

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BÖLCSÉSZET- ÉS
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR



DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

BALATONI KATALIN

A MAGYAR NÉPI JÁTÉK CÉL- ÉS FUNKCIÓRENDSZERÉNEK
PEDAGÓGIATÖRTÉNETI VIZSGÁLATA ÉS JELENKORI
PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEI A KISGYERMEKKORI TANULÁSI
FOLYAMATOKBAN

Témavezető:

DR. HABIL. VARGA LÁSZLÓ

egyetemi docens

„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM”
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

2022.

Tartalomjegyzék

| | |
|--|----|
| I. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁNAK BEMUTATÁSA..... | 4 |
| 1.1 Bevezetés | 4 |
| 1.2 A témaválasztás indoklása..... | 8 |
| 1.3 A kutatás célkitűzései | 10 |
| 1.4 A disszertáció felépítése | 11 |
| II. A KUTATÁSI PROBLÉMA BEMUTATÁSA | 14 |
| 2.1. A kutatás kérdései..... | 14 |
| 2.2. Hipotézis..... | 16 |
| III. A KUTATÁS | 17 |
| 3.1. A kutatás metodológiája | 17 |
| 3.1.1. A kutatás menete és módszerei..... | 17 |
| 3.1.2. A szakirodalom kritikai elemzése..... | 18 |
| IV. A KUTATÁS TARTALMA..... | 20 |
| 4.1. GYERMEKKOR – PARASZTI KULTÚRA – JÁTÉK - TÁNC | 20 |
| 4.1.1. Gyermekkortörténeti áttekintés..... | 20 |
| 4.1.2. Gyermekvilága a 19. századtól az első világháborúig Magyarországon | 24 |
| 4.1.3. A magyar paraszti kultúra, népi társadalom, néphagyomány, népművészet..... | 28 |
| 4.1.3.1. Népi társadalom | 29 |
| 4.1.3.2. Népi kultúra, népművészet..... | 30 |
| 4.1.4. Népi játék a magyar paraszti kultúrában..... | 31 |
| 4.1.5. Gyermektánc a magyar paraszti kultúrában..... | 40 |
| 4.1.6 A magyar népi játék és gyermektánc pedagógiai vonatkozásai | 44 |
| 4.2. A MAGYAR NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC, HAGYOMÁNYOS KULTÚRA PEDAGÓGIAI CSOMÓPONTJAI A SZÁZADFORDULÓTÓL 1945-IG | 48 |
| 4.2.1. Társadalmi, kulturális, művelődési körkép 1896-tól 1945-ig..... | 48 |
| 4.2.2. Hagyományos magyar kultúra intézményen belüli szintereken | 53 |
| 4.2.2.1. Kiss Áron Gyermekjátékgyűjtemény című munkája | 53 |
| 4.2.2.2. Vezérkönyvek és népi játék-, népdalgyűjtemények a köznevelés szolgálatában | 55 |
| 4.2.2.3. Testnevelés és néptánc | 60 |
| 4.2.2.4. A magyar népi játék, népdal, néptánc a korszak utasításaiban, tanterveiben, vezérkönyveiben | 61 |
| 4.2.3. Az életreform-reformpedagógia és a hagyományos magyar kultúra gyermekvilágának kapcsolata | 65 |
| 4.2.4. Hagyományos magyar kultúra az intézményen kívüli szintereken | 69 |
| 4.2.4.1. A hagyományos paraszti kultúra elemeinek megjelenése az 1896-os millenniumi kiállításokon | 70 |
| 4.2.4.2. A regöscserkészlet..... | 71 |
