 'find' successful motivation (the time, space and means);
- listening to the children, organizing and planning the lessons around their requests and ideas, ensuring the experience of shared 'work', building on children's activities and motivation;
- the conscious incorporation of modern technology and devices in the activities (the harmony of aims and means);
- the capacity for self-evaluation and reflection.

2. Special and unique competences to be developed within the frames of the methodology of literary education:

- the ability to convey literary material in a speech therapeutic way – con-

sistent and fluent speech, clarity of speech, good use of the language, interpretation through sound, gesture and mimic, the enrichment of linguistic abilities of expression – *teacher presentation providing a good, experienced, enjoyable example*;

- undertaking the role of performer, actor and storyteller, taking into account personal abilities, the formation of an open attitude to artistic role-play;
- the ability to process the literary material (tale) logically and morphologically in order to choose the literary material consciously and successfully and to be able to ‘recreate’ it: – techniques of memorisation!
- the ability to highlight aesthetic, moral and linguistic values;
- the ability to choose literary material suited to the age – with a special emphasis on the changed receptive attitudes of our times (new topics!);
- making the audience realize the role of tales and rhymes as feelings and experience, and also the role of an indispensable human ‘partner’- the modification of the task-like nature of literature caused by bad practice and examples in the process of education (the conditions for an authentic delivery, education to become a reader, preparation for reading, the formation of mental commitment);
- literature and music (e.g. the role of rhythm, tune, and volume in the presentation, the motivating and experience-complementing force of song and musical instruments in the performance), making children aware of the related nature of literature and visual activities (the formation and representation of *inner pictures*), and that of literature and movement (rhymes performed with dramatic gestures), their building upon each other, the capacity for interrelated planning and representation;
- transforming the re-living of literary experience into personal experience by presenting the works of art in an individual, complex, movement-filled way – processing by the audience of individual ideas, techniques and means – with playfulness, an open-minded attitude, empathy and identification;
- the emphasised importance of the family in literary education – organizing shared activities, assisted guidance – e.g. the role of tales in young children’s lives: emotional security, moral example, cognitive-linguistic development, teaching how to become a reader etc., writing book reviews;
- the conscious utilization of literary materials as a tool for a vast array of opportunities for the linguistic-communicative development of children (types of tale production, dramatizing, puppetry);

e) 'Otherness' and tales

Handicapped and problematic children can have an easier path to 'health' through tales which give them an alternative. Folktales are able to give them advice that can only be recognized and made use of by the person living with the given problem. *Tales do not state that it is enough to reclaim what we have lost, but the fact that we have to completely do away with anything harmful for our health:* all the seven heads of the dragon must be cut off! Tales guide us on our way to getting to know ourselves, shows us alternatives about how to deal with conflicts, provide us with comrades, and thus willpower, to overcome our problems, and make the adult world comprehensible and liveable for children by using child language.

Children experiencing difficulties in communication can be made to talk with the help of tales. Playing with tales – ending the story, the creation of autonomous tales about objects and people, the tales of the nursery group – helps self-expression through their unique atmosphere, and saying something out loud relieves stress in itself.

For children from different social backgrounds and cultural traditions and sets of values, their own identity, roots and native language appear as an asset not as a drawback: their positive features are emphasized, they help solve their family problems, give an example of how to assimilate in a community; conflict is experienced by the child in a game, 'sheltered' in fiction, as an experience.

3.

TALES IN THE 21ST CENTURY: A CHANGED BACKGROUND EXPERIENCE

Under the influence of the environment that has changed (the system of values, expectations, the concept of being educated) our relationship towards books, literature and reading has also been transformed. A child born into a culture of books, whose learning is heavily dependent on books, seems to be a phenomenon of the past. The relationship of most families towards books has changed: it is no longer a necessary part of our lives, but rather is considered either a luxury or a useless, outdated household object. Everyday storytelling in the family, leafing through books and talking are activities children miss a lot. Nursery school kids today are in possession of a lot of information, have a vast array of *theoretical* knowledge, but they have so much less real experience: their inner pictures, feelings and thoughts can be slow to develop if they cannot experience or try out in practice what they receive, or if everything they receive is readymade. Any kind of knowledge thus gained becomes difficult to utilize and apply in practice; what is more, it can become valueless and discredited.

The Gutenberg galaxy is slowly transforming into an Internet galaxy, our children speak a language of a new kind, differently structured and based on the dominance of pictures and visuality. The child enters the world of *homo digital* instead of that of *homo narrans*. Electronic communication technology transforms the structure and content of the human mind and we are becoming carriers of a new culture. This culture is worded in an idiosyncratic visual and metaphorical language in the era of secondary orality, and aims at different aspects of the world: showing it, making people see and perceive it, and to a lesser extent breaking it down and analysing it. Syntactic structures are simplified and it is condensation and the complex multimedia representation of the spoken language which are its most characteristic features.<sup>4</sup> It is no longer the language of interpretation inherent in folktales, not the kind of public speech given by a traditional storyteller.

After Mihály Babits's words we also believe that 'literary education is the axis of all kinds of education for the human mind and it will always remain so. Every kind of literature teaches us to think and speak, to see and receive what is good and beautiful.'<sup>5</sup> For today's children the eternal knowledge hidden in folktales is indispensable. We must make access easier for them. We must take on the battle against the hegemony of a visual culture with the power of the spoken or read word. Our duty is to turn literature into a new experience for our kids again: into sound, smell, movement, feeling and thoughts to be re-lived. We must bring back tales into people's lives, as an irreplaceable unit of language, thought and emotion.

## 4.

THE SECRETS OF THE SISTER MUSES: AN INTERDISCIPLINARY,  
COMPLEX PRACTICAL ADAPTATION OF TALES, A COMPETENCE-BASED  
APPROACH OF A RANGE OF EXPERIENCES

*You are but siblings, let your hands hold any tool*  
(Goethe: *An Artist's Song*)

Greek muses embody both goddesses and inspirers of arts and sciences. In ancient times, arts and sciences, the two important areas of human activity were not fully separated from each other. Among the seven liberal arts (*septem artes liberales*) taught

4 McLuhan, Marshall, *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. (The Gutenberg Galaxy. The Formation of Typographical Man) Trezor Kiadó. Bp., 2001

5 BABITS Mihály, *Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára*. (Literary Education. The Philosophy of a School Subject for Learners) 1910

in mediaeval schools, grammar, rhetoric, dialectics (the trivium) and astronomy, arithmetic, geometry and music (the quadrivium) are to be found together. The separation of arts from sciences took place gradually, but arts themselves were becoming more and more autonomous too: pictures and writing, tunes and lyrics diverged as in dancing did music, words and movements. Different branches of art were becoming more and more markedly separated; on the other hand, however, they developed links with each other. They went into partnership, so to say. The muses all are Zeus' daughters, which is why they are sisters: their sisterhood is not just symbolic; the blood relation is real.<sup>6</sup>

Children also possess this unique approach when first encountering and receiving literary experience: in the beginning they re-live, enjoy and practice the words together with the rhythm, movements, tunes, tools (nursery rhymes); the different branches of art mutually support and help each other. Later on the *possible forms of the sisterly union of the Muses* can take different approaches in a more differentiated manner:

- *'The sisterhood of the Muses most often appear in the form of the same artist doing work in different branches of arts. Here the encounter between the branches of arts is realized in the personality of a single artist, the connection between arts is created by the unifying ability of an exceptional man's brain.'* // The child who, to the best of his abilities, sings, acts out and relates a story dressed up in a costume or 'draws a picture' of the tale.
- *'Works that came into being owing to another art or branch of art.* Such include e.g. poems set to music, tales adapted to the screen, illustrated texts of literature. // Tale dramatization by kindergarten kids, making books of tales, tales and creative musical activities (e.g. making musical instruments, 'inventing' new ones, playing them when performing a tale), inserting dance scenes in the dramatization of the tale.
- *'When a work of art simply provides inspiration for the birth of another: a poem about music, dancing; a painting about sounds'* // Painting an experience felt whilst listening to music; Show us how the youngest princess was dancing when released from the dragon's captivity.

The sister Muses live together on the Kindergarten-Olympus. We, nursery school teachers are assigned with the task of helping children explore the relationships between the different branches of art and 'academic' versus everyday practical knowledge, as they are organically interrelated and also have a strong link to child cognition.

This approach requires thorough professional skills, careful planning (timing, participants, venues and tools), well-organized communication and cooperation; at the

---

6 For further details see Tibor TŰSKÉS, *Testvérműzsák* (Sister Muses), Móra Könyvkiadó, Bp., 1979

same time it can have a practical, lifelike, up-to-date, playful, imaginative and constantly open-minded character. It is the most natural and wholesome imparting of experience, capable of invoking and mobilizing tremendous energies. However, it requires the kindergarten teacher to be cut out for the job and to be extremely persistent.

*a) Drama and dramatization of tales in kindergarten practice*

‘In order to ensure the personality development of 3–7 year-olds we must bear in mind that with their view of the world they fully expect the activity-based playful exploration of educational contents be carried out in a complex and not in a methodologically separated (subject matter-centred) way.’<sup>7</sup> As we have already referred to before, folktale language has become incomprehensible for a quite a few children; they are incapable of taking it in. That is why talking about tales has been given an important role. This talk may mean the re-living of the story for the children when dramatizing it, acting together with the heroes: to survive the tests, experience the pain and joy of the characters, physically re-living and communicating the tale. This kind of approach lets literature *stay alive*, the child will not ‘just’ hear and see it, but by using it will also be able to feel and comprehend this magical language. In our opinion today this is the most efficient form of imparting and receiving folktales, through a complex drama-based approach and adaptation.

1. Summary of the advantages of the method:<sup>8</sup>

- it helps children to unfold their capacities for autonomous activity, creativity, problem solving and autonomous thinking
- through making children act based on experience it is a method of *creative learning* and not passive reception
- it develops their creativity, imagination and power of association;
- it helps children to explore their own inner and outer worlds and social environment while acting and re-living the effects thus provoked (auto-gnosis, insights into human nature, environmental education);
- fears, conflicts and positive emotions projected outwards and re-lived

---

7 Komplex óvodai módszertani kompetenciák (Complex methodological competences in kindergarten), HEFOP – 3.3.2 – 15/1 Kompetencia alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése a Hajdú-Bihar megyei pedagógusképzésben (The spreading of competence-based teaching and learning programmes in Hajdú-Bihar County)

8 For further details see the works by Katalin GABNAI, Tibor DEBRECZENI, László KAPOSI, Ildikó PINCZÉSNE dr. PALÁSTHY, Tünde LÓCZI, Robert FISCHER and Kristen NICHOLSON-NELSON

- while playing help the explore moral problems, establish their set of values and develop tolerance;
- it makes it easier and more natural for children to assimilate and socialize in a children's community; it opens them up to their peers and environment; shared experiences bring children together;
  - it develops child communication (clear, well-articulated speech, vocabulary development, improving sentence and text formation, raising awareness for the use of non-verbal means of communication; promoting speech-confidence);
  - it has a multiple and simultaneous effect on the senses; beyond cognitive skills participants can be characterized by an enriched emotional life and world of values, and it also promotes the formation of a cheerful, well-balanced, open-minded personality;
  - it makes the participants get used to a concentrated and well-planned working style, not, however, without flexibility, and the ability to make swift, on-the-spot decisions appropriate to the circumstances and open-mindedness;
  - it proves to be one of the most appropriate methods for the unfolding of multiple intelligence (Howard GARDNER): verbal-linguistic, mathematical-logical, spatial-visual, musical, interpersonal, intrapersonal and natural

*b) Adaptation of tales with kindergarten kids – an outline<sup>9</sup>*

EVER-BEAUTIFUL DRAGON ROSE<sup>10</sup>

AIM: Becoming familiar with the scenes of the tale which kids should experience and relive (say and do) the adventures along with the hero to become participants and let their personalities be shaped and formed almost unnoticed by the message of the tale, which should also become an important experience.

PREVIOUS ACTIVITIES: Children are already familiar with the plot.

---

9 The *outline* published here is an occasionally complemented and stylistically improved excerpt from the thesis by Csilla OLÁH, a student of Kindergarten teaching I mentored. She actually successfully tried out this tale dramatization designed for five sessions in our model kindergarten in 2010. The structural makeup of the activity was planned following the work by Tünde LÓCZI: *Drámajáték az óvodában* (Drama teaching in the kindergarten). The text of the tale dramatized is to be found at the end of tale-adaptation as an appendix.

10 Magyar mese- és mondavilág II. A fekete kisasszony (The World of Hungarian Tales and Myths II. *The black young lady*) narrated by Elek BENEDEK, edited and glossary added by Ágnes KOVÁCS, Magyar Elektronikus Könyvtár (Hungarian Electronic Library) – mek.oszk.hu

CRITERIA FOR SUCCESS: The kindergarten teacher plays along with the kids. Her authentic role-taking ensures the ‘*as if*’ situation while adapting the tale.

REQUIREMENTS:

GROUP: 4–5–6 year-olds

SPACE: homeroom in the nursery

TIME: 35–45 minutes per session (The time and venue of the activity organized for 5 subsequent days and the composition of the group remain the same.)

TOOLS: For every session the necessary paraphernalia must be provided

1. ONCE UPON A TIME SOMEWHERE...

TOOLS: the letter, large sheets of wrapping paper, watercolour, palette, brushes, drawing paper and crayons

Opportunities for development:

- verbal skills, improvising skills,
- the ability to recollect details of the tale (verbal memory),
- visual representation skills,
- tolerance, playing together.

The game starts with an informal conversation; then we briefly revise the main points of the tale. The kids sit in a circle on the rug. The nursery teacher produces an envelope which bears a clearly visible symbol of the group.

TEACHER: ‘Children, I’ve found this letter in the letterbox this morning. Who do you think it was sent to and what do you think it contains?’

This simulation game is perfectly suitable for bringing out children’s imagination and creativity and increasing their motivation. We project ourselves into a tale atmosphere.

The letter, calling up the memory of old times, is written in an archaic language, a wax stamp is used and the edges of the letter are burnt for effect. The form of address and its formal requirements provide an opportunity to discuss how letters used to be delivered a long time ago.

The teacher takes the letter from the envelope and reads it out.

*Oyez!*

*My only son, the Gold-toothed Prince has set out to seek and find Ever-beautiful Dragon Rose and we have not heard from him for a year already. It is my command that every living human leave for Fairyland to find The Gold-toothed Prince. I will give half of my kingdom to whoever finds my son and brings him back to the royal castle.*

*signed by The King of Fairyland.*

The form of the signature offers another opportunity for us to give a name to the King of Fairyland. It can help in the process of the children relating to the characters and perceiving the situation as if it was their own (finding a name)

TEACHER: *'What shall we do now with the... King's letter? Shall we obey the command and set out? But where can we find him?'*

Kids come up with ideas of where we can start. Obviously they recollect the scenes with the help of their preliminary exposure to the tale.

TEACHER: *'Before the journey we must make ourselves a huge map so we know where we are. Where has Gold-tooth been?'*

We make four groups. Three groups are going to draw and paint the agreed sites on the large sheets of wrapping paper while the fourth group is going to make a pocket map to take along with us all the time. The pictures the groups make are going to be used to illustrate the scenes from the tale, and place them at eye level at chosen spots in the homeroom. The kids have already heard and adapted the story through visual activities.

## 2. LET'S FLY TO FAIRYLAND!

TOOLS: crown, cloak, sword, bell, steed, penne-shaped pasta, thread

Opportunities for development:

- verbal and non-verbal skills,
- re-living the turns of the tale through activities,
- recollecting skills of certain details of the tale (verbal memory),
- finely tuned movements, eye- and hand coordination,
- tolerance, playing together,
- self-awareness, development of individual skills,
- sense of rhythm, coordination of movement.

ROLES: King Jasper (teacher)

After a preliminary warm up with the kids we discuss what we have undertaken. The fact of there being a journey provides an opportunity to discuss how we can travel. Children will suggest several options. As flying is the fastest means we will decide on that.

TEACHER: *'Kids, let's fly to Fairyland. I know a spell that will take us all there. How does it go: Abracadabra,... oh, we're in trouble, kids, I've forgotten the words! Can anyone say a different spell?'*

Kids list several other spells; we agree on one and all say and show it.

## FLYING TO FAIRYLAND.

Children begin to imitate the teacher's movements. To enhance the experience

artificial wind can be imitated with the help of a fan. We act out together that we are flying, the wind is blowing (sound imitation), then we take a glimpse of Fairyland. (pantomime)

TEACHER: *'Children, if you see Fairyland, shout!'*

*The gate of Fairyland*

TEACHER: *'Look, children, how enormous the gate of Fairyland is! How shall we enter?'* (Through pantomime I show the exceptionally grand gate.)

Children come up with ideas of how to enter through a gate that is locked (e.g. key, magic key, breaking through).

