

Irodalom

Csorba F. László (2000): Új tudomány: A káosz. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.

Diacu, F. – Holmes, Ph. (2003): *Égi találkozások. A káosz és a stabilitás eredete*. Akkord Kiadó, Budapest.

Domokos Gábor (2002): Püthagorász, Rényi és a lemmingek, avagy a káosz irracionálitása. 1–2. *Természet Világa*, szeptember, október.

Gruiz Márton – Tél Tamás (2005): Káoszlól, kicsit bővebben. *Fizikai Szemle*, 6. 218–220.

Gáspár Vilmos (2002): Játszunk Káoszt! Káosz: determinisztikus rendszerek véletlenszerű viselkedése. *Természet Világa*, július.

Gleick, J. (1999): *Káosz, egy új tudomány születése*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Hóbor Miklós – Gruiz Márton – Gálfi László – Tél Tamás (2001): *Kaotikus mozgások szimulációs program*. ELTE TTK Elméleti Fizika Tanszék.

Kárpáti Andrea (2004): Tanári szerepek az informatizált iskolában, *Iskolakultúra*, 9. 3–11.

Kecskés Lajos (2002): *Egy ölnyi végtelen*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Neufeld Zoltán (2003): Káosz és keveredés a légkörben és óceánban. *Természet Világa*, március.

Nikosz, F. (2003): *Káosz és nemlineáris dinamika a társadalomtudományokban*. Typotex Kiadó, Budapest.

Radnóti Katalin (2005): A fizikatanítás pedagógiájának kérdései a fizika évében. *Iskolakultúra*, 10. 3–20.

Stoppard, T.: *Árkádia*. www.mek.oszk.hu/002000/

Scheuring István (2002): Káosz az élőközösségekben. Nemlineáris jelenségek kompetitív rendszerekben és táplálékhálózatokban. *Természet Világa*, augusztus.

Szatmári-Bajkó Ildikó (2006): „Káoszt”? – Azt! – Káoszelmélet a középiskolában. *Fizikai Szemle*, 11. 376–380.

Tasnádi Péter (2003): Az informatikai eszközök alkalmazása a fizika tanításban. In Kárpáti Andrea – Főző Attila László – Tasnádi Péter (szerk.): *Informatikai eszközök a fizika oktatásában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9–14.

Tél Tamás – Gruiz Márton (2002): *Kaotikus Dinamika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönettel tartozik Tél Tamásnak és Gruiz Mártonnak az ábrák elkészítésében nyújtott jelentős segítségért.

Szatmári-Bajkó Ildikó

Vecses, Petőfi Sándor Általános Iskola és Gimnázium – ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

Grimm-mesék a pedagógiai folyamatban

A páratlan kulturális értéket képviselő Grimm-mesekincs alkalmazásának mértéke a német nyelv tanítási-tanulási folyamatában megítélésünk szerint messze elmarad a kívánatostól.

A jelen írással e negatív jelenség okainak feltárásához, az értékvesztéssel járó folyamat megállításához és visszafordításához kívánunk hozzájárulni. Az alábbiakban megkíséreljük bemutatni a Grimm-mese ellenes nézetek kialakulásának, fennmaradásának és terjedésének okait, körülményeit és elvégezzük a pozitív ellenvélemények felsorakoztatását.

Kitérünk a Grimm-mesékre vonatkozó kritikák szocializációs hatókörének kérdéseire, a pedagógiai célzatú felhasználás kialakulására és időbeli változásaira, majd egy hazai attitűdvizsgálat eredményeinek rövid bemutatására. Reményeink szerint hozzájárulunk a mesék megítélése körüli bizonytalanság csökkentéséhez és újabb kutatások való ösztönzéshez.

Bevezetés

Bettelheim 1970-es években végzett nagyhatású munkájának nyomán, a második világháborút követő bizonytalanság évei után, szakmai körökben újból elfogadottá vált a mesék pozitív megítélése és pedagógiai célok megvalósítására való alkalmazhatósága (Fischer, 1997). A '80-'90-es években számos további kutatást követően megállapították, hogy a Grimm-mesék különböző csatornákon elérik elsődleges célcsoportjukat, a 6–10 év körüli gyermekeket és még a mesék ellentáborába is elismerte, hogy a történetek a kedveltségi listák élén állnak és világszerte a legnépszerűbb német alkotások közé tartoznak (Fischer, 1997).

Azóta azonban – főképp hazánkban – kevés vizsgálat zajlott és a felhasználás mai gyakorlatát, az egyedi tanári erőfeszítésektől eltekintve, a bizonytalan megítélés és az esetlegesség jellemzi. Napi tapasztalataink alapján feltételezzük, hogy a Grimm-mesék ismertsége, értettsége és népszerűsége véletlenfüggő és összességében csökkenő tendenciát mutat. Felmerül a kérdés, hogy a jelzett értékvesztés bizonyítható-e, továbbá törvényszerű-e, hogy a mesék aktualitásukat veszítve a történelmileg túlhaladott értékek vagy a „posztmodern kavalkád” sodrába kerülnek, ahol egyszerre van jelen az elfogadás és az intoleráns elutasítás (Réz, 2000, 52.). Továbbra is fennáll-e létjogosultságuk, s ha igen, milyen szerep vár a jövőben a Grimm-mesékre? A kérdés megválaszolásához újabb vizsgálatokat, kutatásokat szükséges elvégeznünk: ehhez a tényfeltáró folyamathoz kívánunk hozzájárulni jelen írásunkkal. Mivel feltételezzük, hogy a Grimm-mesék a jövőben is az értékes, művészi alkotások, az egyetemes kultúrkincs közé fognak tartozni, célul tűztük ki a Grimm-mesék körüli vitás kérdések tisztázását, a mesék körüli tévhitiek, bizonytalanságok eloszlását.

Előzmények

A gyermekek nem a Grimm-testvérek kiadványának megjelenése után találtak először mesékkel. A kutatók valószínűsítik, hogy a gyermekeknek a családokban mindig is meséltek, a történetek a nyelv, a szocializációs közeg közvetítésével jutottak a felnőttektől a gyermekekig. A miénkhez hasonlóan számos kultúrában a legarchaikusabb családi, lefekvés körüli rituálék közé tartozik a gyermekek részére történő esti mesemondás, bár mai értelmezésünk szerint nem minden mesélt történet nevezhető gyermekmesének. A kérdést bonyolítja, hogy térben és időben sem beszélhetünk egységesen értelmezett meséről és gyermekről.

A világ minden tájáról ismerünk azonos szimbólum- és motívumrendszerű, az embert a legáltalánosabb élethelyzeteiben bemutató több ezer éves meséket, mesevariánsokat. Platón szerint is szükségük van a gyermekeknek a jó, lélekformáló mesékre, amelyeket jól megválogatva az anyák és a dajkák feladata közvetíteni. A gyermekeknek egy 11. századból származó feljegyzés szerint brit területeken is szokás volt mesét mondani (Nguyen és Fülöp, 2003). A régi jász hagyomány szerint is meséltek esténként a gyermekeknek (Szabó, 1982). A szóbeli változatok mellett, Gutenberg találmányának és meggyőződésének köszönhetően, az első nyomtatott anyagok között jelentek meg Straparola, Basile, Perrault és Musäus meséi, köztük a közismert *A farkas és a hét kecskegida*: ezzel a szóbeli variánsok mellett kultúránk részeivé váltak a nyomtatásban fixált változatok.