| 4.2.4.3. Gyöngyösbokréta | 74 |
| 4.2.4.4. „Nagykarácsony éccakája” | 77 |
| 4.3. NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC, NEMZETI NEVELÉS KODÁLY ZOLTÁN MUNKÁSSÁGÁBAN..... | 79 |
| 4.3.1. A galántai kisgyermektől a „poeta doctus” -ig | 79 |
| 4.3.2. Kodály Zoltán nemzeti-társadalmi szemlélete..... | 81 |
| 4.3.3. A kodályi nevelési-oktatási koncepció elmélete..... | 83 |
| 4.3.4. Kodály Zoltán az iskolában | 84 |
| 4.3.5. Kodály Zoltán az óvodában | 85 |
| 4.3.6. Néptánc és nemzeti torna..... | 86 |
| 4.3.7. Kodály Zoltán pedagógiája az intézményen kívüli szintereken | 88 |
| 4.4. A MAGYAR NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC, HAGYOMÁNYOS KULTÚRA PEDAGÓGIAI CSOMÓPONTJAI A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚTÓL A RENDSZERVÁLTOZÁSIG | 89 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.1. Társadalmi, kulturális, művelődési körkép a második világháborútól a rendszerváltozásig..... | 89 |
| 4.4.2. Hagyományos magyar kultúra az intézményen belüli szintereken..... | 93 |
| 4.4.2.1. Népi játék, néptánc az óvodában | 93 |
| 4.4.2.2. Forrai Katalin – Ének az óvodában..... | 96 |
| 4.4.2.3. Népi játék, néptánc az iskolában..... | 98 |
| 4.4.2.4. Népi játék, néptánc az ének-zene tagozatú általános iskolában..... | 101 |
| 4.4.2.5. Kísérlet – a Magyar Tudományos akadémia szomatikus neveléssel foglalkozó bizottságának programja | 103 |
| 4.4.2.6. A népi játék és néptánc oktatásának képzésprofessziója | 105 |
| 4.4.2.7. A magyar népi játék, népdal, néptánc a korszak utasításaiban, tanterveiben, vezérkönyveiben | 110 |
| 4.4.3. Hagyományos magyar kultúra az intézményen kívüli szintereken | 113 |
| 4.4.3.1. Néptáncmozgalom – gyermektáncmozgalom..... | 113 |
| 4.4.3.2. A magyar gyermektáncmozgalom | 116 |
| 4.4.3.3. Táncházmozgalom | 120 |
| 4.5 NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJÁBAN (ONOAP), A KÉPZÉSI ÉS ÓVODAI GYAKORLATBAN | 123 |
| 4.5.1. Népi játék, gyermek- és néptánc a képzési és óvodai gyakorlatban..... | 123 |
| 4.5.2. A kérdőíves kutatás eredményei, problémameghatározásai | 127 |
| 4.5.2.1. Gyermektánc | 127 |
| 4.5.2.2. Népi játék..... | 127 |
| 4.5.2.3. Az Így tedd rá! program gyermektánc és népi játék világa | 129 |
| 4.5.3. Összegzés..... | 129 |
| V. A KUTATÁS ÖSSZEGZÉSE | 131 |
| 5.1. A kutatás kérdéseinek összegzése | 131 |
| 5.2. A kutatás eredménye, jelenkori perspektívája | 134 |
| VI. A KUTATÁS TOVÁBBGONDOLÁSA..... | 136 |
| IRODALOMJEGYZÉK..... | 137 |
| KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS..... | 158 |
| ÁBRAJEGYZÉK | 159 |
| TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE | 159 |
| KÉRDŐÍV..... | 160 |

I. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁNAK BEMUTATÁSA

1.1 Bevezetés

A játék és a tánc ősidők óta szerves részei az emberiségnek, a gyermeki és a felnőtt létnek, azonban alig több, mint egy évszázada része a mai értelemben vett oktatásnak. Elsősorban a testnevelés és az ének-zene területeibe ágyazódva kaptak helyet a mögöttünk álló időszakban és kapnak a mai színtereken is.

A gyermekjáték vagy éppen a tánc kérdéseivel már az ókori gondolkodók is kiemelten foglalkoztak. Számos filozófiai, pszichológiai, pedagógiai megközelítésből vizsgálhatjuk a játék fogalmát, funkcióját. Azonosságot az önkéntes részvételben, az önfelelt élmény azonosításában találunk, valamint abban, hogy léte szükséges és nélkülözhetetlen. (*Justné, 1975*) A játék legfontosabb sajátosságai közé sorolhatjuk tehát, hogy önkéntes, önfelelt, művészi, szakrális, szabályozott, de ezzel párhuzamosan szabad. (*Huizinga, 1990*) A magyar népi játékot a paraszti társadalom világából idézzük, abból a tudásunkból, melyet elődjünk már a 18. század végén, népi kultúraként aposztrofáltak. (*Burke, 1991*). A tradicionális paraszti kultúra néven alkalmazott közösségek, időbeli és társadalmi struktúrájában egyidőben jelennek meg az ősi pogány hitvilág, a varázslások, szokások részei, (*Lajos, 1940*) valamint a kereszténység elemei, és a felfedezésükkor, sajátos-társadalmi jelenségeik. „*A tradicionális paraszti társadalomban születő gyermek a természeti és a természetfeletti erők által meghatározott rendbe született bele.*” (*Ratkó, 1996. 37.o.*) A leírt társadalmi egység már a századforduló előtt az ipari forradalom, az urbanizáció és a történelmi események hatására felbomlott és/vagy átalakult. (*Baloghné, 2012*) A magyar paraszti társadalom, a hagyományos magyar kultúra felé fordulás, Európa többi országához hasonlóan a 19. század végétől vált jelentőssé. Ekkor Európa-szerte, így hazánkban is számos olyan program jött létre, melyek a sajátos kulturális elemek átörökítését szolgálták.

A természetes életteret azonban felváltotta a kiállítás és a színpad és sokkal kisebb hányadban maradt meg az a funkció, mely a játék és a tánc, az ének területein azok eredeti céljait biztosították volna a résztvevőknek. Míg kezdetben a bemutakozóknak, a közvetítőknak még sajátja volt, hamarosan formális produkcióvá váltak a képviselt területek. Mindemellett voltak olyan kezdeményezések, mozgalmak, melyek igyekeztek fenntartani annak lehetőségét is, hogy elérhetővé tegyék, olykor visszatartsák a hagyományos értéket és annak személyes élményeit. Hamarosan az oktatási színtereken is megjelent mind a

gyermekjáték, mind a tánc, inentől ezzel a kettősséggel és folyamatos kérdéssel, keresve egyensúlyát, funkcióját, hol a színpadi lét, hol pedagógiai, hol politikai célok között.

A játék pedagógiai értéke egyre nagyobb teret nyer és ma már különbséget tehetünk a játékos tanulás és a játékkal tanulás között is. Számos olyan elmélet van, mely szerint a játéktevékenység jelentős része a felnőtt kor gyermeki leképződése, hisz nekik is vannak hagyományaik, melyekben évezredes szokások köszönnek vissza és szállnak generációról-generációra. (Györffy, 1942) A gyermekjáték pedagógiai sajátosságára hívja fel a figyelmet Plátón is, aki nagy jelentőséget tulajdonított azon szabályoknak, melyek meghatározták a játéktevékenységeket, mivel azok a játék által egyetemessé válnak majd a felnőtt társadalmi helyzetekben. (Plátón, 2008) A 19. század utolsó évtizedeitől a magyar nevelésügyben is helyet kap a népi játék oktató, fejlesztő szemléletű megközelítése, melynek legjelentősebb képviselője Kiss Áron, az akkori budapesti Paedagogium igazgatója volt. (Sándor, 2016) Hasonló szemléletben ír a játék egyénre szabott szerepéről Ratkó Lujza is: *„Megtanulta, mik a közösség elvárásai vele szemben, milyen kötelességek hárulnak rá, milyen jogok illetik meg. Észrevétlenül elsajátította a társas érintkezés szabályait, a viselkedési normákat – lassan belenevelődött a felnőttek világába, megtalálta a maga helyét a falu társadalmában.”* (Ratkó, 1996. 37. o.) Lázár Katalin szerint a népi játéknak hatása van az egyén fejlődésére és a társadalmi kapcsolatokra egyaránt a szabálytudat, a kapcsolatteremtés által, melyek segítik a társadalomba való beilleszkedést. (Lázár, 1997) A magyar népi játék tehát egyszerre hat az egyénre, az egyén közösségben való létére és a közösség egészére is. Megjelenít minden kompetenciaterületet, módszertani sajátosságával egyidejűleg fejleszt, nevel, tanít és kíséri életünket születésünktől fogva a korosztályi sajátosságoknak megfelelően. Részei a társas kapcsolatok, a mozgás, zeneiség, szociális területek, beszédkésztség. (Sándor, 2005) Abban a színpadi, produkció orientált gyakorlatban, mely évtizedek óta erősen jellemzi az intézményen belüli és kívüli formáját a népi játék és gyermektánc területeinek, eltűnőben látszik a játékelméletek azon sajátossága, mely az önkéntes részvételt hangsúlyozza. A kérdés olybá egyszerűsödik, hogy játék e a játék; játék e a magyar népi játék, ha annak legfőbb kimenetele az anyák napi, az évszáró, vagy a szüreti műsor? Megmaradnak e a felsorolt pedagógiai, személyiségfejlesztő hatások, ha irányított produktummá, formális mozdulatokká alakul az önfeledt élményből fakadó, belső erőket megjelenítő ősi kultúra? A népi játékok ma már nem a gyermekközösségek belső világában élnek és öröklődnek tovább, hanem szükséges a külső irányítás, legalábbis addig mindenképp, amíg az átadás megtörténik. Ez az a vékony mezsgye, mely arra visz, hogy közvetítő szereppel az eredeti cél- és funkcióterületeket jelenítjük meg, tehát a játékot a