TEACHER: *'Indeed, I've got the key in my pocket; let me take it right now.'* I act out looking for the key but it does not fit the lock. *'What are we going to do now?'* Problematic situation, kids also try their imaginary keys but none of them will work. *'I've got an idea! I know a song that will surely open the gate.'*

Songs in the Kindergarten, No. 152 *Bújj, bújj zöld ág* <Hungarian nursery song: while singing, children walk through 'gates' made by peers with their arms> The gate opens, we walk in.

*The three tests of King Jasper*

TEACHER: *'Look, children, how beautiful Fairyland is! What kind of wonderful things can you see? What sort of fairy creatures might live there?'* Kids list different characters from fairy tales. At the end of the conversation the teacher takes her role, puts on the crown and the cloak. She will personify King Jasper.

TEACHER: *'Who are you and what do you want in my country, in this far-far away land?'* Children reply, telling why they have come. *'Well, all right, if you are really so noble-hearted as to go and find my son, you may enter Fairyland, but you must first pass three tests.'*

FIRST TEST: playing together - language game entitled *'King Jasper says'* (sentence creation) Children are only allowed to act if they have been given the instruction in a full sentence. E.g. *King Jasper says you must stand on one foot, my warrior!* Children act as told but if the king says *'Stand on one foot'* they must remain motionless. I tried to find a sequence of movements that will be funny and exciting for the kids; (developing movement, cheerful atmosphere, attention)

SECOND TEST: The girls' test. Making strings of pasta to reward the brave warriors.

THIRD TEST. The boys' test. The brave warriors, riding their horses with their swords in their hands must ring the bell which hangs up high.

The girls put the chains round the boys' necks.

TEACHER: *'As I can see, you all are yeomanly warriors and brave ladies-in-waiting. Before you set out on the journey I'd like you to sing the song you passed through the gate with for me. But you must sing really loud as my ears are not so good as they used to be.'*

Songs in the Kindergarten, No. 152 *Bújj, bújj zóldág...*

The session will be ended with this nursery song. The circle game will be ended with a cool-down talk that goes through the events of the following day.

#### ON THE WAY TO DRAGONLAND

TOOLS: MP3 player, fan, props for the tale: three golden hairs grown from the same root, doorknob thread, small bottles, fairy's cap, illustrations, decorating tools, small flags.

Opportunities for development:

- verbal and non-verbal skills,
- creativity, imagination,
- experiencing the recurring events of the tale,
- recollecting skills of certain details of the tale (verbal memory),
- self-awareness, development of individual skills,
- sense of rhythm, coordination of movement.

ROLES: The Fairy Queen (Nursery teacher)

Having been invited to play, for those previously absent we recall where we are travelling to and where we have been before. Kids say what stages are still to go through; then we set out. We travel on with the magic spell already chosen.

#### *In the dense forest*

TEACHER: *'We have arrived at the dense forest. Just listen to what kind of animals live here.'* – birds chirping, recognizing the sounds of native forest animals (from the MP3 player). Within the topic we can discuss what kind of forest animals we know of, we imitate their sounds and movements.

The teacher takes the role. She puts on the cap; she will be The Fairy Queen.

TEACHER: *'Welcome, children. What are you doing here? Aren't you scared to walk about in this dark forest?'* - Kids reply – *'Listen, I've just heard some strange noise, I will quickly turn you into trees.'* She chants the spell and the kids turn into trees: their legs are the trunks and their arms stretched up will be the leaves. The wind strokes, blows and pulls the trees. (Movement-coordinating game, vocabulary development) A fan is used to imitate the wind.

TEACHER: *'Well, this wind has given us quite a bit of exercise, hasn't it? You can go on*

*now, can't you?'* Hopefully they will remember to ask the Fairy Queen for the magic tools. I produce the tools and we conjure steeds for ourselves and try them out.

Songs in the Kindergarten, No. 126 *Gyí paci paripa* <Hungarian nursery rhyme to start a horse>...37

TEACHER: *'Do we have everything then?'*- The kids warn me about the small bottles, we discuss what they contain, how and what we can use them for. (Verbal recollection, tale expressions and phrases) *'I will go with you to the foot of the Tall Mountain lest you lose your way. Mount our horses.'*

Songs in the Kindergarten, No. 126 *Gyí, paci paripa*...

#### *At the Tall Mountain*

TEACHER: 'Whoa, horse! Kids, we have arrived at the foot of the Tall Mountain. Look how tall it is. We can hardly see the top of it. What do you think we could climb it with?' Kids suggest ideas – 'Do you happen to know what climbers put on the summit of the mountain? Well, in order to be entitled to put our flags on our mountain we must climb another one first.' The children are supposed to climb a ladder at the top of which, hidden in a small cup, there are small flags. Children with more courage may even climb a rope (movement coordination).

Everybody gets their own flags and we put them on the summit (We actually stick them in a polystyrene *rock* in front of the illustration they have made). Then we go and find the spring and the willow bush (kinetic simulation).

#### *At the spring*

Kids simulate the bush with their hands; we pick a '*sword*' out of the children who crouches.

TEACHER: *'I'd like an agile sword that can be pulled out of the ground with joint effort like the carrot in the tale. Do you remember?'* By associating with the previously familiar carrot tale which they have dramatized they can re-live the experience. We play the game several times and then I turn back into a teacher again.

Kids recount their experiences; where they have been and what they have seen. Then again we cool down with a nursery song.

Songs in the Kindergarten, No. 126 *Gyí, paci paripa*... 38

## IN DRAGONLAND

TOOLS: costumes, bell thread, pallet, fabrics, crown, biscuits, Nutella, fruit syrup, renaissance music, candle.

Opportunities for development:

- ability to endure failure (when casting, to accept that it is not his/her turn),
- team spirit,
- experiencing the recurring events of the tale,
- skills in recollecting the tale (verbal memory),
- self-awareness, development of individual skills,
- verbal and non-verbal skills,
- creativity, imagination,
- sense of rhythm, coordination of movement.

*Crossing the Brass Bridge*

With the children we discuss the tasks awaiting us. Off we go to Dragonland, very-very silently in order not to wake up the Dragon-serpents who guard the bridge. We start in a circle to take advantage of space available (kinetic simulation).

TEACHER: *'Kids, we have arrived at the Brass Bridge. I reckon we are not strong enough to defeat the Dragon-serpents, but we are all the cleverer. What's a dragon's most dangerous weapon?'* – Fire – *'What can we put out fire with?'* – Children enlist different variations, including blowing it out. The candle already to hand is placed in the middle and we stand around it. We need to take such a big breath that, when we breathe out, we would blow out the flame (respiration development).

Teacher: *'Let's cross the bridge very cautiously to prevent the Dragonking from hearing us'* (They must get through under a rope held low with bells tied to it in such a way that we do not touch them).

*Meadow of Silk*

*We have come to the Meadow of Silk. Do you feel how tender the grass is here, what a lovely smell there is? How beautiful these flowers are! What colour are they? What else can you see in the grass, in the sky, in the distance...? Do you remember what people were doing in this Meadow of Silk?' - They were reaping the grass and stacking hay. - 'Let's help them!'* Reaping movements, gathering hay. (humming a tune, singing)

TEACHER: *'How about luring Ever-beautiful Dragon Rose out somehow?'*

Songs in the Kindergarten, No. 139 *Hej vára...* (Hey, up to the castle...)

Upon hearing the song the Dragonking appears. The teacher turns into it.

TEACHER: *'Who are you and how dare you come here? Why are you bothering me?'* – Children say why they have come. – *'Then you must know that the characters in the tale are among you. It's up to you who will be the Gold-toothed Prince and who the Ever-beautiful Rose.'*

*Standing the test, casting*

How does so-and-so walk, how does so-and-so dance, how does so-and-so fight...? Children are making guesses about the movements of the characters in the tale.

TEACHER: *'Now then, I can see I cannot catch you out, you are really clever kids!'* – The teacher leans forward and the crown falls off her head – *'Oh, God I must take good care of my crown, as my power is in it and should I lose it I will be defeated easily.'*

The testing goes on; the Dragonking teases the children (tolerating frustration, perseverance). At the end of the testing the Dragonking gets sleepy and the crown falls off its head and it turns back into the teacher. She tells the children what happened while they were apart and who were the best able to stand the test (evaluation, debate, consensus). The two main characters are chosen, they put on their costumes and we set out on our way back. We go over the scenes again, recollect the events there and finally get to Fairyland.

*Fairyland*

Here the teacher takes a role again – turning into King Jasper, she is walking to and fro.

TEACHER: *'Oh, where on earth can these children be, why are they taking so long, I wonder if anything bad has happened to them... Jee, you are here already? How happy I am that you have brought back my son. Come and have a decent celebration now that you have returned. But before that please turn into little cooks and let's make our feast.'*

*The feast*

We spread some Nutella on the biscuits, peel the satsumas, put them on plates and set the table (work activity).

TEACHER: *'So, for a decent feast you must wear decent clothes, as I promised I will give you half of my kingdom because you have brought my son back. Let's put on our fine apparel and start the feast.'* The kids put on the costumes they have chosen (they are self-made props, clothes from home and from the nursery), and sit down at the tables. Soft renaissance music provides the suitable atmosphere. Polite talk corresponding to the roles. I try to use a lot of archaic phrases to invoke the age.

TEACHER: *'At a wedding reception there is also dancing not just eating. Let's dance together!'*

Songs in the Kindergarten, No.: 139 *Hej, vára...* (*Hey, up to the castle...*)

THE TALE OF THE EVER-BEAUTIFUL DRAGON ROSE AND THE GOLD-TOOTHED PRINCE – TALE DRAMATIZATION IN A GROUP

PREVIOUS ACTIVITIES: Tale adaptation relived through drama games familiar to children

CRITERIA FOR SUCCESS: Relaxed, playful atmosphere. A tolerant and interested attitude from the group and the teacher. Activities based on shared experiences. Open-mindedness and informality.

VENUE: homeroom of the group

TIME ALLOCATED: 30–35 minutes

TOOLS: props and costumes used so far

Opportunities for development:

- self-reliance, courage,
- creativity, imagination,
- empathy, care for others,
- the ability to recall the tale (verbal memory, fixation through activities, singing and objects),
- ability to relate to the role.

ROLES:

- Ever-beautiful Dragon Rose, the Gold-toothed Prince, King Jasper and his wife the Queen, The Fairy Queen, squirrels, the Dragonking, two Dragon-serpents, two willow bushes, sword, ladies-in-waiting and warriors

In this session we try and recollect the experiences the children had in the course of the previous four days. The nursery teacher in the role of the narrator helps and facilitates the game according to needs. The naming of the roles and the casting involves everyone. We do not wish to present an 'artistic performance'. Our aims are to make the children enjoy their roles and feel happy about relating to them. We should make them feel joy as a result of '*my own creation*'. As we know, of course, the essence of drama lies not in the end product, but the process itself that leads us to our aim.

Replaying the game with the roles swapped occurs as children wish: the same day, or days, weeks or months later as the need arises for the magic offered by the tale.

EVER-BEAUTIFUL DRAGON ROSE

Once upon a time somewhere over the rainbow, behind the beyond, beyond the seven seas there lived an old king. Believe it or not, he owned the whole of Fairyland,

even a tiny inch beyond that, and although he could have possessed even more than that, no human eye could see the king smiling. Not even the Queen smiled. Their nights and days were melancholic as God had not blessed them with a child, and they were wondering all the time who to leave great Fairyland to.

As time passes by, once in her dream the Queen sees an old grey-haired man who says:

‘Don’t feel blue, your majesty, God is kind; he will give you consolation. Bear it in mind, on this very day next year God will have blessed you with such a handsome, gold-toothed boy of magical power like no-one else in the whole world. But you must also keep in mind that this boy will marry Ever-beautiful Dragon Rose.

The Queen wakes up, thinks over her dream and feels happy and sad at the same time. She rejoices at the thought of having a son but she also feels sad as she well knows that Ever-beautiful Dragon Rose has been kidnapped from The Land of the Fairies by the Dragonking, and no matter how many world-famous fearless warriors went after her to release her, none of them returned alive.

So a year has passed, and there you go, the old grey-haired man was right: God did listen to the Queen’s frequent prayers, got fed up with her desperate flow of tears and blessed her with a handsome, gold-toothed son who already stood on his feet on his very first day of life and talked. This is what he said to his father:

‘Father take me to school, as I want to learn.’ His father replied, ‘Of course I will, my dearest son. I will immediately have the horses put to my golden carriage and take you where your heart is.’

A year or two have just passed and the gold-toothed prince has grown to be a strong lad, finished his schooling, and wandered around the world, and when he got back home he said to his mother:

‘Mother, do you remember the old grey-haired man’s prophecy?’

‘Of course, I remember, dearest son, I wish I didn’t,’ the Queen replied with her heart sinking.

‘Don’t feel a tiny bit sad, my dearest mother,’ the Prince said, ‘I’m going to find Ever-beautiful Dragon Rose even if she’s at the end of the world, and take her away from the Dragonking even if I die.’

No matter how bitterly the Queen wept and begged her son to stay - ‘Stay home, my son, don’t waste your young life’, the Prince was on tenterhooks, said goodbye to his father and mother and the people in the court, and headed for the world.

So the Prince was wandering out in the world and once as he was passing through a dense forest he saw something shiny in the middle of the road, in a puddle. As he goes nearer and looks at it he sees that in the puddle there is a tiny golden carriage, in

the carriage a beautiful lady is sitting and although there are six squirrels tied in front of the carriage it couldn't get out of the puddle. The Prince needed no more words of begging, he took the carriage and lifted it out of the puddle.

'Now then, Prince, I can see on your face that you're a good man, and one good turn deserves another. You know, I am the Fairy Queen, what do you want me to do in return?'

'If you are the Fairy Queen then your daughter is Ever-beautiful Dragon Rose. I don't want anything more than to marry your daughter.'

Upon hearing these words the Fairy Queen's heart sank, her eyes filled with tears and she told the Prince:

'You're right, Prince. Ever-beautiful Dragon Rose *is* my daughter, indeed, yet she's not mine as she was kidnapped from me by the King of Dragonland out of whose hands no living man can free her. You must know that the King of Dragonland kneads iron as you would knead bread dough, crumbles stone as you would crumble cottage cheese, and shatters wood to pieces as you would shatter hemp. You will never ever defeat him; in vain will you go and try your luck.'

'I will try and I don't care even if I die,' the Prince replied. 'If he is strong, I'm also strong, if he can do one trick, I can do two.'

'All right,' the Queen replied, 'If you insist on it so much, here, take these three golden hairs grown from the same root and this doorknob thread. With this doorknob thread hit the three golden hairs grown from the same root three times and they will turn into a magic steed never seen before and the doorknob thread will turn into a gold and diamond ornamental bridle. Just mount the horse and it will take you to the foot of a tall mountain; there you will find a spring that you should bathe in, your hair will immediately turn golden, your body will withstand every sword and you will have become seven times stronger than you used to. Beside the spring among the willow bushes you will find a sword with the tip protruding from the ground. This you must pull out, tie it on your side and once you get tired of fighting hard it will go on cutting by itself; just say: 'Sword, get out of the sheath.' And even that's not all because as I say, the King of great Dragonland is extremely powerful. I will also give you three bottles, all of which contain a potion. When in need, first drink from the smallest bottle, then from the medium-sized one, and finally from the biggest one. In this way you might defeat the King of Dragonland.'

With those words the Queen flipped the squirrels with her golden whip and, as if earth had devoured her, she disappeared and the Prince stayed put in the middle of the road. He produced the three golden hairs grown from the same root, hit them with the doorknob thread and at that very instant it turned into an amazing iron-grey steed and

the doorknob became a golden-diamond ornamental bridle so bright that the dense forest became fully lit.

Up jumped the Prince on the iron-grey and hey presto! by the time day was dawning he was at the foot of that mountain, took a bath in the spring and his hair turned golden at that very moment and he felt seven times stronger than before. In he goes among the willow bushes, and as if by magic, the sword is there; he pulled it right out of the ground, tied it to his side and jumped on the horse again. The iron-grey was flying as fast as the wind, even faster than the wind, but suddenly it tapped its feet really loudly. The Prince opened his eyes and saw that the steed had stopped in front of a brass bridge.

‘What’s the matter, my sweet horse?’

‘Nothing, dear master, it’s just that we’re right in front of the Brass Bridge. Take a little rest, as you can see there are two Dagon-serpents guarding the bridge and unless you destroy them you can’t get into big Dragonland.’

Well then, the Prince took some rest but not too much and jumped on the bridge, but compared to him the two Dragon-serpents were just like his little finger; he cut them up in an instant. Then he jumped over the bridge into big Dragonland, right into the middle of it. There was the Dragonking’s Diamond Castle there, right in the middle of a meadow of silk. The meadow was just being reaped with golden scythes, the hay was being stacked up with diamond forks and Ever-beautiful Dragon Rose was also sitting out there under a tree, very sad.

The gold-toothed prince rode right up in front of her, greeted her politely and told her immediately:

‘Don’t you weep and feel blue, Ever-beautiful Dragon Rose, here I am to rescue you.

Ever-beautiful Dragon Rose replied very sadly:

‘You have come and now you can go back at this very moment, you will never rescue me, I will have to wither here.’