A mesemondás a 19. századig elméleti háttér nélkül, az aktuális elvárások szerint, spontán módon történt. A 19. század során tudományos kutatásra nyílt igény, mivel megváltozott a mese, a társadalom és a gyermek viszonyának megítélése, értelmezése. A mesék írásba foglalása során a természetesség pártján álló Grimm-testvérek is igyekeztek figyelemmel lenni a gyermekek sajátos igényeire és a „családi mesék” szervezett oktatásban, iskolában történő alkalmazására buzdítottak. Munkájukon már erősen érződik a

felnőtt- és a gyermekirodalom felvilágosodás százada óta tartó szétválása, a gyermekek státusának az újrafogalmazása (Neuhauss, 2005).

A mesén kívül kutatni kezdték a gyermeket, a mesélőt, a mesélés szűkebb és tágabb környezetét, a családot, az oktatási-nevelési intézményeket is, így lassan kibontakoztak az egységet még a mai napig is nélkülöző tudományos mesepedagógia körvonalai (Dolle-Weinkauff, 1997). A sajátos gyermeki igények tudományos megfogalmazása, valamint a pedagógia filozófiáról való leválása és fejlődése során egész kérdéssor merült fel a mesét, a mesebefogadót és a mesélőt illetően, például: mi a mese, értékes-e a mese, ki, kinek, hogyan, mit és mikor meséljen.

Kialakult a mesepedagógia két fő iránya: az egyik az ideológiai, erkölcsi, politikai és kulturális szokásokat, üzeneteket vizsgálja, a másik pedig a mesék nevelésben, oktatásban, személyiségfejlesztésben játszott szerepét kutatja (Dolle-Weinkauff, 1997).

Legnagyobb számban a mesék agresszív voltát illették kritikával. A gyermekek félnek a brutális meséktől, az ilyeneket csak egyszer hallgatják meg. Meglepő, hogy teszik ezt „a hajmeresztő lövöldözős, üvegszilánkos és zsákbabujós játékok” korában. Kiderült viszont, hogy maga a szülő is fél, illetve gyermekkorában félt az agresszív tartalmú meséktől, tehát elképzelhető, hogy saját negatív érzéseit ülteti át gyermekébe. Bettelheim is felhívta a figyelmet arra, hogy a gyermekeket nem szabad magára hagyni sötét gondolataival, félelmeivel. Fontos, hogy a szülői közvetítés nyugodt, szeretetteljes együttlét során valósuljon meg. Ha a felnőtt nem tud azonosulni a mesével, jobb, ha félreteszi.

A 20. századot a romantika korához képest a fenti kérdések megválaszolásában sok újszerű vonás jellemezte, fokozatosan háttérbe szorult például a naiv, a mitikus kezdetekhez közel álló gyermek szentimentális képe (Doderer, 1986), megváltozott a mesélés környezete, és mások lettek a közvetítés csatornái is (Heindrichs, 1997).

A folyamatos változások miatt a tudományos kutatás, vizsgálódás a 21. században sem állhat meg. A kutatási eredmények, a napi gyakorlat és a közvélemény álláspontjának értékelése, a nézetek egybevetése vihet bennünket közelebb a felmerült kérdések tisztázásához.

A Grimm-mesékre vonatkozó kritikák megjelenése

A Grimm-mesék hívei és ellenzői között mindenkor egység csak abban a megállapításban áll fenn, hogy különleges, magas művészi rangú irodalmi alkotásokról van szó, amelyek az egységesnek korántsem nevezhető elbeszélések keretei között a racionalitásra nem korlátozható embert a legáltalánosabb élethelyzetekben mutatják be (Fischer, 1997).

A Grimm-meséket elmarasztaló vélemények német földön a mesék első kiadása (1812) után a 19. század elején szinte azonnal megjelentek. A kritikák színtereit az oktatás, az ideológia, a különböző tudomány- és művészeti területek, valamint a közvélemény alkották. A korábbi keletkezésű meseellenes nézetek a Grimm-gyűjteményre is áterjedtek, miközben újabbakkal is kiegészültek.

A Grimm-mesékkal szemben először a vallásoktatók léptek fel, mondván: babonás elemeik káros hatást gyakorolnak a hívő lélekre (Dolle-Weinkauff, 1997).

A következő támadás a tudomány oldaláról érte a Grimm-meséket. A 18. század végi racionalista felvilágosodás, a keletkezőben lévő gyermekirodalomból ki akarta irtani az irreális, irracionális tartalmú meséket. Kant megfogalmazása szerint a valóságban olyan

sok az érdekesség, a csoda, hogy nincs szükség mesére (Doderer, 1986). Szélsőséges nézetek is felbukkantak, amelyek közül az iskolai munkában többet meg is valósítottak. Az egyik szélsőséges vélemény szerint semmilyen művészet, így a Grimm-mesék sem emelhetők be az oktatás világába, mert a művészet létezik ugyan, de nem jelképez semmit és racionálisan nem is értelmezhető (Doderer, 1986). Úgy vélték, hogy a kognitív értelmezés során a műalkotás szétfoszlik, „a művészet feloldódik az önmagára vonatkoztatott tiszta gondolatban”, ezért semmiféle változtatásnak vagy felhasználásnak nincs helye (Virág, 1998), legfeljebb szép felolvasásukra, előadásukra törekedhetünk (Fischer, 1997). A másik véglet szerint az értelmezés elkerülhetetlen: a mesék mitikus gyökerei és a gyermeki világ affinitása miatt az egész nevelési-oktatási folyamatot a Grimm-mesék alapján kell elvégezni (Fischer, 1997). E szemlélet alapján például Willmann 1867-ben készült, első osztályban alkalmazandó, egészséges oktatásra szánt koncentrációs anyaga 12 Grimm-mese körül lépcsőzetesen épült fel (Fischer, 1997).

Az ideológiai, társadalompolitikai, társadalomszociológiai alapú kritikák

A mesék babonás, irracionális, irreális elemeit a későbbi korokban is kifogásolták. A 20. század '60 – '70-es évek materialista gondolkodásmódjának követői a Grimm-meséket ideológiai alapon támadták. Úgy vélték, a mesék elavultak, mivel követendő példaként feudális, előítéletektől terhes nézeteket és hierarchikus struktúrákat mutatnak be, továbbá valóság-idegenek, mert menekülést fejeznek ki a való világ elől, káros álmovilágba ringatják a befogadót, ezért nem útmutatást adnak, hanem tévútra vezetnek a gyermekeket.

Az egyoldalú ideológiai megközelítés az emberre csak mint társadalmi lényre tekint, és ignorálja racionalizmust túllépő vonásait, esztétikai igényeit. E nézet követői azt gondolták – és vannak, akik ma is azt gondolják –, hogy mai világunkba kizárólag prakticista módszerekkel történő nevelés során lehet beleszokni, majd érvényesülni. E voluntarista felfogás szerint minél több racionalizmus veszi körül a gyermeket, annál sikeresebb lesz az életben. Ma is gyakori tévedés az ész és az érzem, továbbá az értelem és a cselekedet szembeállítás, a kisgyermek nevelésében kiemelkedően fontos szerepet játszó érzelmi élet lekicsinylése. A tudomány jelenlegi állása szerint azonban az embernek az anyagi javakon, a pénzen túl szüksége van a fikcióra, a művészetre, amelyen nem lehet számon kérni a realitást.