játékért tanítjuk tovább, vagy formáiban, küllemében, jellemében imitáljuk, imitáltatjuk a kulturális örökséget. Minden bizonnyal a válasz az egyensúlyban, a valós, hiteles ismeretekben, a tudatos pedagógiai munkában lelhető meg.

A pedagógiai, pszichológiai megközelítések mellé kell helyezni az esztétikai kérdést is mind a játékkal mind a gyermektáncjal kapcsolatban ahhoz, hogy megfelelően vizsgálni tudjuk helyét és szerepét, a több mint száz évre visszatekintő pedagógiai problémáit, melyek legjelentősebb forrása a már fentebb említett produkciós vagy alkalmazott forma örök dilemmája a nevelési oktatási folyamatok színterein. Mindkettő jogosultsága igazoltnak látszik, hisz kiemelkedő esztétikai sajátosságai, rituális formavilágai együttesen biztosítják, hogy mind kifelé, mind befelé is élményeket közvetítenek, egészen a művészeti produktumok besorolásáig. A játékban rend uralkodik, sőt maga a rend. A zavaros világba tökéletességet visz, ezáltal megjeleníti a szépséget, a feszültséget és a feloldást. Szabályosan ismétlődő elemei biztosítják az állandóságot, díszítik és kísérik az életet. Valósága lenyűgöz és elvarázsol, tele van olyan alkotóelemekkel, melyek a szépségre irányulnak, tele van ritmussal és harmóniával. (Huizinga, 1944) Tehát a két terület birtokol olyan tulajdonságokat, melyek létjogosultságot adnak a produktumnak.

Ezen összhang mondhatni tökéletes megteremtőjeként említhetjük a 20. századi Magyarország egyik kiemelkedő alakját, Kodály Zoltánt. A népzene-tudós, zeneszerző és pedagógus jelentős hatással bírt a gyermekjáték és összességében a magyar kultúra és pedagógia kapcsolatára, ezen területek társadalmi megítélésére, valamint tudományos megközelítésére. Munkássága kiemelt értékű és méltán világhírű. Konceptiójának alappillérei többek között a magyar népdalok tananyagba építése, az emberi teljesség és a magyarságtudat kapcsolata, a tiszta forrás alkalmazása, zenei anyanyelv fogalmának bevezetése. (Pethő, 2011) Kiemelten fontosnak tartotta a zenei nevelés óvodában történő megkezdését, melynek rendkívül jelentős személyes és társadalmi szerepet tulajdonított. Óvodapedagógusokhoz szóló intelmeiben Rousseau-i hitvallással ad hangot a gyermeki lélek tisztaságának, annak felelősségének, hogy pedagógusként mit ültetünk el, hogy munkánkkal mételyezzük vagy építjük a gyermekek világát, az alábbiak szerint összefoglalva: *„Fel kell világosítani az óvónőket, mekkora felelősség van rajtuk, mily súlyosan megkárosítják emberségében és magyarságában a gyermeket, ha rossz dallal tartják. S ha meg lehet bocsátani nekik, mert nem tudják mit cselekszenek, sürgősen gondoskodni kell, hogy a jót a rossztól meg is tudják különböztetni.”* (Kodály, 1941, 34. o.)