‘Is the Dragonking in?’ the Prince asked.

‘No,’ Ever-beautiful Dragon Rose replied, ‘but he will be back by lunchtime, and that will be big trouble for you, poor Prince.’

‘As it will be, so it will be, Ever-beautiful Dragon Rose. An old grey-haired man prophesied to my mother that you will be my wife: I have come for you. Do you want me to rescue you?’

‘Of course, I do!’

‘Surely, if you want I will take you away from here!’

When the Dragonking got home Ever-beautiful Dragon Rose told the Prince that

in the cellar there was a barrel and most probably the Dragonking kept his strength in there because he usually drank from it.

'Get a gourdful of that drink; I will try it too.'

Down she rushes in the cellar, fills a gourd from the barrel, runs up, the Prince takes a swallow and indeed, he becomes much stronger than before.

By this time it was lunchtime, and here comes the Dragonking riding his magic steed and as he steps in the court he immediately notices the gold-toothed Prince.

'You've chosen the right time to come,' the Dragonking cried 'I've been waiting for you, gold-toothed Prince! Last night I saw a dream with you coming here. Come out to the lead threshing floor, let me see which one of us is stronger!'

Out they went to the lead threshing floor; there the king cut a rock into two with his wooden-handled penknife, threw one half to the Prince and told him:

'Now you, gold-toothed Prince! Crumble this piece of rock as I will crumble the other half, then I will believe that you are stronger.'

At that instant he crumbled the stone to flour.

'That's nothing!' the Prince said and crumbled the rock and squeezed water dripping out of it.

'So I see,' the Dragonking said 'that you are a strong lad; now we can fight. Hold on, I'll just rush down to the cellar to fetch my sword.'

'Not so fast,' the Prince cried, 'Just stay here and let's fight without swords!'

'All right, then let's fight without swords,' and having said so the Dragonking took the Prince by the waist and threw him to the ground so hard that he fell into the lead threshing floor knee-deep.

Of course, the Prince did not let himself be defeated, just jumped out of the hole and picked himself up and turned the Dragonking over and threw him waist-deep into the ground.

Yet obviously the Dragonking wasn't going to give up, either; he jumped out and threw the Prince neck-deep into the lead threshing floor.

'Just you wait,' the Prince yelled, 'you will find a worthy opponent very soon!'

He jumped out, got hold of the Dragonking by his waist and threw him into the lead threshing floor so hard that he sank in nose-deep.

Now he was unable to jump out. He started begging the Prince to spare his life. The gold-toothed Prince replied:

'All right, I don't want to take your life; I only need Ever-beautiful Dragon Rose.'

Having said this the Prince made for the castle, but he couldn't get as far as the gate when the Dragonking, having somehow crept out of the hole, stopped him:

'Hey, gold-toothed Prince! Hold on for a moment and let's fight once again.'

But now the Prince took all the three bottles, drank them all and he got at the Dragonking.

They did not fight for long, the Dragonking bit the dust.

Oh, God how joyful Ever-beautiful Dragon Rose became, and even the gold-toothed Prince wasn't sad, either. Dragon Rose flipped the diamond castle with a golden twig and it turned into a diamond apple, she put it in her bosom, mounted the horse and hey, presto! she did not stop till they got to the Land of the Fairies, and then to the castle of the Fairyking. There they called for a priest, had a big wedding and then they set out on the road again to get to the gold-toothed Prince's home, to big Fairyland. There they had another big wedding, but how big it was! I was also invited, got a blue tit's leg to eat and wonder of wonders, I was still hungry!

If you don't believe me, go and find out for yourselves.

Florin CIOBAN

## THE MAIN CATEGORIES OF CHILDREN'S FOLKLORE

“Children’s folklore” covers all kinds of folk poems existing in the children’s environment, which are appropriate for their mental development and their interests. Children can create works of folk art themselves, just like adults. Certain types of rhymes belong to children’s folklore, although they were originally written for a more mature generation and became part of the children’s repertoire later. (Songs, ballads about natural phenomena which initially had ritual folk characteristics, poems about animals and humorous-satirical works about birds, insects and plants can be included here.)

Children’s folklore can be identified as a universal, well-defined genre, which is born in a natural way at an age when games and play form a central part of a child’s universe. A child makes contact with his/her environment with the help of songs and games, he/she tries to become acquainted with it, to get closer to it or even dominate it.

A child expresses his/her wishes, happiness, sadness and impressions with the help of this genre in several different forms: through games, motion, action, learning, imitation, parody and the fantastic capacity for invention. In works of art the characteristics of a given age are expressed using a specific content and a particular style.

Analysing the content, stylistic and structural characteristics of these works, it can be seen that an artistic conception – suitable for a given age – has crystallized over the centuries. Its characteristics originate from the way life is reflected in children’s fantasy and imagination, which are closely connected with their spiritual and physical development.

This is the explanation for the similarities between, and sometimes for the identities of, the specific characteristics of this genre among many peoples. Emilia Comișel cites a good example of this: the rule for sending out, the so called “en ten tina” appears in the folklore of many peoples in South-Eastern and Eastern Europe. It can be found in the Bulgarian, Serbian, Romanian, Croat, Czech, German and French cultures.

Similarly, the ballgame - either with or without special rules -, the song or the saying, or the “bridge” game have spread among all European peoples, and they are known in North-America and Israel as well. It is worth highlighting that not only the process of the game is similar, but the texts of the poems are almost the same.

The genres and types of children’s folklore are genuinely varied in terms of their function, content, origin, the mode of the performance, their artistic characteristics, etc.; therefore we should not think that they can be classified according to a single, uniform criterion.

The main categories which completely cover the complexity of folk categories are the following: folklore created and performed by adults for children; and folklore created and performed by children for children.

The first group contains the following:

- traditional lullabies, among which we differentiate texts written for boys, for girls and for both boys and girls;
- rhymes, rules and entertaining games;
- special tales addressing children of different ages.

The second group – the largest – consists of two subgroups: texts – that is satirical rhymes written in a humorous and ironic way; and game and dance folklore.

The texts, the rhymes – which vary in kind - refer to natural phenomena: animals, birds, insects, plants, children and adults. The following items fall into this category:

- rules connected to folk medicine;
- rhyming songs;
- puns, texts with playful content, tongue twisters, entertaining dialogues, riddles and jokes;
- mocking rhymes and turns.

In the subgroup of game and dance folklore we differentiate:

- Rhymes for counting out (they include the rules of counting out and the way the next player is chosen), among which we consider traditional the so called real counting-out rhymes, rhymes without numerals, texts containing words that are not linked logically; however there are also new texts about the school, in which foreign words occur. They are about current events, and they sometimes even carry political meaning.
- Songs and rules embedded in games and dances. They belong to young children in the same way as texts – which accompany two different types of games – belong to adolescents. One type is a game in which there are groups, and the other type is a game where the players are not divided into groups. (They

## THE MAIN CATEGORIES OF CHILDREN'S FOLKLORE

are about people, different occupations, household devices, entertainment; and about animals, birds, insects or plants.)

Naturally, other forms of categorization are possible if different criteria for classification are applied. We can classify the types of children's folklore according to sources (works of pure folk origin or works impregnated by modern culture; works created by children or works that were taken over from adults); according to literary topics (songs dedicated to natural phenomena and living beings; game-songs, rhymes for counting-out); according to function and sex (games played only by boys or only by girls, or by both of them); according to geographical criteria (generally widespread; or occurring in one particular area) and according to age, etc.

In the categorization of the whole material of children's folklore there will be two important categories: function, and to an extent, the mode of performance. The function categories of children's folklore are the following:

- Rules of singing, which refer to the elements of nature, to animals, plants, objects, and these have a magical substratum. Here we should differentiate: healing, preventing and cleansing spells; and songs dedicated to plants, insects, birds, animals, inanimate objects and passing time.
- Turns independent from the system of a game: nicknames, tricks, songs calling for laughter, curses, linguistic twists, non-rhyming proverbs, riddles, tales or tongue twisters.
- Rules connected to movements: these are created by parents or older children, and they address smaller children, such as counting-out rhymes, game-songs, rules scanned or sung during the game, rhymes, real individual or universal games. Games with groups also fall into this category, and children use different "tools" in them.
- Games connected to the events of human life: for example, death-watch games. They differ from other games only in the time when they are played; although these games are sometimes played at other times too.
- Songs and games referring to the dates of the calendar. In winter time: the wishes of the "leader of the royal bakery"; the decorated plough of the people who wish a Happy New Year; the decorated stick, with which people go around to express their wishes on New Year's Day; *kolindas* and star songs. In spring time: songs and games of siblings (brothers or sisters); entering the period of Lent; Holy Thursday, Palm/Fig Sunday and the first day of Easter.

Children's folk performance can be classified – though this is less common – according to the person who proves to be the source of the work:

- Works created by children for children. Actually they are the manifestation of real children’s folklore. They reflect children’s creativity clearly, and their topics and structures exactly reflect children’s views. Moreover, they totally satisfy children’s personal cultural needs.
- Folk phenomena created by adults for adults, which have been adopted by children. As they had become devalued and had lost their importance adults abandoned them, and children took them over.
- Works created by adults for children, which were later adopted by adults. Adults take them over because they think that childish innocence and purity are able to increase the strength and effect of magical-ritual procedures.

## I.

## RULES AND RHYMES

The oldest pieces of children’s folklore are songs, rhymes and rules; that is, rhymes referring to natural phenomena, animals, birds, insects or plants. Rhymes are short songs which are sometimes spiced with humour or irony, which combine trickery or mystification with a threat; or they are magic spells which are accompanied with jumps. They help the sun “grow” or “win”, and help the power of noise make unwanted spirits run away, just like in many ceremonial texts. Later the sun is replaced by saints, and among the Catholic protecting spirits, beside the pious Stelian, Michael Archangel will also be present. The religious context is clear: before the appearance of Christianity children were invited to create prophetic documents during year-rejuvenating festivals.

Without needing to know all of these ancient phenomena, we can see that the essence of calling a child to help is that children’s energies - which are released from their dances and songs during their performances – are intended to revive the power of the sun. In most cases children perform this in a circle, emphasizing order, while they are performing jumps.

There are references – without any direct attempt at dramatization – to the rainbow, rains, thunder and wind; that is to the forces of nature. These powers and phenomena were considered events of great importance, which were also idolized, and they were personified in anthropomorphic representations.

Children also observe the logical change of the seasons. The seasons are personified as insects and birds, animals and plants. Quite often the song is devoted to the joy of meeting the beloved animal again.

Some other greetings, used by children, are rooted in the complex system of the rituals carried out by skilled brick-makers while they are making bricks for new houses. While ma-

## THE MAIN CATEGORIES OF CHILDREN'S FOLKLORE

king bricks or adobe, brick-makers and glazers (makers of adobe) carry out a series of rituals, and they frighten away the clouds in the sky by offering magical greetings.

I should mention the ritual of burying the anthropomorphic doll under the stove and the sacrifice of an animal. Practices of this kind and several other magic spells were kept secret by brick-makers.

The animal kingdom is closely connected to the children's universe, which is saturated by folklore. Birds and insects seem to be the most lovable creatures for children. In their flight children see attempts to reach the absolute. The perfection of flying - that children see in a stork and a cuckoo - will appear in linguistic form in their rhymes, but mainly in songs which are accompanied with the movements of the hand or with dancing movements, which originate from lullabies.

### 2.

#### RULES OF GAMES

Similar rhyming pieces have been in existence for a long time and their vivid existence is proved by the fact that they circulate over wide geographical areas. Game and dance folklore seem to be comparatively new; and the latest pieces are texts with ironic-satirical content, many of which originate from adults' repertoires.

Several works of art of different genres have been transferred from adult traditional folklore to children's folklore, mainly lyrical songs and ballads. Both their form and content have undergone changes, as they have been adapted to the characteristics of children. In these works of folklore there is an obvious ancient basic content, on which the new elements have been built.

In children's repertoire there are many works of art which are based on works of certain classic or contemporary authors, and these works have been made folkloric. I mention Ion Creangă or Grigore Vieru among them. Children learn these pieces from books, mostly from schoolbooks; they then build them into their game repertoire, making several modifications in them. It happens in the same way as we have seen in the case of adult folklore.

When we speak about the origin of a children's game, it is important to emphasize its close relationship with adults' work. Kujawa, a German psychologist and philosopher wrote at the beginning of the last century: "...the game is the child of work. There is no game whose model was not a real occupation which existed in some form, which is a self-evident process in time."

Another important issue is the educational role of the game. The game is a road for the child to explore the world in which he/she lives, and which he/she has to un-

derstand. Games have always been used as tools for aesthetic education throughout history. The conclusion that games are practised because of the desire to experience joy was widely accepted. This means that games tend to be directed towards happiness, towards those feelings which form the aesthetic part of life.

Having recognized the aesthetic-educational impact of games, it has been concluded in psychological-pedagogical research that the game bears several characteristics related to its educational aesthetic task. These are the following. The game expresses the individual's intention to choose his/her later occupation on his/her own; and it is a job, in which he/she will take pleasure and enjoyment. The game is always attached to an increased aesthetic experience; for example, it shows what joy – which is felt when achieving a victory or when individual abilities are acknowledged – is like. Moreover, the game is varied, thanks to its creative characteristics, as it is not only linked to constant rules, but requires inventiveness and imagination.

Nowadays games which form part of the “counting-out in-a-team” type are spreading, and they are close to sports games of the “Podul de piatră” type. Many children's games are used in kindergartens and in the junior classes of elementary schools within developmental-educational activities.

Summarizing everything that has been said about children's games and dances we can establish that the great number of their variants make it difficult to classify them according to strict rules. There are many popular games and dances, ditties, rules and small songs that are strongly connected to the activities which are carried out.

### 3.

#### COUNTING-OUT TEXTS

Within the boundary of games special counting games deserve particular attention, they are generally known as counting-outs. They are mainly present in popular folklore, and they bear common features. In our country they are very popular nowadays.

They must accompany games such as *de-a mijoarca* or *de-a ascunsele*, which children often play. However, there is no reason to say that counting-outs accompany only these types of games.

Counting-out texts are used as introductions; they form the initial element of many games. Roles are assigned with their help, the leader of the game is chosen using them, and players who will have to carry out different activities are counted out with them.

Counting-outs are used in 2 different game situations. On the one hand, they select the children who will have certain roles during the game. On the other hand, they are used when children are divided into 2 groups, or several subgroups. The frequency

of the usage of counting-outs is in close connection with age: it is most frequent between ages 4 and 9, and it is performed by the older members of the group.

The older ones know the texts entirely; the others, the younger ones, learn them while playing the game. First they start to memorize the rhymes; then they remember easy words or syllables which can be placed next to each other. Counting out rhymes favoured by girls are used at an older age. This is so if the counting outs are varied and are not connected directly to the beginning of the game. The texts of these counting-outs consist of words and series of syllables which are amalgamated harmonically, which are normally repeated thanks to the rhymes, so they can easily be remembered. We can say that the counting outs of different peoples (in general) enrich children's vocabulary, develop their memories and help them learn to count. In this sense counting-out rhymes, together with other rhyming works of children, form part of the pedagogical methods which contribute to the survival of a folk tradition.

Folklorists suppose that counting-out rhymes were born in the ancient times. Hunters, for instance, did not count the game, as they thought it would decrease their hunting success. However, they realized how hard life was without counting, and later they acquired some indirect rules of numbers. People's magical beliefs started to fade away, but the system of beliefs they applied during counting survived in children's rhymes, part of which have turned into traditional counting-outs. Naturally, children themselves created counting-outs. This phenomenon exists even today; children have the opportunity to use their imagination creatively when they make rhymes of this and similar kinds.

Traditional counting-outs appeared in a polygenetic way in different peoples; however there must also be other ways, such as borrowing. The majority of traditional Romanian counting-outs contain – in some form or other – numbers from one to ten. In most cases they are at the beginning of the rhymes. Although some texts seem to have no sense, they still remind us of the process of counting out. For example words, such as “unile, doinile, tricala, pacala”, and some others, preserved just the syllable of a number. In some other cases only the initial letter of a number is used. Furthermore, there are rhymes which totally lack the elements of a number, as they apply some special rules. There are also rhyming texts whose words nowadays carry no meaning at all. It is not inconceivable that children consider these texts meaningful, just as in the past. We should also call attention to the fact that this “meaninglessness” in counting-outs (similarly to other works of art by children) has a kind of effect, as they include the following elements: rhymes, rhythms, and intonation – which correspond to the level of young children's psychological development. Some tongue twisters can function as counting-outs, similarly to different verses, riddles and works of other genres.

## UNIFIED TEXTS

Tales and verses are firmly embedded in children's lives, mainly in the pre-school period. They contribute to the development of thinking, and help with the formation of children's characters. Children not only listen to tales and verses, but interpret them later.