Tévedés továbbá azt hinni, hogy a meséknek a nemzeti múlttól, az elnyomott rétegek helyzetéről, az élet értelméről egy konkrét jelentése, igazságmagja van (Doderer, 1986).

A fentihez hasonló nézetek a mai magyar szülők körében elevenen élnek: sokan a Grimm-meséket a babonás elemek, illetve „valóságidegen” tartalmuk miatt nem látják helyénvalónak az iskolai oktatásban. Sajátos ellentmondás viszont, hogy közvéleményünk elfogadja a divatos, kommersz, irracionális, fikatív történeteket, vagyis nemcsak a történet racionális vagy irracionális volta, hanem a felszínes divat is képezheti az elfogadhatóság kritériumát. Ebben az esetben a divat és az érték közé kerül egyenlőségjel: a normát a divat határozza meg, ami alapvető tévedés.

Véleményem szerint értékvesztésnek minősíthető, ha a korszerűség jelszava alatt mai életünk külsőségeit felvonultató történeteket kínálnak fogyasztásra a gyermeknek, ahelyett, hogy az irodalmi, művészi értékű mesékkal való találkozást szorgalmaznák.

Természetesen a „modern” történetek között is léteznek jók, de más a hatásuk, mint a semmivel össze nem hasonlítható népi gyökerű meséknek. A jó modern mesék általában rövid időre nyújtanak pozitív szórakozást, élményt vagy hasznos tudnivalót. Nélkülözik azt a népi mesékre jellemző kitölthető űrt, amit a gyermek újra és újra megtölthet saját belső világával, fantáziájával. A modern mesék készen kapott képei és az egyszeri megoldások csak a pillanatnyi passzív fogyasztást, a felszínes ingerlést teszik lehetővé lélekformáló hatás nélkül.

Ha a távolabbi célok megvalósításáról sem kívánunk megfélekedezni, akkor figyelembe kell vennünk korunk pedagógiai álláspontját, amely szerint az életben az lesz sikeres, aki stabil, erős egyéniséggel, szilárd öntudattal, világos látásmóddal és gazdag fantáziával rendelkezik (Born, 1997), nem pedig az, akit mennyiségileg sok realitás és kizárólag csak realitás vesz körül. A mai pedagógiai szemlélet szerint a személyiség nem fejleszthető egyoldalúan. Alsó tagozaton az iskolai munka során mind az affektív, mind a racionális, kognitív szempontok figyelembe vételére szükség van és a két terület egymástól való elválasztása nem is célszerű (Doderer, 1986).

A metodikai megoldásokat illetően ezért a Grimm-mesét nem elegendő csak felolvasni vagy hozzá csupán illusztrációt készíteni, játékosan előadni, a kitűzött céloknak megfelelően szükség van a sokféle módon megvalósítható értelmezésre, kognitív munkára is, például a diktálásra, az összefoglalásra, a szókincs bővítésre, a történelmi háttér megismerésére, az irodalmi elemzésre. A mese egy érzékszervvel nem interpretálható (Born, 1986). A mese a világ megismerésének intuitív formáját teszi lehetővé a tudományos, a racionális mellett (Born, 1986).

Társadalomszociológiai megközelítésű az a kritika, amely a Grimm-meséket a közép-korban szokásos igazságszolgáltatás és ítélkezés miatt tartja elavultnak, túlhaladottnak, amely szerint valami vagy jó, vagy rossz (Born, 1986). Véleményünk szerint alapvető, hogy a kisgyermek megtanulják a jó és a rossz elkülönítését: a határok összemosása veszélyes lehet. A jó és a rossz megkülönböztetni tudása képezi az alapját minden további megítélésnek. A jó és a rossz minden világnézet, vallás és filozófia alapvető kategóriái között ott található, nemcsak a középkori gondolkodás tárházában lelhető fel. Praktikus és hétköznapi vonatkozásban magabiztos értelmezésük és használatuk hozzásegíti a Grimm-meséket olvasó gyermekeket az életet igenlő jó pártjára állni, a gonoszszágtól elhatárolódni, mely tudás bizonytalan világunkban fogódzoul szolgálhat.

A jó és a rossz összemosásából következik az a közvéleményben terjengő kritika, amely szerint unalmas, hogy a mesében mindig a jó győz, sokkal izgalmasabb és érdekesebb, ha a gonosz győz.

Ez a felfogás a mese alapvető értékrendjét kérdőjelezi meg. Az efféle felfogás átgondolatlan, veszélyes és értékromboló. Alapjában ingatja meg az ember hitét a jóságban, a jóért való küzdelem értelmében, amellyel nem azonosulhatunk. A szekularizáció gyengítheti a vallást, de a hitet nem.

Alsó tagozatban nem szerencsés a mesék ideológiai, társadalmi és politikai vetületéről beszélni, mert ezek a témák 10 éves kor alatt zavart okoznak, és a feldolgozás eredményességét bizonyítottan rontják (Born, 1986). A '70-es években mégis készültek és tankönyvekbe kerültek olyan úgynevezett „antimesék”, amelyekben az elnyomottak, a mesében szereplő nők és gyermekek társadalmi, politikai szerepét változtatták meg (Born, 1986). Az efféle írások ma már nem használatosak és a szakma elfogadja, hogy a mesékben nem valódi osztályviszonyok és nem bizonyos konkrét történelmi kor és fejlődési lépcsőfok jelenik meg, hiszen a mesék nem kordokumentációk, hanem művészi alkotások. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy alsó tagozaton a társadalmi kérdésekkel nem a Grimm-mesék alapján kell foglalkozni és a mesék ideológiai, társadalmi és politikai vetületét nem kell tárgyalni.

Grimm-meséket elmarasztaló nézetek a közvéleményben

A következő, a practicista közvélemény színterén fellelhető kritika szerint a Grimm-mesék értelmetlenek és haszontalanok.

A mélypszichológiai kutatások eredményeit összegző Bettelheim megfogalmazása szerint a felszínes racionalizmusra korlátozva valóban nincs a meséknek közvetlen anyagi vagy gyakorlati haszna, nem adnak kézzelfogható mintát a konkrét problémák megol-

dására sem. A racionalista megközelítés szerint a mesék konkrét valóságukban, szó szerint értendők, a szimbolikus értelmezési lehetőséget kizárják.

Bettelheim a mesék mélypszichológiai szemszögből történő hasznosságát, terápiás hatását emeli ki, amennyiben azt állítja, hogy nincs még egy olyan műfaj, amely jobban segítené az embernek a felnőtté cseperedés kikerülhetetlen folyamatában jelentkező lelki jelenségek megismerésében és feldolgozásában, mint a népi gyökerű mesék (Born, 1986). A mesék tág problémaleírásába belevetíthetők a befogadó saját kérdései, saját világa. A mélypszichológiai kutatások szerint a népi gyökerű mesék a pozitív kognitív és szórakoztató hatásokon túl stabilizálják a személyiséget, szilárdítják az öntudatot, világossá teszik a látásmódot, gazdagítják a fantáziavilágot, így hozzájárulnak az életben sikeres jellemvonások kialakításához. Bettelheim kiemeli a felnőtt mesélő együttműködésének pozitív hatását is (Born, 1986). A szocializációs folyamatban a pedagógiai háromszöget alkotó tanuló ember és a tanító felnőtt között a kultúrát közvetítő értékes szöveg áll.