Kodály Zoltán szavai a mai, jelenkori világunkban is helyet és utat kell találjanak, hisz időtálló és aktualitását nem veszítő állítások sokaságát kaptuk örökségül. Személyes és tanítványai elhivatott munkájának köszönhető, hogy az eddig vezetett terület, a magyar népi játék, a mai napig eleme, eszköze a hazai pedagógiai folyamatoknak, a gyermektáncal és az énekkel párhuzamosan része mind az óvodai, mind az iskolai alapprogramoknak. Az óvodában kiemelten megjelennek az *ének-zene, énekes játék, gyermektánc* tevékenységterületben, az *óvodai nevelés általános feladatai* között, az *érzelmi, az erkölcsi, és az értékorientált közösségi nevelés* során. (363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról) Az általános iskola 1-4 évfolyamának kerettantervében *Testnevelés és Ének-zene* tantárgyakban megjelenítve, illetve helyi tantervben, az intézmény által választható területként a mindennapos testnevelés keretén belül. (Nemzeti alaptanterv, Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyama számára) Önálló területként jelenik meg a köznevelési szintér alapfokú művészetoktatási rendszerében.

A pedagógusképzésben a népi gyermekjáték megjelenik az ének-zenei, valamint a testnevelés programokban, de önálló elemként, a nemzeti nevelés, vagy magyar kultúra tartalmaként nincs jelen. A gyermektánc ezidáig nem kapott helyet a képzési programokban, csupán elvétve, szabadon választható tantárgyként érhető el. Szükségessége és aktualitása azonban arra sarkall, hogy felülvizsgáljuk a képzés – alapprogram – gyakorlat pedagógiai szentháromságát mind a népi játék, mind a gyermektánc tekintetében. Ennek egyik oka, hogy az alapprogramban, kiemelten az óvodai keretekben a gyermektánc paragon hever az elvárás és a megvalósítás mezején, veszélyeztetve a magyar kultúra hiteles, érvényes, valós voltát. Másik szempontja azonban a pedagógusokra nehezedő képzés nélküli teher, melyben helyt kell állniuk, kiegészülve a több évtizedes produkciós elvárással, melyek szembe helyezkednek a programokban meghatározott pedagógiai elvekkel.

A magyar kultúra páratlan értékű kincse nemzetünknek, eleme a hazai oktatásnak, eszköze a pedagógiai folyamatoknak. Kiemelt fontossággal kell hát tekintenünk a benne rejlő kulturális-pedagógiai tőkére, mely magában hordozza az egyediséget, a korszerű pedagógiai szemléleteket, saját nemzeti identitásunkra építkezve, ezzel gyökeret, erős talajt biztosítva, hiszen már „*óvodáskorban a magyarság tudatalatti elemeinek beültetése, lassú kifejlesztése a feladatunk...A tudatalatti magyarság első talpköve a nyelv...a másik a zene.*” (Kodály, 1941, 10.o.) Nyelvünk és történelmünk ismerete nélkülözhetetlen kulcsa létünknek. Az ismereteken túl azonban valódi identitásunkat, a világban való értékünket kizárólag

kultúránk megismeréséből nyerhetjük, melynek átadása kiemelt feladata kell legyen minden pedagógiai területnek.