While listening to tales they relive the stories, they imagine the characters and situations, and they want to explain them. Due to the content of tales - which is easily approachable - young children like and understand tales, as they tend to be suited to children's thinking and imagination. Tales contain pictures of the environment that surrounds them, that is people's faces and aspects of their lives. Children are often transported into the world of animals, which appear with characteristic human features. They talk, pass judgements, argue and make friends again. Popular tales reveal the essence of the concept of good and bad and they teach positive features. Tales about animals and birds were not really made for children, but gradually they have changed and have become appropriate to them. Among Romanian animal tales the most prominent are tales that have a bear, a wolf, a fox and a rooster as main characters. These tales try to explain the animals' physical characteristics and their behaviour; they teach children to love and understand other people. These are tales about animals and birds which were directly written for small children. Although the texts were often created by adults, attention was devoted to making these tales comprehensible for children. Therefore they used clichés and explanations that meet the criteria of folklore. The intension is educational, mainly because there is a moral in the background of popular children's tales, by which children - who learn and interpret these stories - will become more understanding towards their friends.

Unifying verses, the motifs of which have spread among several European, Asian and African peoples, became separated from the tales, and later they spread freely in verse. In each text of this type there are clichés and "top tips" for given situations; for example, what to say when water gets into a child's ear while having a bath, when he/she loses a tooth, when his/her leg is numb, or when a child loses something.

We can list several different tricky, funny and teasing formulae in this category, which seem to be forms of child irony and satire. We should mention here, that beside the positive aspects of irony and satire some texts contain aspects that are well below the appropriate educational and aesthetic level. We think of works that contain references to certain physical disabilities (they refer to the deaf or the lame). Therefore a highly-developed pedagogical sense and tact are needed to select which of them can be included in the children's repertoire and which cannot.

5.

TONGUE TWISTERS

Children in kindergarten and junior classes like texts – both in verse and prose – with “reversed” content. Nowadays these are spreading both orally and in writing, and they are growing through different albums of songs and verses; and with the help of strips of paper that children send to each other during the game. Texts with “reversed” content were originally foolish games; their effect can be explained by the unexpected contrast of the phrases used in them. There are similar works in children's folklore of many peoples, for example, in English folklore they are called “game poems”. Tongue twisters or “linguistic chunks” belong to this subgroup. They are short texts of a humorous nature, both in verse and prose. They were formed by the merging of words that contain similar sounds. These words are carefully chosen to make their pronunciation as difficult as possible. Children should say them correctly and quickly, with proper articulation and intonation.

Incorrect pronunciation provokes the listeners' laughter which causes great happiness to children. Besides the function of entertainment, tongue twisters have other important roles. Their pronunciation is useful for children of 2-6 years, when children need a kind of training to pronounce the sounds of certain words in a proper way. Tongue twisters exist in several forms, as their texts can be modified according to a given situation; however there are some of them which preserve the magic of a passed-away reality.

6.

LULLABIES

Within the folklore written and performed by adults for children lullabies occupy a central place. In a traditional system, from the moment of birth they express wishes related to the child's future. They can have different forms: from a simple display of feelings to a complex ritual or cultic manifestation. This practice was introduced by mothers, as their solicitude was aimed at protecting the newborn babies' physical and emotional health. The motivation for the protection of children is multilayered. The mildness of their action – covered in natural fragility – always expresses protection. One of the elements of protection is the constant guarantee of sleepiness, and mothers tried to ensure this. In such circumstances was born the lullaby, which today – after having been buried in oblivion – has become a passive element of folklore. It is still alive in the memories of elderly women; and it exists in a less classical form, but each

of its components is subordinated to the practical aim of calming down the child and lulling it to sleep.

The theme of a lullaby is the mother's love felt towards her baby, her wish to see her baby grow (as soon as possible) in good health and happiness.

We should mention that mothers sing these songs to their babies at the time when babies do not understand the language. In this case the words play almost no role for the children, at this time the tune and the rhythm are important. Therefore the majority of simple lullabies do not consist of words - they contain sounds and variants of syllables. Some typical variants are: "a-a-a", "lui-lui-lui", "na-ni, na-ni". These simple songs, which express mildness, are sung repeatedly while rocking the baby, and they all act towards one goal: to lull the baby and give him/her a sound sleep. As time goes on, children look forward to these lullabies before falling asleep. Then, gradually they start to understand the words.

As these songs were created by adults, traditional lullabies - besides expressing the mother's love towards her baby - reflected certain moments of everyday life in an artistic way; above all, the parents' occupations and their solicitude. At the same time ideas related to girls' diligence and beauty are crystallized in their content. While lulling a baby a mother often thinks about the father - who is normally not present at that moment - or the babies' older siblings. As the topic widens, the lullaby moves closer to a real song. It can be seen that the reflected sphere which is present in traditional lullabies, widens, and we get closer to a real lyrical song. After the mother has become accustomed to singing she starts singing other rhyming songs in verse as a continuation after the lullaby.

That is the reason why some folklorists do not consider lullabies as part of children's verses, but list them in a remote subgenre of popular lyric. Taking into consideration the primary function of lullabies, that is to provide a form of communication between an adult and a child - we can positively confirm that they deserve a place in children's folklore.

We are also certain that a great part of children's repertoire has been taken over from adults' repertoire. Certain works of adults' repertoire became out of date and disappeared, but some songs and games were taken over by children in a simpler form, and they were adjusted to the children's performing abilities.

After all it is the adults who initiate games with children. Who else but the mother cuddles and hugs her child, gently singing to him/her, charming and fascinating him or her. When she tells the child a story, when she talks to him or her, the language is filled with musical intonation. The talk addressed to a child is much closer to a "singing" mode of speaking than to the way adults talk to each other. It is evident that this mode

## THE MAIN CATEGORIES OF CHILDREN'S FOLKLORE

of talking is an exclusive privilege of mothers and women in general. Girls learn this specific talk, and small girls return to this particular language when they are playing with dolls. These functional texts contribute to the development of improvisation, female sensitiveness, female intuition and infinite maternal affection in the would-be mothers.

In traditional societies women should be able to speak to a newborn baby in this special way just like they should be able to mourn over their beloved and relatives when they pass away. But playing with small children extends over time: it lasts until children become older. It is always difficult to say which of these activities carry an educational role, and which are done for pure pleasure, for the joy experienced while playing with children.

Due to the uniqueness of its content and form Romanian children's folklore, together with other genres of folk verse, form a wide range of material. These texts can affect children's intellectual, moral and aesthetic development. By using different forms children can get to know a larger world by listening to them in their early years.

Children's folklore is alive, it is developing, has further perspectives as it provides a wide territory for children to use their imaginations. Children's popular works – originating from their artistic form and content – are destined to increase the growing generation's responsiveness to aesthetics, and to develop their ability to pay attention to other people.

*(Translated by B. Csilla LIPTÁK)*



Jánosné HOVÁNSZKI

## KODÁLY'S HERITAGE IN THE KINDERGARTEN OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY

Many people may share my idea, that pedagogy – and within this discipline music-pedagogy – is nothing other than the devotional work of each generation, so that the following generation may enjoy the values which were acquired and even preserved despite the difficulties encountered.

How should we treat values, when we are surrounded with a mass of modes of communication, and the pluralism of the age has a great impact on our thoughts and greatly influences our way of thinking and acting?

I know there are a lot of depressing questions that my colleagues also ask:

- How important is it to stick to the Kodály conception in kindergarten music education?
- What kind of role do foreign music pedagogy and popular music culture have in music pedagogy? Should they have any role at all?
- What approach should we follow: traditional or modern?
- What kind of role should music education play in local educational curricula?
- How far should we seek to satisfy parents' demands?

In order to be able to escape from the net of half-truths, obscure ideas, delusions and vulgar business interests we should do at least two important things.

*One* is that we should examine the current condition of music education – more precisely the state of kindergarten music education – realistically.

Nowadays culture and serious musical culture are not greatly esteemed. At any level of education – except the education of professional musicians – the role of music education is decreasing: see the decreasing number of lessons, the decline in the amateur school choir movement and singing's great loss of prestige. In this whole field the case of kindergarten music education seems to be the most settled. I quote one kindergarten teacher somewhat bitterly: "Music education starts in the kindergarten; and it ends there as well."

The *other* important fact is that Zoltán Kodály – whose vision was “a singing Hungary” – cannot be held responsible for these problems. “Let music belong to everybody” – he declared and proposed as an aim. Therefore we should not act against Kodály, but rather turn to him.

## I.

## THE INTERPRETATION OF KODÁLY’S CONCEPTION

We speak about the Kodály conception and not the Kodály method, because Zoltán Kodály did not write methodology. He created a complex music-pedagogical way of thinking, a whole set of ideas about music education. Later, his excellent musician-colleagues and pedagogue-pupils established the methodology of different sub-fields; i.e. Katalin FORRAI developed the methodology for pre-school (nursery and kindergarten) music education, Jenő ÁDÁM created the methodology for school musical education; and we also should mention – without intending to be comprehensive – Lajos VARGYAS, György KERÉNYI, Lajos BÁRDOS, Árpád FASSANG, Sándor SZOKOLAI, Mária KATANICS and many others and their self-sacrificing work.

One of the key points of this conception is the interpretation of music education. *According to Kodály, the goal of music education is to show the way to the great masterpieces. The means to reach this goal is through a personal encounter with the masterpieces.* Naturally, the meaning of ‘masterpiece’ can be interpreted in several different ways. This phrase refers to every work of art that carries any aesthetic content, whether it be a beautiful, simple rhyme, a perfectly formed children’s game-song or a folksong. We teachers should try to help our pupils to get as close to music as possible, to create as few obstacles between the students and music as possible. It is also important that the methods used to achieve our goals should not be applied mechanically and routinely.

In order to bring students to the masterpieces, we have to teach them different theoretical-technical elements. If we succeed, we will see what kind of aesthetic effects music can bring about in children, and what changes it can evoke in their personalities.

## 1.1. Zoltán Kodály’s Pedagogical Principles

1.1.a) *Music is the indispensable means of human education*

Kodály’s first, most important wish was that music should regain the important role which it had in the ancient times and in the Middle Ages. Music should not be

looked at as a subordinate decoration, but as something which carries important messages. We should educate people who have a vital need for music as a high art.

“Good music has a general human educating effect, because it radiates with responsibility and ethical seriousness. Bad music lacks all of this, and its destroying impact goes so far that it undermines belief in moral laws.” Therefore, it is important to recognise values, to select values, to acknowledge the good and to refuse the bad.

Kodály's principle that music education should start as early as possible seems to be of great importance as well. The most determining influence in childhood education comes in the family, nursery and kindergarten. What is missed at this age can only be recovered with difficulty later, or cannot be substituted at all.

Kodály's musical idea was expressed in a democratic statement which has become a saying: “Let music belong to everybody!”

With the help of efficient music education Kodály wanted to create a specific and demanding culture, which, in his opinion, needed three things: tradition, taste and spiritual integrity.

What kind of theoretical and practical benefits these ideas have for those who deal with music intensively can be examined in papers on the transfer effects of music<sup>2</sup>, and in specialist literature connected to emotional intelligence<sup>3</sup>.

#### 1.2. Vocal initiation, song-centeredness

When the general was asked about what was needed for a war, he answered, three things: money, money and money. As an answer to the question of what we need in order to lead children into the world of music Kodály said, three things: songs, songs and songs.

On one hand he gave this answer for reasons of economy, as everybody owns the most valuable musical instrument of all: their own voice. This is the element on which music education at public educational institutions can be based, and this is the way music can become everyone's property. On the other hand, from a pedagogical point of view, Kodály thought that it is singing that helps understand music and enter fully

1 Zoltán KODÁLY: *Return I.*, Zeneműkiadó Vállalat, Bp., 1982. p. 306

2 Ilona BARKÓCZI-Csaba PLÉH : *The Examination of the Effect of Kodály's Music Educational Method.* Zoltán Kodály Music Pedagogical Institute, Kecskemét, 1977.

Zoltán LACZÓ: *The Influence of Zoltán Kodály's Conception in the Mirror of the Latest Music Psychology Research.* (Lecture on the 2nd International Kodály Symposium) In.: *Teaching Singing and Music*, 1976, Issue 1. pp.10-12.

3 Dániel GOLEMAN : *From the Neuron to the Thought.* Kozmosz Könyvek Series, Bp., 1982.

into its spirit. Singing gives total pleasure, as the whole body is involved. From the point of view of physiology, it also has a special effect on the organism due to the inner resonances it creates.

Kodály assessed singing from the point of view of a hearing culture; that is, he considered singing the most effective means of developing hearing. It is important to emphasize this, because otherwise children with poor vocal abilities would not have any chance in the field of music education.

The parent, nurse or kindergarten teacher who passes on knowledge of music should have

- a lively demand for sound,
- an active acoustic and inner hearing,
- a firm sense of forms,
- inner sensibility,
- musical imagination,
- a sense of musical styles

in order to be able to evoke these things in children, and to help them develop these inner causes, and to improve their personalities while singing or performing any other musical activity.

Kodály was deeply convinced that the way to real music culture leads through active music making. He considered it dangerous to put too much emphasis on the theoretical knowledge of music, because real music is lost in this way, as we only concentrate on elements which are outside music.

### 1.3. The material of music education

Here we deliberately focus on the material of kindergarten music education, which feeds on Hungarian folk traditions. Criticism is currently being expressed of this source, mainly by parents. They consider it old-fashioned and out-of-date in the 21<sup>st</sup> century for kindergarten children to sing or have sung to them folk rhymes, children's game-songs and folksongs.

To persuade those who object to this I can cite Katalin Lázár's thinking. "We are members of different societies, we live in a different way, we behave differently, but we should acquire these behavioural manners... One of the most important roles of folk games is to teach us these things, so the task is the same, only the circumstances have changed."<sup>4</sup>

---

4 Katalin LÁZÁR : Folk Games. Presenting the Past Series. Planétás Kiadó, Bp., 1997. p. 22.

The life of the homo technicus of the 21<sup>st</sup> century is basically different from the life of a villager in the old days, but singing folklore still has contemporary educational functions.

- It teaches behavioural manners:  
"You only eat and drink,  
And offer me nothing,  
It's not fair."<sup>5</sup>
- Children can get to know themselves:  
"Dense forest (hair)  
Bare field (forehead)  
Blinkers (eyes)  
Snot-holder (nose)  
Here it goes in (mouth)  
Here it goes down (neck)  
Here it stops (belly)"<sup>6</sup>
- They can get to know their environment:  
"Seed, seed, wheat seed  
Where the sun's sleeping"<sup>7</sup>
- And be helped to deal with emotions:  
"Sad willow-wood..."<sup>8</sup>
  
- Singing folklore is the most appropriate means to direct and enrich children's spirits thanks to the refinement, rich content and complexity of music. Moreover, singing is "emotional charity".
- Beside its teaching and educational functions it entertains, because it increases the beauty of festival times and dispels the tiredness of weekdays.
- As it carries a power that can form communities, it can create occasional communities from people who do not know each other (e.g. church), or it can make a very intimate community from people who have gathered to sing together (e.g. a choir, or a folk choir "peacock circle").
- Due to its therapeutic power it can calm down a crying baby or encourage soldiers.

---

5 Katalin FORRAI : Song in the Kindergarten, Editio Musica, Bp., 1991. p. 146

6 Katalin LÁZÁR op. cit. p. 93.

7 Bihar Rhymes Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1982. no. 2332

8 Béla TÖRZSÖK : Listening to music in the kindergarten, Zeneműkiadó, Bp., 1982. p. 53.

- It always makes people active, as those who say rhymes, play games, sing folk-songs take an active part themselves in playing music.
- People can become acquainted with their national culture through the help of music. In the context of the European Union this is important, as the way to world culture leads through each nation's own culture.

When speaking about the material used for music education it is important to clarify the notion of the *musical mother tongue*. When we speak about the musical mother tongue we are not referring to the original meaning of this phrase (allowing for a very few exceptions), as children starting kindergarten have not learnt the musical material from their mothers, so the phrase has acquired a new meaning.

Our children's musical mother tongue consists of the musical material of kindergarten music education, which is rooted in traditions; it contains rhymes, children's game songs and folksongs. There are three reasons for this:

- they are simple and easily learnable, and they consist of graded tunes which have become polished, and their form world can be followed by children,
- they are of the greatest artistic value for children aged 3–6, and it will be possible to help those who set off on the road to musical literacy to understand real musical beauty;
- they pass on national cultural values at the earliest time and in the simplest way.

#### 1.4. Kindergarten teachers' identification with Kodály's ideas

Kodály recognized that our folk tradition is amazingly rich and colourful and in his concept he encourages us to make it become

- a natural part of our culture and,
- a living part of our everyday life.

Anyone who wants to involve folk culture in the education process must become deeply acquainted with that culture, because only then will he/she be able to create an authentic atmosphere for the children.

Kindergarten teachers, whose main task, among several others, is to establish the children's musical mother tongue, should enrich their knowledge of folk rhymes and children's game songs. We should know that within folk culture there are so called serious and light genres. That is the reason why it is important for the teachers to select materials of real value, which have been written down in an authentic way; moreover, it is good if children can hear these materials in genuine performances. One of the important conditions is to establish a firm system of values.