A Bühler és Piaget nevével fémjelzett fejlődépszichológiai kutatások arra mutatnak rá, hogy a gyermek és a népi gyökerű mesék – így a Grimm-mesék között is – affinitás áll fenn. A gyermek fejlődési szintje alapján nyitott a fantázia világa, a mesék cselekvései iránt és analóg, képi gondolkodása segíti abban, hogy a hasonló kifejezésmóddal megalakított meséket befogadja.

A mesében előforduló szimbólumok, szimbolikus cselekvések átélése és értelmezése hozzásegíti a gyermeket az értelmező gondolkodás fejlődéséhez. Így téves az az állítás, amely szerint a mese értelmetlen és haszontalan fantáziálás. Éppen ellenkezőleg: a mese a pozitív érzelmekkel kísért úton a gondolkodás egyik kapuját nyitja meg a gyermek előtt. A pedagógus feladata abban áll, hogy elősegítse a fantáziálás kreatív cselekvéssé válását. A produktív hozzáállás a német mesepedagógiában a kezdetek óta jelen van, a szakma megítélése szerint a meséket ma is lehet például kommentálni, eljátszani, átalkítani, szűkíteni és bővíteni, aktualizálni és parodizálni (Born, 1986).

A hagyományos, minden eddigi kor közvéleményében fellelhető kifogások közé tartozik a Grimm-mesékben jelenlévő sok brutalitás, szörnyűség és erőszak, amely nem való a gyermekeknek.

A Grimm-mesék címzetei, a gyermekek megítélése koronként változik. A gyermekkor nem természet adta státusz, hanem olyan helyzet, amelyet a felnövekvő generációnak a társadalmi megegyezés alapján nyújtanak. A felvilágosodás korának racionalizmusát felváltó posztromantikus kor a gyermekkorat a bájos naivitás korának tartja. Mára bebizonyosodott, hogy szentimentális elképzelésük, amely szerint a gyermeki lélek jó, emellett olyan ártatlan, mint az emberiség gyermekkorát visszatükröző habkönnyű mesék, tévedés. Ebbe a képbe valóban nem illik az egyébként a mesék keletkezésének háborúkkal terhes korában oly gyakori brutalitás.

Másfelől Bettelheim óta közismert, hogy a gyermekek rohamos testi-lelki növekedésével együtt járó félelmek, belső ingadozások, sötét gondolatok, konfliktusok, szorongásos állapotok a mesében ábrázolt gonosz legyőzésének átélése során belsőleg letisztulnak, lenyugszanak. A gondolatban átél és legyőzött brutalitás átsegíti a gyermeket a valódi szörnyűségekkel való találkozásokon, ezért jobb, ha az olvasmányok szintjén ezektől nem kíméljük meg a gyermekeket.

Attól sem kell tartani, hogy a gyermekek a brutalitásról vesznek követendő mintát, mert a szenvedés, a kínzás, a halál sosem ölt képszerű, részletező formát. A mese igazságszolgáltatása a pusztulást a rossz megérdemelt büntetéseként ábrázolja, mely büntetésre, megsemmisítésre a gyermek maga is vár. Az elvártak megfelelő megoldás következik be, amely a gyermeket erősíti, örömmel tölti el, nem pedig a félelmét fokozza.

Inkább az a probléma, hogy az iskola nem vállalja fel a Grimm-mesék néhány alapvető konfliktusának tárgyalását. Az iskola elkendőzi például a szülők, felnőttek hibáit. Elmarad a gonoszságból, a jellembeli hibákból fakadó helytelen szülői magatartás tár-

gyalása. Nem tér ki például a szülői erőszakosságra, a túlféltésből fakadó súlyos következményekre, az egoizmusra, az öregek kinasztizására. Nem reagál a mesékben megjelenített generációs konfliktusokra, amelyek például a serdülők szülőkről való leválása során jelentkeznek. Nem hívja fel a figyelmet a fiatalok éretlenségéből, infantilizmusából fakadó buktatókra, amelyeket gyakran még a szülők is gerjesztenek. Nem tér ki az elhagyott, teherbe ejtett, megcsalt nők, becsapott férfiak helyzetére, a testvérgyilkosságokra, a szexuális konfliktusokra, egyszóval belső életünk sötét oldalaira (Scherf, 1997). A tudat alatti hatások mellett a mai gyermekeknek éppen ezekben a súlyos és tabutémának számító, kényes kérdésekben lenne leginkább szükségük az individuálisan nyújtott segítségre. Feltételezem, hogy a közvéleményben ma is élő naiv, idealizált gyermekkép lehet az akadálya annak, hogy a legifjabbakat még olvasmányaik szintjén is meg akarjuk kímélni a problémáktól, amelyek ily módon tisztázás helyett elfojtásra kerülnek.

Pedagógiai vonatkozású kritikák

A mesék babonás, irracionális, irreális elemeit a későbbi korokban is kifogásolták. A 20. század '60–'70-es évek materialista gondolkodásmódjának követői a Grimm-meséket ideológiai alapon támadták. Úgy vélték, a mesék elavultak, mivel követendő példaként feudális, előítéletektől terhes nézeteket és hierarchikus struktúrákat mutatnak be, továbbá valóság-idegenek, mert menekülést fejeznek ki a való világ elől, káros álmvilágba ringatják a befogadót, ezért nem útmutatást adnak, hanem tévútra vezetik a gyermekeket.

A pedagógiai szakma a Grimm-mesék írott formában való megjelenésének pillanatában feltette a kérdést, hogy a történetek alkalmasak-e oktatásra és nevelésre, vagyis pedagógiailag értékesek-e. Úgy találták, hogy vannak köztük értékes, morális tanúsággal szolgáló, tartalmilag, gondolatilag, esztétikailag iskolai munkára alkalmas, metodikai szempontból is hasznosítható mesék, és vannak a fenti célok szempontjából értéktelenek is. A legutóbbi kutatások állása szerint a Grimm-meséket az értékkelfogás vonatkozásában nem lehet azonosan kezelni, mert nem egységesek (Born, 1986). Az értékkelfogás továbbá hely- és korfüggő, erősen relatív, a mesék abszolút értékéről beszélni lehetetlenség. Ezért természetes, hogy az értékeség szempontjából minden korban új értékelemzések készülnek.

A 19. század óta neuralgikus pontot képvisel az átdolgozás, az adaptálás kérdése. A jelen írás nem tér ki valamennyi lehetséges eljárásra, csak azokat emeli ki, amelyek az iskolai oktatásban relevánsak. A különféle térben és időben megjelenő akár több száz, valamint a piaci felhasználásra szánt sokféle műfajban történő átalakítás nem sorolható a pedagógiai célból történő átdolgozások közé.

A nyelvi változtatások kérdése

A Grimm-mesék iskolai alkalmazását a megjelenésüktől kezdve tartó, mintegy 200 éves vita kíséretében, a mindenkor pedagógiai nézetektől függetlenül folyamatosan szorgalmazták. A mesék iskolai célból történő alkalmazása nem nélkülözi a válogatást. Minél jobban behatol a pedagógia a kutatásba, annál jobban megválogatásra kerülnek a mesék (Doderer, 1986). A válogatás és átdolgozás egyik oka nyelvi természetű.

A Grimm-meséket, az extrémításoktól eltekintve, sohasem az eredeti feljegyzés formájában, hanem az oktatási céloknak és az adott lehetőségeknek megfelelő pedagógiai

megfontolás és didaktizálás után építették az iskolai munkába. A Grimm-gyűjtemény egyes darabjai a kiadást követően azért kerülhettek be azonnal az iskolába, mert egyértelműen feltárult a gyermekekre gyakorolt nagy hatásuk, erőteljes kisugárzásuk és morális nevelésre való alkalmasságuk. A Grimm-testvérek első, írásban fixált változata is didaktizált, hiszen ők is úgy nyesegették a hallott szöveget, hogy az megfeleljen az adott korban elfogadott gyermeki igényeknek és szép nyelven írott, magas színvonalú irodalmi mű keletkezzen. A kiadást követő kritikák hatására pedig a szerzők további módosításokat végeztek a szövegeken.

Még anyanyelvi környezetben is hagyományos kifogásnak minősül, hogy a Grimm-mesék felépítése és nyelvezete, különösen az írott változat, nehéz, bonyolult, túlterheli a közvetítő és a befogadó beszélőképeségét, illetve memóriáját (Fischer, 1997). Mások viszont a kiadás korától kezdve primitívnek minősítették a mesék nyelvezetét, amely, mint indokolták, az alsóbb néprétegek nyelvhasználatát tükrözi, ezért nem is javasolták iskolában történő alkalmazásukat.

A Grimm-mesék nyelvezetét ma népi gyökerűnek, de magas szintű irodalmi átdolgozásnak tekintjük. A történetek között valóban vannak hosszú, bonyolult és sok régies nyelvi elemet tartalmazó mesék. Az írásmód és a helyesírás változása miatt az eredeti formában feljegyzett Grimm-mesék ma már csak kevesek számára érthetők és élvezhetőek. További akadályt képez és dekódolást igényel a magyar anyanyelvű közönség körében az idegen nyelv. A szövegű fordítások alkalmazása elfogadott, a legjobbnak ma Blaschtk Éva kiadványát tartjuk (Blaschtk, 1999). A könyvkiadók is élnek a kor szellemének megfelelő átdolgozásokkal, egyszerűsítésekkel. Az eredeti formában feljegyzett mesék alkalmazását a magyar iskolákban kizártnak tartjuk.

A tartalmat érintő változtatások kérdése

A mai álláspont szerint a Grimm-mesék nyelvezetén túl oktatási célból a tartalom is megváltoztatható. További kérdés a megengedhető változtatás módja és mértéke. A kérdésnek gyakorlati vonatkozásai sem lebecsülendők, ugyanis a piac széles kínálata előtt a szülők és a pedagógusok elbizonytalanodhatnak.

Törekedni kell arra, hogy a tanulók először alaposabban ismerjék meg az eredeti szöveghez közel álló variánsokat. A későbbiek során nem elvetendő a közkedvelt és a médiák kínálta kommersz változatok használata sem. A felsőbb évfolyamokban összehasonlítás céljából ezen utóbbiak is jól alkalmazhatók, alsóbb évfolyamokon azonban még zavart okozhatnak. Kerüljük a giccset, az alacsony színvonalú és a lényegétől megfosztott műveket. A tanárok és a tanulók az oktatási és nevelési célnak megfelelően maguk is végezhetnek átalakításokat. A mesék önkényesen, alapvető vonásaikban nem változtathatók meg. Kritérium, hogy megmaradjon az elbeszélés módja, a minden népet összekötő szimbólumvilág, a képszerűség, a sajátos kisugárzás. Ha ezek a jellemzők a változtatás során eltűnnek, már egy új alkotás, akár művészi értékű és esetenként oktatásra is alkalmas műmese születik. A diákok önálló átdolgozásai, fantáziája elé azonban nem tanácsos korlátokat állítani. Közkedvelt és a szakemberek szerint ajánlott a humoros, szórakoztató, vidám átdolgozások készítése, amelyek a gyermekkori nevelési-oktatási folyamathoz nélkülözhetetlen pozitív affektív hozzáállást teremtik meg.

Minimalizált változatok

A minimalizált változatok a nyelvezet és a tartalom vonatkozásában is jelentősen eltérnek az eredetitől. Jó, ha a gyermekek magyar nyelven ismerik a feldolgozásra szánt mesét, hiszen a több fokozatban egyszerűsített, minimalizált változatok, az úgynevezett

fibel-mesék a háttérismeretek pozitív hatása miatt már az olvasástanulás előtti szakaszban és az idegennyelv-oktatásban is hasznosak lehetnek. A Goethe Intézet egyszerűsített Grimm-meseváltozatai már régóta a gyakorló nyelvtanárok rendelkezésére állnak. Az adott körülmények ismeretében befogadásra alkalmas variánsok az alábbiak szerint háziilag is elkészíthetők (*Fischer, 1997*):

Megőrizhetjük a cselekmény fonalát, de meséljünk egyszerűbben, rövidebben, az ismétlések és a régies szavak elhagyásával.

Minimalizáljuk a történetet a tematikai vázra úgy, hogy az események sorrendje még követhető legyen.

Egyszerűsítsünk kiemeléssel. Emeljünk ki egy jelenetet, szövegrészt, egy mondatot vagy szót és a bemutatást kísérjük például kép- és szókérték segítségével. A kép- és szókértékből kiindulva is építhetünk (*Fischer, 1997*).

Az adaptálás tehát a pedagógiai gyakorlatban az adott oktatási és nevelési célok megvalósítása érdekében megengedett. A nyelvi fejlesztésben, az írott vagy a hallott szöveg befogadásában, közvetítésében jól alkalmazhatók az egyszerűbb formában kínált mesék, melyek szerencsés esetben hozzájárulhatnak az olvasás iránti érdeklődés felkeltéséhez is. A didaktizált mesékre vonatkozó tanári munka a metodikai tervezés és a kivitelezés. Nálunk sajnos kevés mesefeldolgozást segítő tanári segédanyag és feladatgyűjtemény áll a tanárok rendelkezésére.

A nevelési elvekre vonatkozó kritikák

A következő kritika szerint a Grimm-mesék elavult nevelési nézeteket közvetítenek, hatással vannak a gyermekek magatartására és a régi társadalmi normák betartására ösztönzik őket.

Nem helyes azonban a mai társadalmi normák meséken való számonkérése, továbbá a mesék a norma vonatkozásában egymástól is eltérők. A társadalmi normákat, különösen alsóbb évfolyamokon, nem érdemes a Grimm-mesék alapján tárgyalni, mert ezzel zavart kelthetünk a gyermekekben.