The demonstration and interpretation of the musical material which has been selected with a steady hand demands a high level of proficiency and an excellent musical presentation from the teachers. Naturally, if this latter is realized perfectly then it is 'instilled' in an atmosphere of emotional safety through imitations and experience.

1.5. Music literacy – relative sol-fa

This pedagogical idea of Kodály is a long way from the kindergarten age-group in terms of child development, as kindergarten children's musical education is full of experiences. Kindergarten children approach music through direct experiences and imitations.

The music literacy mentioned above is the privilege of school children, but it is worth knowing that Kodály incorporated the best music-pedagogical practice of the previous centuries into his conception to help children understand music thoroughly and efficiently:

Guido – sol-fa names

Curwen – hand signs

Rousseau – the method of marking with numbers

Weber – the system of lines

Hundoegger – movable 'do'

2.

ZOLTÁN KODÁLY'S PEDAGOGICAL WORKS<sup>9</sup>

Kodály made the following observation referring to his works, which he advised should be used for pedagogical purposes: our pedagogical literature - which is ever increasing - has not yet incorporated music-reading exercises. We are not really good at reading notes, as I have stated earlier. However, the ability to read notes takes us closer to music comprehension than a season ticket to the opera or popular music aesthetics. Later, he expresses his thoughts in the following way: those who can guess the main intervals somehow are not capable of reading, they only decipher texts. We should read globally: a whole word, then more, we should span the whole sentence with a glance, processing from the whole to the details. We should get used to collecting the tune by scanning the notes quickly from the beginning like a map, and not making it up from

---

9 Károlyné OSVAY : The Methodology of Teaching Singing and Music. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza, 1999.

separated sounds. We should see it as a unit, before starting to sing it aloud. If we do so, we will definitely succeed.

Kodály's works composed for pedagogical purposes:

- Bicinia Hungarica I-IV. (1937-1942)  
Introduction to two-part singing. The first three volumes contain Hungarian musical material, however in the 4<sup>th</sup> (IV.) volume there are Khanty (Ostyak) tunes.
- 15 Two-Part Singing Exercises (1941)
- Let Us Sing Correctly (1941)  
Two-part choral exercises
- 333 Reading Exercises (1943)  
Introduction to Hungarian Folk Music – edition with notes and letters
- Pentatonic Music I-IV. (1942-1947)  
The 1<sup>st</sup> volume contains 100 Hungarian folksongs, the 2<sup>nd</sup> 100 little marches, the 3<sup>rd</sup> Mari (Cheremis) tunes, the 4<sup>th</sup> 140 Chuvash folksongs.
- 33 Two-Part Singing Exercises (1954)
- 44 Two-Part Singing Exercises (1954)
- 55 Two-Part Singing Exercises (1954)
- Tricinia (1954)
- Little People's Songs (1961)
- 66 Two-Part Singing Exercises (1962)
- 22 Two-Part Singing Exercises (1964)
- 77 Two-Part Singing Exercises (1966)

### 3.

#### ZOLTÁN KODÁLY'S LIFESTYLE

Not only is Zoltán Kodály's theoretical oeuvre of high importance, but his lifestyle is also worth following, and can be both educational and useful.

He lived in Budapest, at 87–89 Andrassy Street from 1924 until he died in 1967. Although his former home is used as a research centre and, at the same time, a memorial museum, the original form of the flat has been preserved. In the dining room there is fine dining room furniture in Art Nouveau Style, his piano can be seen in the drawing room, where home concerts were held, and in the study visitors can admire Kodály's vast library and his characteristic writing table. The latter was made by György Gyuri Péntek, a cabinet-maker in Körösfő, Transylvania. This interior reveals a very relaxed

and balanced life, and it also bears evidence of the exploration of Hungarian folklore, although this was by no means a Hungarian specialty, as at the World Fair, held in Vienna in 1824, several countries displayed the works of their own folklore. From that time on we can speak about the independent development of ethnography as a scientific field.

Kodály practised sport from an early age. He went hiking, climbed rocks, and went skiing, ice-skating and rowing. He insisted on his daily walk right up till the end of his life.

He was barely 25 when he started reading Hungarian and foreign articles about 'reformed' lifestyle and healthy diets. He made notes on each of them, and with the same good judgement which directed him in the world of folksongs, he chose the most suitable method. He changed his lifestyle and eating habits, and he stuck to them all his life with a firm steadiness, which was typical of him.

In his house the main meals consisted of vegetables, although Kodály's family was not vegetarian. Kodály's favourite meal was cheese soufflé made by Madam Emma, which was eaten with tomato soup.

From these few facts about his lifestyle it seems that Kodály paid homage to traditions in music, while he was given to reforms concerning lifestyle.

In conclusion, I think I have been able to demonstrate that such a heritage obliges us to follow it. It seems that the problem lies not in the system of music education, but in the way it is executed. I do ask everyone to do something efficient in the field of kindergarten music education in their own area. In any case "I have spoken and saved my soul." (Latin saying)

*(Translated by B. Csilla LIPTÁK)*



Agnes MARCU

# MUSIC TEACHING TODAY

## IN THE SPIRIT OF MULTICULTURALISM

I.

ONE OF TODAY'S REALITIES IS MULTICULTURALISM  
IN THE SPIRIT OF GLOBALIZATION

Mircea Malita, a Romanian member of the Academy, wrote about the impact of globalization in 1998. "The Earth looks as if nets had been cast on it, which hold it tight to protect it from falling apart. One of the nets is boundless communication, another is the tide of information, the financial and banking systems, and by no means last, the global economy. One network covers ecology, others political systems, institutions, public safety and the common problems which are based on the existing foundations of the old structures and systems. They are referred to as loops of globalisation." (My own translation. Á. M.)

In the field of education we should act to prevent our educational system from being strangled by globalization. We should concentrate on the content of school curriculums to keep up with the dynamism of the cultural and multi-ethnic development of society. It is the teachers' task to find ways to facilitate the intertwining of the various cultures of different ethnic groups.

In this way it would be possible to see an increase in tolerance, and stop discrimination in favour of one culture against the other. Multiculturalism should be highlighted and emphasized in school curriculums and people should become aware that multiculturalism is an advantage, a kind of wealth that should be appreciated.

In today's European educational systems - mainly in the trans-border areas - we need to apply a new approach, which means that students' competences should be developed in the spirit of multiculturalism.

In order to realize this goal the theories of learning, teaching and assessing should be applied in such a way that it would be clear that "there is equally enough space in the world for each nation."

Professor Vasile Marcu writes in one of his volumes: “...to reach perfection you should not necessarily have to perform miracles; however you should do each small thing that you start miraculously well.” It is clear that each responsible teacher should be aware of these ideas and they should act according to them while teaching.

## 2.

## THE THEORY OF LEARNING TO PLAY A MUSICAL INSTRUMENT

Learning is a continuous accumulation of experience. The theory of learning involves activities and their interpretation, and also the process of learning and its result – knowledge. Researchers dealing with pedagogy define learning as a mimetic accumulation, which enhances the development of motor skills, which constitute one of the basic and fundamental elements of learning to play a musical instrument. Sensation – which here can mean many things; e.g. pitch, touch or motion – is one of the key elements which applied education deals with. There are certain phases that follow each other:

- the understanding and analysis of the phenomenon;
- analytical learning – breaking it down into learning phases;
- the compilation of the teaching material;
- the incorporation, synthesis and definition of the action;
- automation (the formation of reflexes) – the application of a method of practising related to the given situation.

To ensure that these phases occur in the right order we should insist and focus on certain learning conditions, among which we highlight the following: attracting students’ attention, stimulating and enhancing it; the phasing of formal and concrete thinking; the perfect organization of the performance, and the enhancement of mental activity, by showing students the right way to achieve all these things. That is, we should make the students aware of the final result – in our case this means that the student will have a chance to take part in a concert which will be organized, and he/she will perform there if he/she learns the piece of music correctly. Practice should involve several stages until the student is able to give the best possible performance.

According to learning theory experts, in order to make these things come true it is essential to go back to certain phases several times, because according to the Ebert-Mauman effect: “...at a certain point learning presupposes forgetting, and it also refers to things that may happen later...”

Bearing all these things in mind, and continuously repeating them we ought to become aware that multiculturalism is very important in order to improve tolerance

## MUSIC TEACHING TODAY IN THE SPIRIT OF MULTICULTURALISM

and the quality of good neighbourliness. In order to understand each ethnic group we should become familiar with each other's culture and lifestyle, so that we can meet today's requirements.

3.

### THE ELEMENTS OF MODERN INSTRUMENTAL LEARNING

After Skinner and his paper, which was written in 1971, we can state that the child cannot learn on its own in nature. In 1973 J. PIAGET realized that learning is a kind of intelligence framed with logic and mathematics: knowledge is always the final product of an activity.

P.G. GALPERIN has pointed out that any idea as a psychological phenomenon is nothing else but the interpretation of an act, its transformation into mental form, its articulation and translation, and its sounding, with the help of an inner language. Based on these principles the methodology of 'active-acting' didactics has emerged, which affects each sphere of learning, and thus also learning to play a musical instrument.

It is probably this type of learning where most attention should be given to the mutual effect of formal and concrete thinking; as we should keep in mind the chronology of development, and even more so biological and psychological development. S.E. BERNAT expressed it as follows in 2004. (Table 1)

CONCRETE THINKING	FORMAL THINKING
From ages 6-7 to 11	From ages 10-11 to 14-15
Global understanding of things	Analysis and synthesis
Things are related to concrete acts and things are dominant	Experiences are verbalized and sentences are created
The idea of irreversibility appears	Thinking occurs in the spirit of reversibility and mutuality
Immediate deduction	The development of the elements of deduction
One-track mind	The process of hypothesis formation and drawing conclusions appears
The recognition of cause and effect	The development of the recognition of cause and effect – mobility

(Table 1)

The modernization of learning to play a musical instrument also lies in insisting on these psycho-pedagogical characteristics, and we direct the development of a child by paying attention to the demands of modern society. This means that in the European Union we need people who are tolerant towards others, who stick to their traditions, but respect and appreciate the diversity which enriches mankind. When choosing the repertoire we have to keep this in mind and we should teach it to our own generation as well.

4.

CONSTRUCTIVISM, NATIONAL DIVERSITY IN ART EDUCATION

Pedagogy (education) should be looked at nowadays in the following way:

- the acceleration of knowledge, offering a wide range of choice, using alternative text books, and applicability;
- the development of knowledge, diversity;
- the exploitation, personalization and formation of learning situations, and the utilization of previous experiences.

Both the teacher and the students should be educated and developed from this perspective. In 2004 in Kolozsvár (Cluj) Simona Elena Bernat, a teacher-researcher, expressed this in the following way (Table 2):

THE TEACHER	AS A THINKER	AS A TRAINER	AS A RESEARCHER
1. What does he/she work with?	Thoughts	People	Tasks
2. What kinds of methods are applied?	–	Learning	Exploring and analysing learning
3. What means are used?	Thinking and asking	Brain activities and training	Research
4. What are the outcomes of this activity?	Ideas	Competent and independent beings	Solutions
5. Main characteristics?	Asks questions	Acts and applies	Develops solutions
6. How does he/she act?	By thinking	By forming	By experimenting
7. What is his/her thinking like?	Critical, creative and is based on emotions	Develops a strategy	Fruitful
8. How does he react to modern society?	Asks questions to find out what has sense and what has not, assesses knowledge	Educates thinking beings who will be able to learn all their lives and live independently	Solves problems and is capable of assessing and foreseeing emerging problems

Table 2: The constructive teacher (S.E. BERNAT, 2004)

A SAMPLE OF HOW TO PLAN A LESSON

Educational lesson plan (for learning to play a musical instrument)

Date: 18-09-2010

Place: Art school

Student: name

Teacher: name

Subject: the musical instrument

Topic: F-Major scale

Tools:

- scale book,
- technical exercises,
- piece, concert, sonata.

Procedure:

- sol-fa, analysis and explanation of the scale,
- playing the scale on the instrument,
- the application (usage) of the scale with the help of certain pieces, bearing in mind the students' ability.

Aims and objectives:

- 01. – conscious and perfect fulfilment of the given musical task;
- 02. – to be able to apply the already acquired skill in the fifth (V) position with the help of chosen exercises;
- 03. – to perform the chosen piece on the instrument;
- 04. – to recognise and apply semitones and tones during the performance.

Special competences:

By the end of the lesson the student should be able to apply everything he/she has learnt, i.e. playing the F-Major in the fifth position. He/She should use it in the performance of the piece of music that the teacher has chosen for this occasion (it can be part of a concert or a sonata).

Methods and their codes:

- M1. – the exercise
- M2. – conversation

- M<sub>3</sub>. – explanation
- M<sub>4</sub>. – proof (demonstration)– pre-playing

The tools of education:

- m<sub>1</sub> – the instrument the student is playing
- m<sub>2</sub>, m<sub>3</sub>, m<sub>4</sub> etc. – the music-sheets which are used at different stages of the lesson
- e.g. m<sub>2</sub> – the exercise-book
- m<sub>3</sub> – the piece
- m<sub>4</sub> – the sonata etc. – the number indicates the order of use

According to the type of learning there is:

- imitation
- repetition
- recognition
- exploration
- perceptive learning
- cognitive learning
- affective learning

We consider it very important to familiarize students with the works of their own nation's composers in music education besides the classical repertoire: both in teaching singing and in playing a musical instrument. This is in order to become acquainted with each other's music and culture, and the younger generation should become aware that the values of their own nation form an organic part of universal art and guarantee the survival of a nation and its people.

*(Translated by B. Csilla LIPTÁK)*

## MUSIC TEACHING TODAY IN THE SPIRIT OF MULTICULTURALISM

STAGES OF THE LESSON	M	m	TEACHER'S ACTS	STUDENT'S ACTS
The organisation and the procedure of the lesson	M1 M2 M3 M4	m1 (musical instrument) m2 (music sheet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prepares the music sheets on the stand</li> <li>- tunes the instrument</li> <li>- resins the bow</li> <li>- explains the material (asks back)</li> <li>- asks the student to play the piece, then corrects it</li> <li>- gives advice</li> <li>- assesses</li> <li>- explains</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prepares for the lesson</li> <li>- listens to the teacher</li> <li>- plays the scale and the exercises</li> <li>- analyzes the tasks he/she has to carry out</li> </ul>
Deepening the new material	M1  M2  M3	m4  m5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- the application of the F-major scale in certain pieces chosen for this task</li> <li>- the application and practice of different variations</li> <li>- listens and corrects the students</li> <li>- explains and pre-plays</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- listens to the teacher's explanation and interprets it</li> <li>- applies the newly learnt scale in the chosen piece</li> <li>- pays attention to the use of the bow and tries to play clearly</li> <li>- tries to follow the teacher and play according to his/her instructions</li> </ul>
Assessment	M2		<ul style="list-style-type: none"> <li>- calls student's attentions to mistakes and correct solutions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- listens and remembers what is necessary</li> <li>- writes what and how he/she should practise at home</li> </ul>
New material	M2  M4	mx  m2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- to deepen the newly learnt material by giving the student a new task as homework</li> <li>- a new part of a concerto or sonata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- listens and takes notes</li> <li>- asks questions</li> </ul>



Judit RÁCZNÉ BÁRSONY

## FOLK DANCE TEACHING IN THE KINDERGARTEN

Fortunately there are many people who deal with teaching folk dance; that is, there are a lot of people who familiarize children of kindergarten-age with folk dances. I have been doing it for 26 years as a kindergarten and folk-dance teacher. I would like to summarize my experience gained in this field without making any claim to completeness. As an active dancer I have met older people with knowledge and experience, and younger ones who preserve their dances even today (in Szék and Inaktelke), and I have learnt from them myself. In my pedagogical profession I consider it important to pass on part of this valuable heritage to the coming generation.

Folk dance is one of the most beautiful elements of Hungarian folk culture. We can be rightly proud of the slow-laments, the rich set of motifs which are performed to music performed by virtuosi, the fresh tunes, our beautiful folk songs, the national costumes which are varied even within a region. They are our roots, the traditions of the past, the treasure of our national culture, upon which we can draw during our every day educational work.

*What does children's dance in kindergarten actually mean?* It means joining original folk (children's) games and rhymes and the familiarization of folk dance motifs, with which children are familiar. I can define the *aims and objectives* of children's dance teaching as follows:

- To make children acquainted with folk dance, as one of the richest parts of our national culture; and make children love it.
- To familiarize children with a wide range of authentic folk games.
- To teach children the basic elements of folk dance, and to introduce it quietly into children's musical activities.
- To establish a positive attitude towards Hungarian folk music; to help children feel the Hungarian temperament through the music.

- To draw children’s attention to the beauty of national costumes and make children feel comfortable in them.
- To improve improvisational skills, to direct children’s creative instincts.
- To develop stage appearance and behaviour.