A mese káros, mert engedelmességre, passzivitásra nevel, hangzik a következő kifogás. A gyermekek, különösen a lányok amúgy is nagyon kiszolgáltatottak, passzívok, ezért az emancipáció híveinek oldaláról erős a kritika, hogy nem kellene támogatni a női kiszolgáltatottság, a függőség elfogadásának érzését, az úgynevezett Cindarella-komplexust. Egyébiránt Dowling (1984), hasonló című könyvében, döbbenetes felületességgel, Hamupipókéét sorsába beletörődő, a férfitől való függésre passzívan váró, átlagos nőnek minősíti. Az efféle kritika felszínes, ugyanis a mesehősök általában keményen megküzdnek az igazukért és bátran szembeszállnak a legnagyobb veszélyekkel is. A gyermekek pedig felnőtté válásuk során bizonyítják az önálló életre való képességüket.

Az engedelmisséget, a szerénységet, a hálát, az önfeláldozást önmagában nem is minősíthetjük negatívumnak, a fogalmak relatívak. Több nép meséivel való összehasonlítás során éppen az imént kifogásolt magatartás ellenkezőjét bizonyították, amikor megállapították, hogy a Grimm-mesék női hősei kifejezetten harciasak és akaratukat nemcsak verbális, hanem tettleges agresszióval is képesek érvényesíteni (*Heurle, Feimer és Kratetzer, 1975*).

Az aggályok fennállásának gyanúja esetén válogatással is élhetünk: választhatók olyan mesék, ahol egyértelmű az aktivitás jelenléte, ahol a gyermekek és a női hősök találékonnyak, okosak és hálásak, ahol győz a remény, hogy összefogással, közös cselekvéssel és gondolkodással a probléma megoldható (*Born, 1986*).

A mai magyar közvélemény

A Grimm-mesékre vonatkozó mai magyar közvélemény álláspontját, különös tekintettel a kritikákra és a fenntartásokra, egy 2007–2008-as tanévben végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján kíséreljük meg összefoglalni. A megkérdezett kliensek körét az összes magyarországi gyakorló iskolában német nyelvet tanuló harmadik és negyedik osztályos gyermekek szülei és nyelvtanítói alkották. A gyakorló iskolákból beérkezett válaszok száma 173, illetve 17 volt. A vizsgálat fő kérdése a megkérdezettek Grimm-mesék iránti attitűdjének megállapítása volt.

A vizsgálati eredményekből kiderül, hogy a válaszadók kedélyei a Grimm-mesék vonatkozásában kiegyensúlyozottak. Szélsőséges, mereven elutasító vagy lelkesen rajongó vélemény nem volt. A szülők és a pedagógusok egybehangzó véleménye szerint a Grimm-mesék a gyermekek legkedvesebb olvasmányai közé tartoznak. Kiderült, hogy a meséket kikapcsolódás, pihenés céljából maguk a felnőttek is szívesen olvassák.

A szülők a Grimm-köteteket megveszik és az esti mesélés során gyermekeiknek rendszeresen felolvasnak belőlük, de inkább a szokásnak megfelelő tradíciókövetésről, mint tudatos, hozzáértésből fakadó cselekvésről van szó. A szülők körében él a romantika korából fennmaradt naiv, bájos, ártatlan gyermek képe és a Grimm-meséket is naiv, gyermeketeg történeteknek, a felhőtlen gyermekkor tartozékának vélik.

A szülők szerint a gyermekek tanulhatnak a Grimm-mesékből – főleg az olvasást, az írást és a kommunikációfejlesztést említették –, valamint akkor is hasznosnak tartják, ha pihenésre, kikapcsolódásra, örömteli szórakozásra van szükségük. Öröndetes, hogy a szülők véleménye ebben a vonatkozásban korrelál a Grimm-testvérek eredeti elképzelésével.

A válaszadó szülők 94 százaléka bocsátja gyermeke rendelkezésére a családban a Grimm-meséket és csupán 2 százalékuk szerint nincs szükségük a gyermekeiknek e mesékre. Válaszaik szerint gyermekeik kedvenc olvasmányainak 44 százalékát teszik ki a Grimm-mesék. A szülők 60 százaléka örömmel fogadná a Grimm-mesék alkalmazását az iskolai munka során is. A többiek inkább közömböseks és a kérdés eldöntését a szakemberekre bíznák.

A válaszadó szülők a Grimm-mesékkal kapcsolatban kevés kritikai észrevételt fogalmaztak meg, amelyek a tartalom, a hangulat, a végkimenetel és a nyelvezet kérdéseire vonatkoztak.

Legnagyobb számban a mesék agresszív voltát illették kritikával. A gyermekek félnek a brutális meséktől, az ilyeneket csak egyszer hallgatják meg. Meglepő, hogy teszik ezt „a hajmeresztő lövöldözős, üvegszilánkos és zsákbabujós játékok” korában (*Virág*, 1998, 107.). Kiderült viszont, hogy maga a szülő is fél, illetve gyermekkorában félt az agresszív tartalmú meséktől, tehát elképzelhető, hogy saját negatív érzéseit ülteti át gyermekébe. Bettelheim is felhívta a figyelmet arra, hogy a gyermekeket nem szabad magára hagyni sötét gondolataival, félelmeivel. Fontos, hogy a szülői közvetítés nyugodt, szeretetteljes együttlét során valósuljon meg. Ha a felnőtt nem tud azonosulni a mesével, jobb, ha félre teszi. A mesemondás és a befogadás csak a mesével való belső azonosulás során eredményes.

A tartalommal illető kritikával élők többsége azt válaszolta, hogy a gyerekeknek a mai élet praktikus témáival kellene ismerkedniük, nem irreális történetekkel. A szülők nem oktatási szakemberek, ezért nem hibáztathatók, ha a közelmúlt materialista, voluntarista szemlélete még elevenen él bennük. Véleményük jelzés arra, hogy több kutatásra és felvilágosító munkára van szükség.

Negatív tendenciaként, az értékvesztés egyértelmű jeleként, meg kell jegyeznünk a kommersz történetek riasztóan magas számát mint kedvenc mesét. Feltételezzük, hogy a szülők egy része – ez a szám a vizsgálat során 16 százalék volt – nem követi figyelemmel gyermeke olvasási szokásait, mert a kérdésre nem válaszolt.

A tanító kollégák válaszaik szakmai hozzáértést és magas fokú pedagógusi elhivatottságot tükröznek. A válaszadó tanítók 89 százaléka tartja fontosnak a Grimm-mesék iskolai alkalmazását. A nemmel válaszolók fő kifogása a nyelvezet bonyolult mivolta volt. Egész meséket csak ritka esetben vélnék lehetségesnek a tanórán feldolgozni, de egyes részleteket igen. Kiemelték a mesék alapján végzett közös tevékenység és játékok közösségépítő, szocializációs és kommunikációs fejlesztő hatását.

A tanítók általában nem a Grimm-mesék alkalmazása ellen szóltak, hanem az oktatási körülményeket kritizálták. Keveslik a tanári kézikönyveket, feladatgyűjteményeket, a segédeszközöket, amelyek megkönnyítenék az alkalmazás fáradságos munkáját. Kifogásolják az alacsony óraszámot, a szervezési nehézségeket. Többen változatos formában maguk is foglalkoznak Grimm-mesék adaptálásával. A megoldást azonban a piacon jelentkező nagyobb kínálat jelenthetné.