The following two quotations justify the close connection of folk games and folk dances, their intertwining and ‘intersprouting’. There must be many people to whom Kodály’s ideas are familiar: “...Children’s instinctive, natural tongue is the song, and the younger they are the more they demand movement. The natural link between music and physical movement is a singing game in the open air – this has been the biggest joy in a child’s life for centuries!”

György Martin, folkdance–researcher, notes: “Dance is one of the most unambiguous forms of arts, and folkdance is the most instinctive and the most honest form of self-expression.”

From both quotations it seems to be evident that folk games and *folk dances* are honest and intuitive, just like children of kindergarten-age. This is a *complex musical activity* which unifies music, movement, visuality and verbality. Their *influence on the development of personality* cannot be questioned. I will attempt to summarize it briefly:

- Children are surrounded by rhymes and folksongs that they hear from their parents, grandparents and siblings from the moment of their birth. They gain experience from them, which becomes built in, so they learn different things unnoticed.
- Singing games are good for promoting children’s cognitive development, without forcing it. They practise the activities of adulthood; they imitate adults as they see them.
- During the game children find themselves in task-situations, and they experience what they are good at and what they are bad at. Their natural self-confidence develops with this.
- In singing folk games it is not necessary to compare children’s performances; therefore they do not experience failure. The occasional mistakes are dissolved by the song and the good mood.
- In folk games and folkdance children make relationships with their mates, so they have to adapt to somebody. The result of the game depends on them as well; the activity which is carried out for the community develops interdependence, and shapes the feeling of responsibility for the other.
- In a game children can only rely on each other, they achieve the result together, which generates certain feelings. As small children use speech less often for

expressing their feelings than adults, so during a game they can let off positive and negative steam.

- In folk games children experience the importance and magic of body contact. This develops their metacommunication skills.
- Folk games – folk dancing make children move and dance.
- It develops their creativity and improvisational skills.
- It is useful for improving stamina and dexterity.
- The texts of folk games are often meaningless for children, which does not bother them as they can learn the texts. Behind these texts there are quite often ethnographic data, preserved treasures of our ancient culture. Thus folk games – folk dances convey the feeling of patriotism and national identity.

In the next part I will summarize *direct advice*, which may help practising kindergarten teachers. In the everyday life of a kindergarten some occasions (e.g. the farewell ceremony, the closing of the year) are of high importance, and for them we should *compile a series of games and dances*. For these occasions we actually create a certain choreography. Kindergarten teachers who are responsible for the programmes on these occasions should have a basic knowledge of folklore; they should be familiar with the real meaning – which is sometimes invisible – of folk traditions, they should know what tools are used and what kind of costumes are worn.

- To be able to compile games a good sense of choreography is needed. When choosing the material we should mainly take into account the children's abilities, although adapting to the characteristics of the age-groups is also important. The book written by 'Auntie' Kati Forrai – which is considered a basic text – offers a wide range of choice, which we should use in various ways. What we teach is always new to children; however, it is important to be demanding with ourselves as well, so try to enlarge your own repertoire.
- Choose only authentic folk rhymes and games.
- It is advisable to find out the real meaning of each game and to work out the folk tradition that they contain.
- A programme performed "on a stage" has certain dramaturgic rules, which also should be taken into consideration. The space for dance has a front area, a back area and there are side areas; and the children have to be able to orientate themselves in space, as they rarely give performances on a real stage. They should memorize the spatial conditions as they are allowed to stand with their backs to the audience if it is part of the choreography and if it is required by the spatial form.
- Dance becomes full of action if the forms of motion and space are connected diversely.

- A game appears natural and lively if there are unexpected moments during the performance; i.e. the scene for choosing a partner has not been “written in” previously. In this way children enjoy this game, and it does not seem forced; neither taught nor rehearsed.
  - The beginning of the game is essential. It may be realized in several different ways: by marching in, by coming in in a chain or in no particular order, by a song calling to play or by forming a gate. Then the continuation. There is a message that starts somewhere and then develops; the dance should have a beginning and an end. It is best if the games are strung on a common thread; this depends on individual ideas, on the creativity of the teacher or on the “mood” of the occasion. (A remarkable day, a season...)
  - Games should be joined together only after the children have played the games – which will make up a programme – separately many times, so they will be able to vary them in quite a flexible way. Only in this way will they not be bored while dancing.
  - Another point to consider is the tonal system of singing games. We should check whether they fit together harmonically or not, and if they can be connected easily. Singing games can easily be linked with rhymes, mocking songs and “shouting rhymes”
  - When making a new choreography for a game I enjoy creating new forms of motion and space for familiar games. I like games with free spatial forms, because children also enjoy them.
  - The series of games can be made interesting and enjoyable for each age-group by applying various spatial forms, by combining them with clapping, turning-out, crouching and spinning, by using rhymes or different equipment.
  - Children’s dance can be accompanied by a children’s folk orchestra, in which several folk musical instruments are used; this intensifies the atmosphere and the experience.
  - We should be demanding concerning the equipment that we choose for folk games. In adults’ dances the diversity of dances where different equipment is used is well known; we can gain ideas from them. We may make equipment for these games ourselves together with the children. I do not think I need to emphasise the motivational effect of these activities.
- e.g.:
- making handkerchiefs applying different techniques
  - preparing fringing shawls
  - choosing a ribbon
  - making a headdress

## FOLK DANCE TEACHING IN THE KINDERGARTEN

- stringing beads to make necklaces
- making a nosegay for the boys' hats
- carving a best man's stick
- making musical instruments or objects that look like folk musical instruments
- The possibilities for using equipment are also very varied. For example, in a dance a stick can function as a sword; a little horse, or a trumpet. The children can imitate making a bonfire or planting trees; they can make a noise with it, beat the rhythm or jump over it. They may use different equipment for the game movement to make the game more expressive and enjoyable. Children can ride a horse using a stick, a broom, a dry corn-stalk, a paper horse or a small chair. They provide an opportunity to produce different music beats and have fun.
- In the series of dances boys and girls can dance together or separately. There are many beautiful examples of how to choose a partner in the adult dance tradition. The creation of contact between a boy and a girl does not cause any problem at this age. However, it is nationwide experience that in classes where there are children who go dancing regularly the formation of this relationship is much easier.

Some examples: The boy turns the girl around in front of him, which means he looks at her and decides whether she is appropriate as a partner or not. The girl can also choose a partner by dropping her handkerchief in front of a boy or by tapping on his shoulder.

- We can vary ways of holding hands in a group or in pairs if we are familiar with the traditions of Hungarian dances.  
e.g.:
  - holding each other's hands as a pair with arms raised at an angle of 45°
  - forming a gate with closed fingers
  - clapping the right palm into the left with closed fingers
  - holding a gate in a pair
  - holding a gate continuously
  - holding one hand in a pair
  - holding both hands in a pair in a lower position, or in a gate-position
- We should make sure that in dancing games the boys stand or move with their hands either resting on their hips or with clenched fists; or they should hold their wrists behind their bodies.
- The girls' characteristic way of holding their arms is resting their hands on their hips or lowering them next to their skirts.

- We can develop the perfect pose typical for dancers within children by showing them a good example. When they stop, for example, they should do it with their legs closed.
- The slightly raised glance makes the pose even more beautiful.
- When forming pairs, the girls should dance in the outer circle.
- In a game where they choose pairs teach them to keep steady eye contact.
- Children really like mocking songs; they are never offended by them.
- A traditional way of expressing high spirits, which exists in folk and stage dances is shouting rhymes. Many rhymes can be performed louder, with stronger sound intensity and at a higher pitch. They ease tension and create a pleasant atmosphere. There are many of them that we can teach. At the beginning children may laugh at them, as they are funny, witty and naughty, but they help children understand people's jokes and their way of speaking.

Some examples from those that I learnt from 'Uncle' Zsiga Karsai in Lőrinczére.

"Just because your ear is wrinkled

You are not a good folk dancer."

"This lad is so tiny

He can hide in a potty."

"I'm walking with my hips,

Like I'm bitten by fleas."

Knowing such rhymes we can make our everyday life colourful, as they can be used not only in musical situations. (Let us think of solving a conflict: "Here's the rooster; here's the hen..."; or calling someone's attention "Darling, face me if you love me.")

We should also mention dancing costumes. Girls particularly like wearing "twirling" skirts. It is really good if each kindergarten group has some skirts, which the girls can put on for dancing folk games if they fancy doing so. The boys may have hats or waistcoats as accessories. The advantage of these folkdance costumes is that they develop children's posture and behaviour. They should be worn in a different way; you must know how to wear them. If the children perform a folk game choreography it is best if the whole group is dressed in conventional national costumes, which improves the atmosphere of the game, and affects and shapes their traditionalism.

The girls should wear white blouses or small-patterned blouses with colourful, wide skirts, which are lifted by petticoats. They look good if they are hidden under the skirts, which are at least knee-length, but better if longer. Wearing dresses is very useful, and girls can wear aprons which have a bib and which can be buttoned crosswise at the back. Tights can be of varied or plain colour, but they should not be patterned. Shoes must be "closed", moreover "tapping" as they should have heels.

- Girls should stand next to each other in their skirts – which are starched so much that they form a bell – so that they do not crease, and if they are standing holding each other's hands, this automatically produces a 45-degree arm position.
- Crouching down in dancing clothes also requires special attention. It is important not to crease the skirts and the girls should be careful not to let other people see underneath the skirts. The basis for teaching proper crouching is folk dance position III.
- When a children's dance is performed on a stage by children dressed in dancing costumes we should pay attention to the girl's hair style. Stage dancing tradition has taken over the custom of the original folk tradition; i.e. the girls' hair is combed back, and is decorated with ribbons, headdresses or handkerchiefs. Small children who learn to folk dance from us should learn this.
- Boys are supposed to wear dark trousers, white shirts or white fringe-edged wide shorts. They can wear waistcoats and straw or peasant hats.
- If possible we can take into account the typical, traditional costumes of our region.

One of the tasks of children's dance teaching is to familiarize children with Hungarian folk music, and to make them love it. This is a very important role, as only a few children can hear such music within the family, so folk music often sounds strange to them.

In the kindergarten we have several opportunities for organizing *common dancing festivities*, where we can choose to listen to original folk music. Let us think about outstanding days and the folk customs attached to them; all these occasions almost always end with a dance party. There are very good folkdance records that were specifically made for children; but if there is the chance, you can have live music. We can organize an excellent party to a hurdy-gurdy. In such dance-houses we can smuggle folkdance elements into the children's movement lessons, but only as much as they can acquire easily, because when we speak about kindergarten folkdance teaching, nobody wants complicated movements that are too far removed from children's abilities at this age. We should not forget that children learn to dance in the same way as they learn games and everything else – through imitation. They do so just as in the old times in the traditions of “barn-stampers” and “wine treaders” when children mingled around during dancing parties. They tried to learn by watching the steps and then they imitated them. It happens like that today. Our task is to find occasions for dancing to folk music. Show steps to children, then let them imitate you. We should not explain or correct anything. With the influence of several models and with imitation, sooner or

later they will improvise dances using the basic motifs previously learnt from us. The most appropriate for this is the Transdanubian jumping dance; its motifs are the easiest to learn, and the spatial forms – e.g. processions, marching, winding, star-shaped forms – can be transferred from games into the dances.

In the next section I will give an example of how to teach motifs in a *children's dance house* using games and the “learning by copying” method. During the dances never explain steps or correct movements, but constantly repeat spatial forms and steps. As a warm-up or tune-in I often imitate a game during which the music is already on. For example “taking a seat” or “making a broom dance” (whoever is out of the game gets a musical instrument and becomes a musician).

When everybody is having a good time, I “collect” the children in the following way: I start holding someone’s hand, and then more and more children join the chain continuously. The movement is enriched by step-variants:

- 4 soft steps then 4 stampings
- emphasizing the rhythm by stamping
- stepping with right then left legs + legs closed next to the other; symmetric repetition
- walking steps 3 times, then for the 4<sup>th</sup>, leg closes; symmetrical repetition
- walking step twice + ornament; symmetrical repetition
- walking step twice + “hőcögő” ( special steps, movement on tiptoes)

After winding like a snake we form a circle, in which we play stooping under a gate. This is done in the following way: the 2 children – towards whom I lead the chain – form a gate holding up their hands, and the whole line stoops under their arms. It is good to practice how to stoop leaning forward a little so that the chain does not break, and so children can keep to the right spatial form. Forming a snail-line is a good idea, and children can form spirals inward and outward. While doing so we dance the previously learnt motifs. Children like leading these spirals themselves, so I often change the leaders. As we do not stop walking, I close the hands of the last two children and open the circle at another place, and I set a child off walking inwards. From a spiral it is possible to break down the space from the centre by walking under several gates. I give children help with this, but after practising several times children can apply this technique by themselves. After this I show dance steps in a circle; one motif is presented for quite a long time so that the children can copy and imitate these steps. We quite often accompany our dance with claps, because clapping helps find and keep the rhythmic beat.

- lifting heels with double legs
- pattering heels with changed legs

## FOLK DANCE TEACHING IN THE KINDERGARTEN

- walking step forward 3 times + for the 4<sup>th</sup> step they close the legs; symmetric repetition (the circle gets smaller and then bigger)
- hõcögõ (special steps, movement on tiptoes)
- clapping your hands on your knees on alternate legs
- slapping on alternate legs, with clapping hands
- swinging legs in turn, placing one leg beside the other

To dissolve the comparatively strict spatial form I often use spinnings or twirls. Everybody is spinning around themselves with stepping motifs, with their hands raised in both directions. The result can be seen soon as there is free formation, in which children can move as they wish. Then I normally start a new game, in which we randomly start choosing partners; if we meet someone we will stand face to face and clap our hands. This is a sort of preparation for choosing a partner.

When performing a couple-dance, we apply the same steps as beforehand, but in this case children have to pay attention to each other. There are strict rules on how to hold arms, as both children have to hold each other in the same way. Directions are defined, because if one of the couple starts moving forwards, the other should move backwards so that they move in one direction. We perform swirls to both sides, and during the dance children shout well-known rhymes and “shouting rhymes”.

This is normally the high point, when the atmosphere is the best, and experienced children can improvise dances for their own pleasure. At the end, I usually gather the children by creating the same chain as at the beginning, and after the couple-dance they can calm down and relax.

At the end of the dance-houses the rosy cheeks and sparkling eyes of the children express their joy and love, and their questions: “Aunt Jutka, when will we folk dance again?” proves that they had a really good time. In these occasions I feel I have achieved my goals.

My first students carry on our folk dance traditions in Bocskai Folk Dance Ensemble, which was founded 58 years ago in my residential area; so I can see the outcome of my labour.

I hope others can have similar experiences.

*(Translated by B. Csilla LIPTÁK)*



Vasile MARCU

## ACCOUNTABILITY AND RESPONSIBILITY IN THE TEACHER'S ACTIVITY IN THE TRANS-BORDER AREA

Nowadays our society is in a state of extraordinary dynamism with globalization and all its activities. It is clear that in Europe there will only be a real increase in the quality of life for all its inhabitants if we make efforts towards education for tolerance, multilingualism, and interculturality. This should be even more emphasized in the transborder areas. In any management study for the increase in the quality of people's life, the problem of the school is always taken into consideration, especially the personality of the teachers. Today teachers with a vocation are clearly favoured, those teachers who do their duty, who assume responsibility, aware that the destiny of society as a whole is in their hands. Bearing in mind the factors affecting school performance, a responsible teacher will strive for more efficient teaching, education, and instruction.

The main factors in a school's success are the teachers themselves. Through their personality, through the most representative traits of their character they are (and will always be) the main factor on which the sacred mission of the school will depend, especially the mission to train "the right person for the right place". Among the most competitive qualities of the teachers' personality we consider the following:

- Pedagogical skills: those qualities which, through continuous efforts towards self-improvement and training, are acquired by responsible teachers, those who – consciously and conscientiously – carry out their duties. Teachers who have pedagogical skills will know how to create conditions in which the pupils will increase the number of questions they ask themselves and not the answers. They will "transform" the mind of the pupil from a "storehouse" of knowledge into a "dispatch centre"; they will know exactly how to transform every moment of life into an educational moment; they will know how to approach holistically both the forms and the components of education. That implies a total consistency in formal, non-formal and informal education and in the approach of the components of education: intellectual – aesthetic – ethic – technological

- physical and of the new types of education. The teachers are the fundamental factor; understanding the holistic approach of education they will work towards a harmonization of all the factors which contribute to school performance. In the context of multi-ethnic trans-border schools, pedagogical skills find an excellent place to make themselves felt: to make children aware, and through them, to make all the members of the local community aware of who they are, of who they must be, how to promote their values and how to stimulate the values of other people, how to introduce ideas of tolerance and democracy to people's consciousness, how to manifest their humanism, patriotism and internationalism; these are just some of the teachers' competences and capabilities.
- Pedagogical skills: those skills teachers with a vocation need to establish relationships and lasting contact with the pupils, with their families, with their fellow students in the same specialization and in other specializations, with people in different positions in the same organisations, and with the local, national, and European community etc. Most teachers learn the languages spoken in the local community and introduce in school the sense of responsibility and mutual respect for the values of all the citizens in the community. They carefully and discerningly establish educational connections not only in a formal context, but especially through extracurricular actions and activities. They must build awareness in everyone that true human value lies within themselves; within each one of them; teachers will encourage all of them to emphasise their own value.
- A pedagogical ethos: a love for what they do, for children and their education, for improving the quality of life, of the local community etc. Through positive thinking, teachers must "see" each person's value and be optimistic in shaping children's personalities. Every person has many values; the teachers' duty is to see what is good and better in every person and to build the entire educational complex around these values. Anyone whose soul does not react when seeing a child or any individual in difficulty should not become a teacher. Every child, regardless of the social environment in which he/she lives, regardless of the language he/she speaks, and regardless of the habits he/she has, has his/her own personality. This must be loved, cherished, stimulated, defended and promoted. Who should take on this task? Obviously the teacher. But, to succeed in this, all members of the teaching staff must be trained and continuously improved. Self-improvement is not sufficient; specialized programmes are needed for teachers in certain areas, especially in the multi-ethnic trans-border communities.
- Didactic empathy: that capacity of human beings to situate themselves emotionally in the other person's shoes; in teaching terms to behave towards every pupil

and every member of the school and local community in the way you would like them to behave towards you. Romanians have a saying: "Do as you would be done by!" Especially in today's hard conditions for the communities of Eastern Europe, this is very difficult, but not impossible, to achieve. We need specialized courses of multi- and intercultural education and instruction, of integrated and inclusive education. Today the desideratum of didactic empathy is even more difficult to achieve because of the modest condition of teachers within society. If, in the past the most important values of a local community were transmitted by the intellectuals of the village, that is by the priest and the teacher, today their role has become more complex, due also to the explosion of information.

We must become perfectly aware that "machines" have an extraordinary role in education, but, nevertheless, a "machine" will never be able to replace the teacher. Computers offer you extraordinary information and models we could not imagine in other times; but they lack emotions and passions, love, distributive attention, and humour. Today there is a tendency to humanize technology (in villages, especially through Documentation and Information Centres), but all this is done by human beings with their whole personalities. Otherwise, technology can be used against man. Regardless of how well you electronically equip a school, you will always need teachers of vocation, to use technology for the benefit of children and of local communities.

- Another special quality of the teacher is teaching ability (lat. *aptus* = endowed); it is that indispensable quality which is not inherited but is formed on the basis of innate predispositions. We can talk about general abilities (e.g. intelligence), but also about special abilities (for literature, mathematics, music, sports, etc.). Of course, within the context of teacher training we talk about pedagogical abilities. These are formed on the basis of some specialized competences: professional competence – to be competent and able to transmit genuine scientific and cultural values (which are gained not only in your college years, but, in the context of the scientific and technical revolution, must be formed by permanent education, throughout your whole life); psycho-pedagogical competence – the ability to know all children, to make them aware of genuine self-knowledge, to "give the pupils what they need at the right moment". Teachers with such competence will always find the best solution for any instructive – educational problem, will know how to harmonize, and holistically approach any situation so as to shape the personality of the people being educated; the socio – relational competence, that ability to establish and maintain social relationships with children, with their fellow students in the same specialization and in other specializations, with the Principal's Office and School Inspectorates, with the school administration

and, last but not least, with every child's family; the moral competence, the competence in which the "human model", with honesty and resolution, with positive thinking and optimism, with good humour and a willingness to help whenever and wherever, is irreplaceable and indispensable since "the professors and teachers are the only professionals who do not change profession together with working clothes", they are teachers every moment of their lives and even beyond.

We think that every teacher must have a sense of humour, a good disposition and cheerfulness. They must solve the most important and difficult instructive – educational problems with a smile on their faces, with discreet humour, and without offending anyone. They must always take care that all children or students feel comfortable in their presence and in the educational community. They must not be influenced by the children's mother tongue, or their family habits, but simply "treat" all of them equally, as "we are all equal before God", and give every one of them equal opportunities. But this is not sufficient, especially in multiethnic groups. They must know, understand and promote the values of all. All people are valuable, but not all know how to highlight their value. It is the duty of responsible teachers as efficient psychological-pedagogic advisers to accomplish that.

We also think about other factors of school performance or success, which may be equally important, but we think here should only be mentioned: 1. The pupils themselves, through the entire structure of the elements of psychological and biological life; 2. Society or the community, through the standards imposed in the instructive – educational process; 3. The school environment, through the "standards" of requirements established in the perspective of the new outcomes of education in the European educational space; 4. The pedagogically assimilated social environment, even what the local society or community thinks and can do for school, but also for the permanent education of its members; 5. The pedagogically assimilated individual environment (what the pupils think about their school success and what they are taught about their school success).

## BIBLIOGRAPHY

1. BĂRZEA, C. (1995) – *Arta și științele educației*, EDP, București
2. CHIȘ, V. (2002) – *Provocările pedagogiei contemporane* PUC, Cluj Napoca
3. DAVE, R.H. (1991) – *Fundamentele educației permanente*, EDP, București
4. De PERETTI, A. (1996) – *Educația în schimbare*, Ed. Spiru Haret, București
5. MARCU, V. (1996) – *Introducere în deontologia profesiei didactice*, Ed. Inter-tonic, Cluj
6. MARCU, V. Și colab (2009) – *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*, Ed. Universității din Oradea
7. MARGA, A. (1999) – *Educația în tranziție*, Ed. Dacia, Cluj Napoca
8. MIROIU, A. (1998) – *Învățământul românesc azi*, Ed. Polirom, Iași
9. VLĂSCEANU, L. (1979) – *Decizie și inovație în învățământ*, EDP, București

Zsuzsanna OLVASZTÓNÉ BALOGH  
József BOGNÁR  
Judit HERPAINÉ LAKÓ  
Judit KOPKÁNÉ PLACHY

## A SURVEY OF THE LIFESTYLE AND STANDARDS OF LIVING OF ELDERLY PEOPLE LIVING IN HAJDÚ-BIHAR COUNTY

### ABSTRACT

This present study deals with an examination of the lifestyle and standards of living of elderly people. We examine the questions of lifestyle related to health, with a closer look at how elderly people value their own standards of living and how content they are with their present situation and activities.

Our main aim is to highlight the fact that all the elements of lifestyle at this age have a decisive role in improving standards of living. It seems reasonable to take several aspects (physical activity, change of lifestyle and age differences) into consideration when examining the health-cultural behaviour which may influence and have an effect on the lifestyle of the elderly. A question of specific importance is the state of mental health at this stage of life. We collected data in the eastern part of Hungary, in Hajdú-Bihar county, among elderly males above 60 ( $M = 70.23$ ; Min.: 60; Max.: 99;  $SD: \pm 7.095$ ) with the help of questionnaires ( $N = 1269$ ). Our survey contained groups of questions in three main topics: the demographic profile (age, sex, education, financial status, life circumstances, and occupation), health status (subjective health status, health awareness, status of mental health) and health behaviour (physical exercise, smoking, and alcohol consumption). During the analysis we also scrutinised the different sub-patterns (three age groups).

*Key words:* elderly people, lifestyle, health promotion.

## I.

## INTRODUCTION

The examination presented in this study has been inspired by the social problems caused by the aging of the population. The improving prospects of life and the growing life expectancy at birth of the population have led to a heightened proportion of the elderly worldwide. Consequently, in order to get a better understanding and exploration of the situation of the elderly there is a need for several comprehensive research projects to be carried out looking into the situation of the old-age population. With this present survey we intend to take an active part in this effort with a view to exploring the conditions and style of life as well as health-conscious behaviours.

To consider health as an asset is clearly justified by the lifestyle of the individuals, since the way we live has a significant influence on our health. Lifestyle appears to be the central question of sociology and several experts deal with lifestyle and its constituent elements (ANDORKA, 1997; LOSONCZI, 1977). They generally agree that our lifestyle has two important elements: making decisions about behaviour on the one hand, and on the other, the conditions (social, financial and educational status) influencing the decisions which limit our choices. From the perspective of our topic we put special emphasis on lifestyle related to health which is again dependent upon our individual, group and social situation (PIKÓ, 2006).

People in their elderly years go through not only physical, but spiritual change as well (KOVÁTS, 1979). Only if the elderly are able to make the most of their lives in the context of their own abilities and life situation, that is, to do activities in relation to their actual status, can we talk about the productivity needed to achieve a 'health-conscious', useful and resourceful life (IVÁN, 2004).

Lifestyle has a determining role in prolonging the number of 'years of opportunity' within one's lifespan, or in other words, extending the period of time spent in good health. Among the priorities of health development we can list the maintenance of mental health as an asset (KOPP, 2006; SIMA et al. 2006). Successful ageing is strongly dependent upon not only the conscious continuation of the individual's physical activity but also his/her mental hygiene. It is very important to avoid premature ageing by the ageing-retarding effect of an 'active lifestyle' (PLETTE and GRÓNAI, 2006). All this is intended so that the elderly can remain active participants of society. We must learn how to motivate people to establish the kind of conduct and lifestyle that is aimed at reaching an active old age (MAJERCSIK, 2004). The health status of the elderly must be evaluated through the correlation of the social factors (financial status, family relationships etc.) around them (BLASKOVICH, 2005). Ageing is not

only an unavoidable physiological process, but also a serious challenge that one needs to be prepared for in good time (VALLÓ, 2006). BEREGI (1999) believes that the extent of biological ageing - the deterioration of the different functions - is not exclusively genetically determined, but points out the importance of lifestyle in the process. Successful ageing is mainly dependent upon the individual's efforts to maintain physical, mental and social health. Good health has its effect on the quality of life: the longer we stay healthy, the more chances we stand of preserving autonomy, independence and activity. The most important task, therefore, is the support of a healthy and active old age.

2.

METHOD

*2.1 Description of the sample and the setting up of the sample*

In order to discover the quality of life and lifestyle of the elderly we made a survey in Hajdú-Bihar county. According to the criteria set out by WHO anyone past the age of 60 is considered elderly, thus anyone belonging to the age group of over 60 qualifies. Both at a national and county level the proportion of elderly males is 39 % against 61 % of females. That is why we feel justified in applying expert sampling methods when choosing the individuals for the survey (BABBIE, 1998). Thus, the population group is made up of males over 60.

In order to survey the lifestyle of the elderly we have chosen the method of giving out pedagogical and sociological questionnaires we have developed, which are aimed at revealing the living conditions of the elderly. The items in the questionnaire intend to get information concerning the changes in living conditions, everyday and leisure activities, mental status, health-conscious behaviour and the subjective judgement of health status with the help of closed and open-ended questions.

Within the framework of the research 1,269 individuals have been questioned with the help of the socio-pedagogy students of the faculty of Child Education and Adult Training of Debrecen University. After sufficient preliminary briefing the subjects surveyed were contacted by the students who each had 14 acquaintances fill in the questionnaire. The collection and handling of the questionnaires were carried out by observing the principles of voluntary participation and anonymity. Within the framework of a preliminary study the questionnaire came to be validated by a relatively larger sample number ( $N = 482$ ).

## 2.2. *Data processing, data analysis*

We applied the descriptive method to characterize the sample in general and interpret certain parameters of the base population. After appropriate grouping and encoding we transformed the qualitative parameters into numerical data in order to make statistical calculations possible. To analyse the questions we used descriptive statistical proceedings and non-parametrical processes – the analysis of contingency tables and the chi-square test. Besides using descriptive statistical processes to define the differences between sub-patterns we have carried out ANOVA (ANalysis Of VAriance). In the case of ranked data we applied Spearman's rank correlation, while for the exploration of two variables we used Pearson's correlation. Statistical analysis was carried out with the help of a data analysing programme called SPSS 14.0 for Windows, which is a programme widely used in social science research (FALUS and OLLÉ, 2002). The level of significance is based on the boundary  $p < 0.05$ .

## 2.3. *Examination of the lifestyle of the elderly*

In order to examine the lifestyle, health conduct and the subjective judgement of their own health status we analysed our questionnaires with the answers provided.

There was no questionnaire insufficient for evaluation as a whole, although not every question was answered by all the subjects. We marked every case where the proportion of answers suitable for evaluation was below 95 %. We also mapped the socio-demographic background (age, education, family status, types of disease occurring, number of years of retirement, change in living conditions since retirement. We also went into details concerning the self-evaluation of health status, everyday activities, and the subjective judgement of general condition, health-conscious behaviour – including physical activity, forms of behaviour injurious to health and the medical advantages of physical activity. Taking into consideration the change in the physical status of old age we divided the sample into three age groups. We put those between 60–69 in the first group, those between 70–79 in the second, while the third group consists of those aged 80 and above.

# 3.

## RESULTS

### 3.1. *Demographical factors, parameters*

Every individual of the sample is male, thus our results refer exclusively to this sex. Their average age is 70.23 years (min.: 60, max.: 99, SD.: 7.095) 30.1 % of the

respondents graduated from secondary vocational schools, 28.6 % completed 8 years of primary education, 1.3 % graduated from secondary school while 13.7 % had less than 8 years of primary education. The percentage of those with a higher qualification (secondary technical school: 5.2 %, college: 4.9 %, university: 3.2 %) is 13.3 % altogether. In strong correlation with the level of education (answered by 93.9 % of all respondents) 86.4 % used to be blue collar workers and 13.6% white collar workers prior to retirement. Education and occupation before retirement in the case of the sample examined show positive correlation ( $r = 0.576$ ;  $p = 0.000$ ). The number of years spent working of those polled (answered by 92.8 % of all respondents) is 37.89 years on average (min.: 10; max.: 58;  $SD \pm 6.463$ ). 28% of the respondents spent 35–39 years working, while in the case of 43.1 % this was 40–45 years. As far as family status is concerned, 64.7 % are married, 24.6 % are widowers, 7 % are divorced and 3.7 % are still single.

### 3.2. *Groups of diseases*

Within the sample examined the most typical complaint (62 %) is blood pressure problems; those polled typically complain about hypertension (94 %). Compared to this, from the medical point of view 39.4 % suffer from coronary heart and circulatory diseases. They are closely followed by those with locomotor disorders (35.8 %). 27.9 % have various foot problems. Also typical are digestive disorders (14.6 %), prostate problems (11.9 %) and pulmonary deformations (11.6%). Kidney problems and other related disorders appear in 7.9 % of the respondents, neurological diseases in 7.0 %, and various dermatological problems are mentioned by 6.5 %. Oncological disorders at 3.3 % are at a similar level to haematopoietic organs disorders (2.9 %). Hormonal dysfunctions (2.2 %) are not so common, nor are deformations in the oral cavity (1.4 %) or the presence of contagious diseases (0.3 %). The diagram in Fig. 1 shows the different diseases in relation to age groups.

Having compared the three age groups we can observe a gradual rise in locomotor, cardiovascular, pulmonary, kidney, prostate, haematopoietic and oncological diseases in all the three groups. The rise is the most dramatic in the case of kidney and prostate problems, where the frequency of occurrence almost doubles (those with kidney problems: from 8.8 % to 16.4 %; those with prostate problems: from 12.4 % to 22.3 %). Also typical is the rise in the cases of hypertension, hormonal dysfunctions and the different diseases of the foot. Age is a determining factor in the case of kidney ( $F = 3.965$ ;  $p = 0.019$ ), prostate ( $F = 6.665$ ;  $p = 0.001$ ) and cardiovascular diseases ( $F = 9.102$ ;  $p = 0.000$ ). As far as their living conditions since retirement are concerned, 41.7 % of those polled said they were slightly worse, 28.1 % said they were a lot worse; in the case of 26.9 % they remained unchanged, while 2.4 % said they were in a dangerous state.

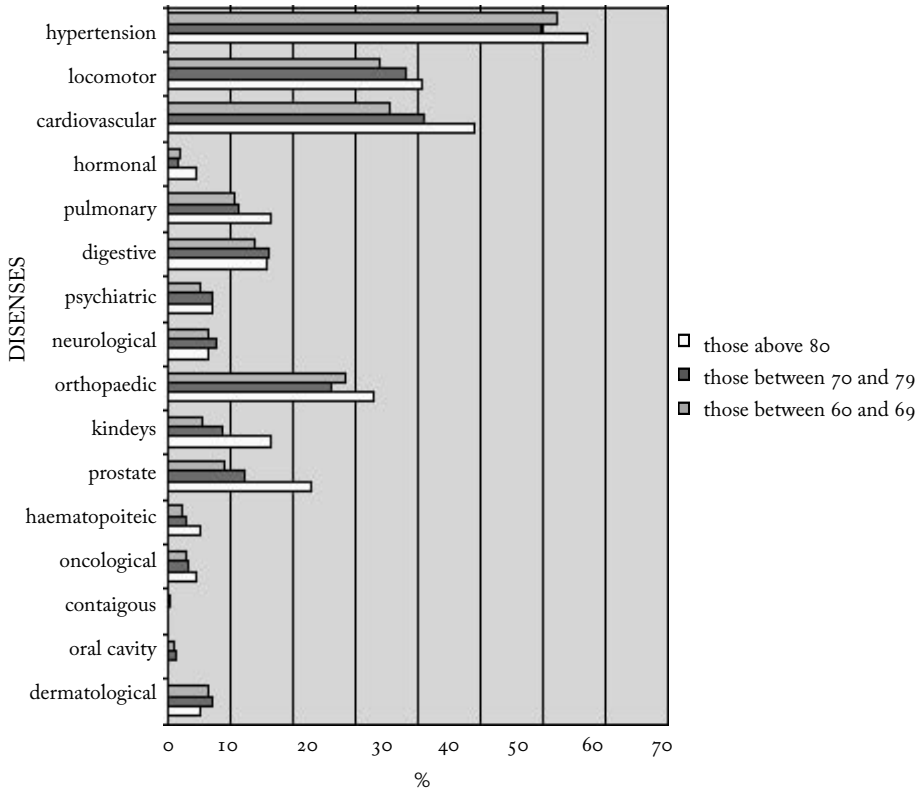


Figure 1: Frequency of occurrence of diseases in relation to age

In the sample examined 60 % live in a relationship in a whole family, 27.2% are either self-supporting or live on their own, 10.7 % live together with some other family members (relatives, children, siblings), and 21 % have entered into a life support contract.