A válaszadó felnőttek Grimm-mesék iránti attitűdje összességében pozitív, de a tanítók a Grimm-mesék felhasználásának vonatkozásában igényelnék az oktatási szakemberek segítségét, a szülők pedig a gyermeke nevelésre, az olvasási szokások irányítására vonatkozó útmutatást, eligazítást.

Grimm-mesék a pedagógiai folyamatban

A sokféle szempont és megítélés továbbélése, valamint a szakma markáns állásfoglalásának hiánya azonban, mint láttuk, zavart és hiányérzést okozhat a gyakorlatban. A bizonytalan megítélés okának feltárása céljából az alábbiakban röviden áttekintjük a Grimm-mesék oktatási-nevelési folyamatba kerülésének körülményeit, a mesék megítélésének változásait. A német és a magyar oktatás történelmi sajátosságai miatt az alább bemutatott tendenciák Magyarországot is elérték.

A Grimm-mesék német földön az egymást követő korok értékfelfogásának megfelelően reformoktól és irányzatoktól függetlenül megjelenésük pillanatától kezdve bekerültek az oktatásba. Maguk a Grimm-fivérek is szorgalmazták a történetek oktatásban való alkalmazását. A mesék feldolgozását illetően folyamatosan használták Herbart erkölcsös nevelésre irányuló bőséges és változatos pedagógiai készleteit. A Grimm-mesékre először feltételezett morális, nevelő hatásuk miatt figyeltek fel és emelték be azokat az iskolai oktatásba (Fischer, 1997). A Grimm-meséket vagy egyes tantárgyak – mint például az irodalom vagy a történelem – keretein belül vagy átfogó, minden tantárgyra vonatkozó tananyagként alkalmazták.

1821-ben Dittmar olvasókönyvében szerepelt először egy Grimm-történet, a *Der Knaben Lustwald*. Használatuk ezt követően hagyománnyá vált, a Grimm-történetek az 1–6. osztályban szinte minden német olvasókönyvben a mai napig megtalálhatók (Fischer, 1997).

Az 1828-ból származó *Deutsche Literatur* már nemcsak morális értékei miatt ajánlja a gyűjteményt az iskolai felhasználás céljaira: tartalmát, nyelvezetét, a felhasználás változatos módszertani lehetőségeit is pozitívan értékeli.

1842-ben Detmer a gyerekszobát minősíti a nevelés és az irodalom helyszínének, nem az iskolát. Az illetlen, igazságtalan és félelemkeltő meséket nem ajánlja sem a kisebb, sem a nagyobb gyermekeknek. Iskolai tankönyvébe gondos mérlegelés után 6 Grimm-mesét épít be.

1850-től felerősödnek a Grimm-meséket sújtó kritikák. Azt állítják, a mesét olvasó gyerekek elidegenednek a való élettől, és álmodozóvá válnak, továbbá vallásos érzületük megrendül a mesék babonás tartalma miatt.

Mások ugyanakkor, a 19. sz. közepén, Grimm-mese rajongókká lesznek, így például az Herbart-Ziller iskolájához tartozó Kühner, Klaiber és Willmann (*Dolle és Weinkauff*, 1997). Az utóbbi szakember a gyűjteményt az oktatás központjába helyezi és az egész

nevelési-oktatási folyamatot a Grimm-mesék alapján kívánja megvalósítani. A 19. században született módszertani ajánlások és óraleírások a mai napig tanulságosak.

A 19. század polgári, prakticista szempontokat követő közvéleménye a mesék mérsékletes fogyasztására int. Azt ajánlják, hogy a mesék ne árásszák el az iskolákat, a természet és a történelem tanulmányozása ne szoruljon háttérbe a mesék miatt (*Dolle és Weinkauff, 1997*).

Az 1900-as évek elejétől a figyelem előterébe kerül a mesék művészi, esztétikai értéke. Polack például azt ajánlja, hogy a tárgyalás módszere igazodjon a tárgyalandó anyag természetéhez. Művészi alkotást műélvezetet nyújtva kell megközelíteni (*Fischer, 1997*). Dilthey nyomdokain haladva a mesepedagógia a beleélést, a beleérzést emeli ki.

A Gesinnungsunterricht, a világnézeti oktatás alapjaként a mese koncentrációs anyagként szolgált az olvasás, az írás, a számtan, az élővilág, környezetismeret, a praktikus gyakorlati foglalkozások, a hittan, az ének, a rajz tantárgyakban. A mesét kiindulópontként alkalmazták, világnézeti, erkölcsi szempontból értékelték, majd a különböző tantárgyak aktuális célkitűzéseivel harmonizálták.

Az efféle felhasználási mód néhány eleme ma is átgondolható.

A Grimm-meséket a gyakorlatban kezdetől fogva produktívan dolgozták fel, törekedtek az élményszerűsége, a gyermeki érzelmek megszólítására, az életbölcsességek kibontására. A morális fejlesztés, a tanulságok levonása állt az első helyen, de ezen és az imént felsoroltakon túl figyelmet fordítottak a nyelvi fejlesztésre is. Kívánatos volt a tudás önálló kibontására, az önállóságra nevelés (*Zitzlsperger, 1986*). A fentihez hasonló módszerek továbbélése ma is tapasztalható, bár a moralizálás nem kívánatos.

A századfordulótól kezdve a nemzeti pedagógiai irányzatban a nemzeti irodalom újra kiemelten fontos szerepet kapott, a népi műfajok közül főleg a mesében keresték a német faj, a haza, a művészet, kultúra germán gyökereit, és ha megtalálni vélték, a tanulságot levonták (*Fischer, 1997*). Mint mondták, a mesék a germán faj őstőneiből születtek, ezért ezek a mesék adnak szilárd alapokat a neveléshez. Azt állították, hogy a mesékkel való foglalatosság szilárdan a haza pártján tartja a tanulókat. A fajelmélet képviselői szerint a Grimm-mesék erkölcsösek, értékesek, a gyermekeknek nyelviileg és minden egyéb szempontból is megfelelőek, fantáziaébresztők.

A két világháború között az osztálytudatos nevelés szolgálatába állították a Grimm-meséket. A nemzetiszocialista nevelés hívei a mesékben az örök igazságot, a német hősiességet, a vezető iránti tiszteletet és hűséget hangsúlyozzák, mely a faji erkölcs jellemzője és a vér hangja. Szerintük a Grimm-mesék a német nép egyben tartására képes erőt képviselnek: a faj akkor marad fenn, ha a fiatalság kitart a mesék mellett. A nemzeti megújulás értékes építőköveit, gyökereit vélték megtalálni a mesékben. A náciizmus szakított az addigi demokratikus törekvésekkel, csak a náci értékeket voltak hajlandók kibontani, a morálisakat nem. Faji értékeik közé sorolták a szorgalmat, a tettekézséget, a szófogadást, a hűséget, a kitartást, az állhatatosságot, a bátorságot. A napi gyakorlatban a herbarti feldolgozás folytatódott tovább a náci értékek kiemelésével (*Fischer, 1997*).