We found a significant difference (Chi square = 48.503; p = 0.000) between the age groups regarding the change in family conditions, the proportions changing as shown in Fig. 2 below.

As ageing progresses the number of those living alone rises gradually (from 22.7 % to 38 %) and simultaneously the number of those living in a whole family, a relationship, or with some other family members (relatives, siblings or children, from 27.7 % to 22 %). There is a dramatic rise in the number of those entering into a life support contract (from 1 % to 5.3 %).

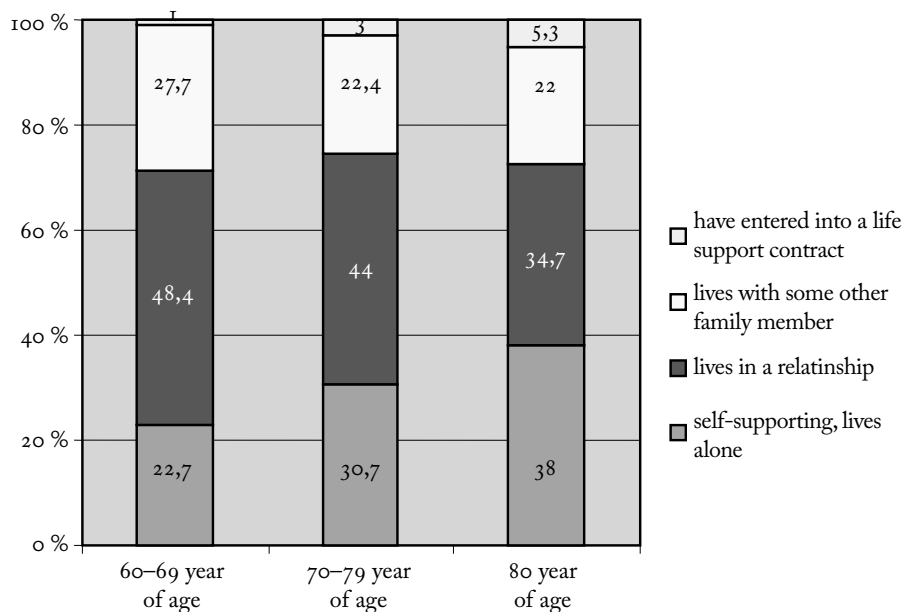


Figure 2: The age distribution of family circumstances

### 3.3. Subjective judgement of health status

When asked to give a subjective judgement of their health status 10.7% of all respondents consider themselves to be healthy, 35.5% receive constant medical treatment, 50.1% suffer from minor ailments, and 3.5% have undergone various surgical operations. Proportions change in the various age groups as shown in Fig. 3. Among those over 80 the number of surgical operations has doubled (from 3.1% to 6.5%), there is a decrease (from 52.6% to 45.1%) in the number of minor ailments while the number of those in need of constant medical treatment has grown from 33.2% to 39.2%. There is also a decrease in the number of those considering themselves healthy (from 11.2% to 9.2%).

We also wanted to explore the respondents' judgement of their own general condition and mood. 65.1% of all respondents find their general condition good; of these 48.3% are well-balanced and 16.8% are cheerful, while 34.9% see their condition as poor; of these 16.7% are depressed, 7.2% are melancholic and 11% are worried. The correlation coefficient of the two variables (respondents' own general condition and mood) is  $r = 0.555$ ,  $p = 0.000$  on the level of significance.

As well as those reporting poor general condition and bad mood we were also interested to find out what causes respondents to feel desperate, depressed and wor-

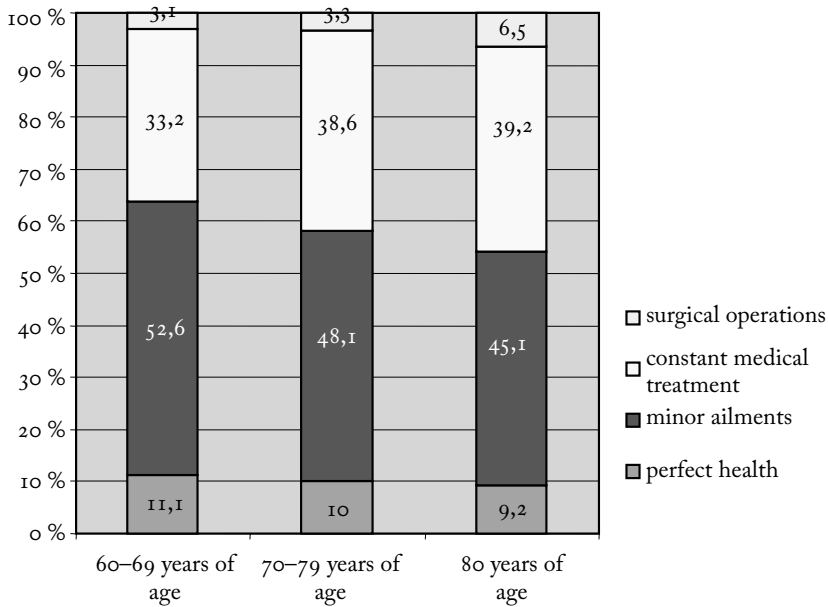


Figure 3: Judgement of health status by age distribution

ried. We put the answers in four categories. In the first category we listed the changes in emotional and mental state and financial problems while the second category consists of the causal factors of different diseases. The third category includes the lack of immediate family members and loneliness, while the fourth group includes answers related to changes in physical condition. The proportion of the answers belonging to the first group influence the general condition and mood of those polled to a great extent (41.1 %). This is followed by the different diseases which influence the frame of mind of the elderly (34.4 %). The lack of immediate family members, depression owing to loneliness and bad mood account for 17.6 % of the answers. Changes in physical condition appear to be an influencing factor of lesser importance (7.8 %). When thinking about their future and prospects more than half (53 %) of the re-spondents feel tomorrow is uncertain, while 47 % feel secure. We found a difference (Chi square = 112.312, p = 0.000) between those feeling secure and those judging tomorrow as uncertain when considering the usefulness of their life. Those feeling secure view their days as useful and meaningful, while for those unsure of their future this did not appear so markedly. The correlation coefficient of the two variables is  $r = 0.299$ ,  $p = 0.000$  on the level of significance. We also examined what good health meant for the elderly and according to what parameters they describe health. The definition of good health was examined according to six parameters where respondents were asked to rank state-

ments. In the ranking the most important value was indicated by the number one, the least important one by the number six. In the hierarchy of the indexes characterizing good health many respondents (61.2 %) marked the lack of diseases a determining factor. The pleasures of everyday life (19.2 %) and happiness (18.6 %) appear to have roughly the same value attached at the top of the hierarchy. Putting physical activity and sport as a health-determining factor in the first place is the least typical (3.3 %). Avoiding the use of health-damaging stimulants appears to have the same value (4.2 %). We did not find a significant difference between the choices of those finding their own health status inadequate and those considering their own health status acceptable. 57.2 % considered health very important, 39.7 % believe it is important, and 3.1 % assign no importance to health at all.

#### *3.4. Health-conscious behaviour*

We examined the state of health-conscious behaviour with the frequency of occurrence of habits harmful to health (smoking and alcohol consumption). 69.8 % of the sample do not smoke; 22.5 % do. The proportion of casual smokers is 7.3 %. In the case of alcohol consumption casual drinkers comprise almost half (44 %) of the sample taken, teetotallers make up 35.6 %, while the ratio of regular consumers is 20.0 %.

On examining physical exercise as a fundamental factor of a healthy lifestyle we investigated athletic habits at a young age. The results showed that 45.3 % of the sample did not do any sport when young; the proportion of those who used to do casual sports activities is 31.0 %, while regular sports activities were done by 22.6 % of all respondents. Football was the most popular (16 %), followed by other ballgames (handball, basketball and volleyball 12.8 %), athletics (9.2 %) and swimming (8.3 %). To a lesser extent are the combat sports (wrestling, boxing, judo and karate, 5.4 %), and tennis and table tennis (4.6 %). A wide variety of different sports appeared in insignificant measure (0.8 %–1.4 %), such as gymnastics, cycling, parachuting, skating, shooting, kayaking, canoeing, weightlifting, horse-riding, trekking and fencing.

As for current exercising habits 73.5 % of the sample do no sport at all, 19.2 % do casual sports activities and only 6.3 % do it on a weekly basis. As for the time allocated to sports activities 21% of all respondents spend 30 minutes exercising on a daily basis, 19 % spend no time at all, and in similar proportions 18.7 % spend an hour, 16.3 % two hours and 15.8 % even longer than that.

We were also interested to see to what extent the elderly share a belief in the positive effects of exercising. The answers to the question 'Why is it worth (doing exercise and sports activities)?' were first put into different categories, then we marked the frequency and percentages belonging to each category. With only 70.4 % of answers

obtained from those polled, respondents marked the answer 'To maintain my own good health' in a very high (94.1 %) proportion. In accordance with this we also examined the health-preserving activities of the elderly. In health-preserving activities the ratio of those opting for *I take the doctor's prescriptions, I follow the doctor's advice* is 47.2 %, closely followed by *I do not have any harmful habits* (41.9 %). *I see the doctor in time* (40.4 %) comes third in the hierarchy of health-preserving attitudes. The options *I regularly eat fruit and vegetables* (37.5 %), *I relax more and have enough sleep* (36.3 %) and *I have a healthy diet* (35.4 %) follow in roughly the same proportion. In the hierarchy of health-preserving activities the last place is occupied by the statement *I take regular exercise* (24.8 %) while *I do not do anything* was marked by 6.4 % of those polled.

## 4.

## SUMMARY

The aim of our survey was to examine the lifestyle, the circumstances of life and health-conscious attitude of the elderly. Having analysed the specialised literature we may state that the number of national studies on the lifestyle, quality of life and health-culture behaviour of the elderly is strikingly few (MAJERCSEK, 2004; IVÁN, 2005; KOVÁCS, 2006; OLVASZTÓNÉ et al, 2007). In our study we attempt to provide information about the elderly population by exploring this area and analysing the data. We collected the data in a county (Hajdú-Bihar) where the number of elderly people ranks fourth nationwide. When considering the results we also examined the different age groups. Relating to the subjective judgement of their own health status (subjective health) only one in ten respondents consider themselves healthy. More than one third of the sample is in need of constant medical care. Our study reinforces the national results according to which we can assume that as aging progresses health deteriorates (MONOSTORI, 2009). Almost two thirds of all respondents consider their general condition as being good, of whom almost half are well-balanced. One third of the sample consider their general condition as poor - they are depressed, desperate, sad or worried. The correlation coefficient of the two variables (their own general condition and mood) is  $r = 0.555$ ,  $p = 0.000$  on the level of significance. There is no significant difference between the different age groups as to how they judge their own general condition and mood ( $p = 0.646$ ). Considering the results, it seems worthwhile to highlight the fact that almost half of all respondents, when asked about their future and prospects of life feel that their future is uncertain, similarly to other national surveys. (TRÓZNAI, KULLMANN, 2007).

The relationship between general condition and the circumstances of life has been proved in the literature of the field, and has also been supported by this present study of ours, irrespective of the way the circumstances of living of the elderly have changed. The circumstances of living of one third of the respondents have deteriorated significantly since retirement, a fact which has an effect on the change in their general condition (DOBOSSY et al, 2003).

Among their everyday activities, in the ratio of occurrence, watching television ranks very high, and an important role is also played by participation in OAP programmes and frequenting healthcare institutions. In the order of frequency of activities, taking exercise and doing sport comes only ninth. Among the age groups there is a difference in the change in everyday activities. Among those over 80 looking after children and grandchildren and cultural programmes decrease by more than half, and going on trips decreases by almost half. There is also a decrease in the number of those doing household chores, visiting family and relatives, doing the shopping, visiting friends and watching TV. Meanwhile the proportion of those taking walks, reading, participating in OAP programmes, receiving medical treatments and exercising increased.

For the participants in the survey the most important factor determining good health is the lack of disease and the enjoyment of everyday life. Irrespective of the age of the respondents the least important ingredient for good health for them seems to be regular physical exercise. In health-preserving activities the most typical is the *regular consumption of fruit and vegetables*, followed by *observing the doctor's instructions and taking his advice*, closely followed by *abstaining from any harmful habits*. In the hierarchy of health preservation *doing regular exercise* ranks last despite the fact that when *justifying the importance of physical exercise* the ratio of those opting for the category of *for my own health's sake* is quite high. The respondents in the sample unequivocally marked the family as the most important out of the categories of values listed. Beside this they put good health, love and happiness at the top. Material wealth appears in the middle of the hierarchy.

On examining the lifestyle changing effects of the questionnaire itself on the respondents it turned out that half of those polled will reconsider the way they live but will not change it, one third will reconsider their lifestyle and will try to live a healthier life, while almost one fifth are not bothered by the topic. In terms of age groups we found significant differences among the three groups. Disinterest in the topic is significantly higher ( $p = 0.035$ ) among those over 80 years of age.

## BIBLIOGRAPHY

1. ANDORKA Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába Osiris Kiadó, Budapest
2. BABBIE, E. (2001): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi Kiadó, Budapest
3. BEREGI Edit (1999): Egészségben megöregedni Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest
4. BLASKOVICH Erzsébet (2005): Az EU-konform komplex időgyógyászati modell hazai tapasztalatai Hippocrates 2. 130-134.
5. DOBOSSY I. – S. MOLNÁR E. – VIRÁGH E. 2003. Öregedés és társadalmi környezet. Műhelytanulmányok 3. KSH Népegyésztudományi Kutatóintézet, Budapest. 136-160.
7. FALUS Iván, OLLÉ János (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker Kiadó, Budapest
8. IVÁN László (2004): Öregedés: örök ifjúság? Mindentudás Egyeteme
9. IVÁN László (2005): Az idősödés és időskor, mint az edzettség próbája In: Aktivitás – mozgás – sport a harmadik életszakaszban Szerk.: Némethné Jankovics Györgyi Szenior Könyvek, Győr 7-18.
10. KOVÁCS Katalin (2006): Egészség-esélyek KSH Népegésztudományi Kutatóintézet Életünk fordulópontjai, Műhelytanulmányok 5.
11. KOVÁTS Ferenc (1979): Egészséges élet – derűs öregség Medicina könyvkiadó, Budapest
12. LOSONCZI Ágnes (1977): Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben Gondolat Kiadó, Budapest
13. MAJERCSIK Eszter (2004): Idősek a mában <http://phd.om.hu/disszertációk/ertekezések>
14. MONOSTORI Judit (2009): Öregedés In: Demográfiai portré Szerk: MONOSTORI Judit, ŐRI Péter, S. MOLNÁR Edit, SPÉDER Zsolt KSH Népegésztudományi Kutató Intézet, Budapest, 79-88.
15. OLVASZTÓNÉ BALOGH Zsuzsa, HUSZÁR Anikó, KONCZOS Csaba: Az egészségkultúrális magatartás és elemzése (Kalokagathia, XLV évf. 2007. 1-2 sz. 111-125 old.)
16. PIKÓ Bettina (2006): Orvosi szociológia Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest
17. PLETTE Richárd, GRÓNAI Éva (2006): A lelki egészség kérdései Magyarországon Foglalkozás-egészségügy, 1. 24-33.
18. SIMA Ágnes, PIKÓ Bettina, HORVÁTH Judit Krisztina (2006): A mentálhigiéné, mint egészségfejlesztési prioritás: középiskolások lelki egészségének, életmódjának, kockázati magatartásának vizsgálata Egészségfejlesztés 1-2. 33-37.
19. TRÓZNAI T., KULLMANN L. (2007) Az idős emberek életminőségének és idősődéssel kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata LAM 17, 2:137-143.
20. VALLÓ Ágnes (2006): Együtt élni az öregedéssel Patika magazin 5.