A mai magyar körülmények között a Grimm-mesék használata szakszerűtlen és kiegyensúlyozatlan. A Grimm-mesék pozitív hatásait a közvélemény hézagosan ismeri, a pedagógiai szakma pedig messze a lehetőségek alatt használja ki. A kedvezőtlen, értékvesztésnek minősíthető állapotnak valószínűleg múltba nyúló okai is vannak. A változó idők folyamán a Grimm-mesékkal való sorozatos visszaélések minden bizonnyal rontották a mesék megítélésének a helyzetét.

A 2. világháború utáni tanácstalanság éveiben az átélt sokkoló történések hatására a szörnyűségek alkották a meseellenes kritikák magvát. Voltak, akik a német nép lelki gyökereit keresték a Grimm-mesékben és a náci gondolkodásmódban (Tatar, 1987). E zavaros és félelmetes túlzásokra alkalmat nyújtó gondolatmenet miatt, óvatosságból sokan elutasították a Grimm-mesék tanórai alkalmazását. Mások a régi, békebeli, bevált módszerekhez nyúltak (Heindrichs, 1986).

Újabb irányból is történt változás: az élménypedagógia elterjedésével egyre nagyobb teret nyert az akkori gyermeki igényekhez igazított Grimm-mesefeldolgozás, -átdolgozás (Fischer, 1997).

Az 1968-as reformok során az elavult polgári gondolkodásmódot, így a Grimm-mesék is el akarták távolítani az iskolai munkából (Heindrichs, 1986).

A marxista értelmezés a Grimm-meséket a szociális elnyomás elleni tiltakozásra egyszerűsítette. A kor gyermekírói új átdolgozásokkal, aktualizált változatokkal jelentkeztek, amelyekből azonban rendszerint hiányzott a Grimm-mesék sugárzó, meggyőző ereje.

A '80-as évektől a gyakorlatias jellegű felhasználás eklektikussá vált: mindent megengedett, ami a tanulási-tanítási folyamatban eredményességgel kecsegtetett. Ettől kezdve újra fellendült a Grimm-mese kutatás, melynek eredményeképpen kinyilvánították, hogy a tanórai feldolgozásához egyaránt hozzátartozik a kritika, a játék, a kreativitás, a racionalista-analizáló megközelítés, az érzelmekre való figyelés és az élményteremtés. A '90-es évek óta csend honol a Grimm-mesék körül. Újabb kutatásokról nem tudunk. Sajnos ritkaságszámba megy, ha néhány kreatív, kísérletező kedvű pedagógus iskolai munkája során óriási egyéni erőfeszítést kifejtve, Grimm-meséket alkalmaz.

Összegzés

A mai magyar körülmények között a Grimm-mesék használata szakszerűtlen és kiegyensúlyozatlan. A Grimm-mesék pozitív hatásait a közvélemény hézagosan ismeri, a pedagógiai szakma pedig messze a lehetőségek alatt használja ki. A kedvezőtlen, értékvesztésnek minősíthető állapotnak valószínűleg múltba nyúló okai is vannak. A változó idők folyamán a Grimm-mesékkal való sorozatos visszaélések minden bizonnyal rontották a mesék megítélésének helyzetét. Ma, amikor újra elismerjük a spirituális, az arche-típus létjogosultságát, az esztétikai és a kulturális tényezők létezését, amikor a körülöttünk lévő forrongó világban az emberi psziché is változásokon megy át, újra kell fogalmaznunk a Grimm-mesékkal kapcsolatos valamennyi eddigi kérdést, ismét vizsgálat alá kell vetnünk a mesék helyét, szerepét és hatását, valamint meg kell válaszolnunk az újonnan felvetődött kérdéseket is.

Feltételezéseink szerint a nevelés és a szórakozás terén, új hangsúlyokkal fenntartható a Grimm-mesék további alkalmazása. Ezen túl a kultúrák, a népek közötti párbeszéd, közvetítés terén is hatékony szerephez juthatnának a szóban forgó mesék.

Ahhoz, hogy valóban helyes irányvonalat jelöljünk ki, sokoldalúan és alaposan kell tanulmányoznunk a Grimm-meséket és megítélésük valamennyi aspektusát. Véleményünk szerint a közeljövő pedagógiai feladatai közé tartozik majd a Grimm-mesékkal kapcsolatos kérdéskör újragondolása, értékes vonásainak feltárása és tudatosítása. Ezzel a munkával vélhetően hozzájárulhatunk az egyetemes emberi értékek fennmaradásához.

Irodalom

- Blaschke Éva (1999): *Gyermek- és családi mesék*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Born, M. (1986): Der Markt der didaktischen Konzepte. Ein Überblick über die didaktischen Positionen der letzten zehn Jahre. In Dinges, O. – Born, M. – Janning, J. (1986, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht*. Europäische Märchengesellschaft, Erich Röth Verlag, Kassel. 41–61.
- Born, M. (1997): Kognitiv oder kreativ? Märchendidaktische Konzeption mit methodischen Konsequenzen. In Wardetzky, K. – Zitzlsperger, H. (1997, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. I. Europäische Märchengesellschaft – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 66–87.
- Doderer, K. (1986): Märchen für Kinder. Kontroverse Ansichten. In Dinges, O. – Born, M. – Janning, J. (1986, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht*. Europäische Märchengesellschaft, Erich Röth Verlag, Kassel. 30–41.
- Dolle-Weinkauff, B. (1997): Gesinnung – Gemüt – Ganzheit. Märchendidaktik zwischen Herbartianismus und Kunsterziehungsbewegung. In Wardetzky, K. – Zitzlsperger, H. (1997, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. I. Europäische Märchengesellschaft – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 87–109.
- Dowling, C. (1984): *Der Cindarella Komplex. Die heimliche Angst der Frauen vor der Unabhängigkeit*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Fischer, H. (1997): „Nach den Brüdern Grimm“. Märchen der Brüder Grimm im didaktischen Gebrauch. In Wardetzky, K. – Zitzlsperger, H. (1997, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. I. Europäische Märchengesellschaft – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 109–138.
- Heurle d' Adma – Feimer, N. J. – Kratetzer, C. M. (1975): World View of Folktales: A Comparative Study. *The Elementary School Journal*, 2. 75–89.
- Neuhaus, S. (2005): *Märchen*. A. France Verlag, Tübingen–Basel.
- Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp Márta (2003, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Réz Ferenc (2000): Posztmodern kavalkád. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 52–59.
- Scherf, W. (1997): Sind Schule und Erziehung bereit, sich mit dem elementaren Konflikt der Märchen auseinanderzusetzen? In Wardetzky, K. – Zitzlsperger, H. (1997, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. I. Europäische Märchengesellschaft – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 17–35.
- Szabó László (1982): *Jászság*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tatar, M. (1987): *The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tales*. Princeton University Press, New Jersey.
- Virág Zoltán (1998): A filozófia és a művészet végső beteljesedése. *Iskolakultúra*, 5. 105–110.
- Zitzlsperger, H. (1986): Kreativer Umgang mit Märchen in der Grundschule. In Dinges, O. – Born, M. – Janning, J. (1986, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht*. Europäische Märchengesellschaft – Erich Röth Verlag, Kassel. 99–114.

Palláné Szénási Magdolna

Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar,
Szociálpedagógia Tanszék