1.2 A témaválasztás indoklása

Gyermekkorom óta körülölel a magyar kultúra világa. Legelső emlékeim között is ott vannak máig őrzött népdalok, népi játékok, táncos, zenei élmények sokasága olyan mély érzésekkel párosulva, melyek átszövik egész életemet. Nem volt tehát kérdés, hogy milyen irányultsággal lépek a pedagógusi, majd a kutatói pályára. Ma már képes vagyok analitikus módon vizsgálni mindazokat a folyamatokat, melyeket gyermekként, fiatal felnőttként jelentett ez a világ. Gyakorló, oktatói munkámat még azelőtt megkezdtem, hogy egyáltalán bármilyen képzésben részesültem volna. Visszatekintve erre az időszakra, azokra a tartalmakra, melyek megjelentek munkáimban elmondható, hogy azokat a játékokat, dalokat, táncos elemeket tanítottam tovább, melyek igazán mélyen a lelkemben éltek és sajátomként hordoztam. Ez egyfelől hatalmas szabadságot adott, nem volt semmi elvárás, mely határt szabott volna azoknak a folyamatoknak, melyeknek együtt részesei lehettünk a gyerekekkel, másrésről ma már pontosan tudom, hogy hatalmas felelősség is, hiszen nem mindegy, hogy személyes lelkesedésünk, gyermekkori élményünk, pedagógiai ismeretünk miként formálja a tartalmat és a módszert. Talán szerencsésnek mondhatom magam, hogy családomnak köszönhetően a valós, hiteles magyar kultúrában részesültem és hálás lehetek, amiért abban a kodályi koncepcióban nevelkedhettem, mely szerint a zenei nevelés az édesanya születése előtt kilenc hónappal kell kezdődjék, s mely azt vallja, hogy nem csupán a test nevelkedik az anyából, hanem a lélek is. (Kodály, 1974)

Ennek örökségével kezdtem meg tanulmányaimat a Magyar Táncművészeti Főiskola (mai nevén: Magyar Táncművészeti Egyetem) táncpedagógus szakán, néptánc szakirányon és kezdtem meg párhuzamosan hivatásos pedagógusi pályámat. Gyermeki tapasztalásom, mely párhuzamba állítható a magyar népi játék sajátos, pedagógiai funkciókban gazdag, az eredeti közegében, vagyis a paraszti kultúrában való megjelenési módjával, - miszerint önkifejezési formámmá, a személyiségem részévé vált a játék, a tánc és a dalok világa – azonos szemlélettel kezdtem meg immáron hivatalos munkámat. Miközben a gyermekek önfelelt élményeivel, az átadás sikerességével találkoztam, számos olyan tapasztalást szereztem, mely során a viselkedészavarosként, autisztikus tünetekkel rendelkezőként, szelektív mutizmussal, tanulási nehézségekkel diagnosztizált tanítványaim együttműködővé váltak, a játékokon belül kommunikáltak, betartották a szabályokat, összességében felülmúlták a meghatározott készségeiket. Ezzel egyidőben azonban olyan módszertani elvárásokkal,

intézményi megjelenési formákkal kerültem szembe, melyek szinte meggátolták azt, hogy a játék valóban játék legyen, a magyar kultúra ne csak formáiban, küllemében jelenjen meg, ne csupán imitált utánzássá váljon, hanem valódi belső erővé formálódhasson. Ez az ambivalens élmény motivált arra, hogy a megismerés mélyebb szintjei felé forduljak és tudományos megközelítésből is vizsgáljam addig csak élményeken és érzéseken keresztül szerzett tapasztalataimat.

Mindennapi munkámban jelentős szerepe van a gyakorlatnak. Mind a fent említett, mind a kutatás kérdéseiben megjelenő problémákra válaszul létrehoztam egy olyan módszertani programot, mely a hiteles magyar kultúrát, mint pedagógiai eszköztárat alkalmazza, élményeken alapuló tudásátadást biztosít, jelentős hangsúlyt ad a nemzeti nevelés területének biztosítva mindezt a Kárpát-medence és a diaszpóra magyar oktatási intézményei és magyar közösségei részére. Minél szélesebb körben teljesedett ki a gyakorlat, annál inkább szükségességét éreztem a megismerés elméleti, tudományos megközelítéseinek is. Ahogy egyre több intézményhez, pedagógushoz jutottam el, szembesültem azokkal a sajátos problémákkal, melyek az oktatás során ezen területeken jelen vannak. Ahhoz azonban, hogy helyén értékeljük a jelent, ismernünk kell a múltat. Így első kutatásaim is már arra irányultak, hogy feltárjam a népi játék, gyermektánc oktatásának pedagógiatörténetét, kiindulópontként meghatározva azt a hagyományos paraszti kultúraként aposztrofált közeget, melyhez még vissza tudunk nyúlni a századfordulón és azt követő időszakban megjelent források segítségével. Ösztönzőleg hatott, hogy mind az eredeti forrás szerinti szemlélet, mind az azt követő programok, Kodály Zoltán munkássága, a Táncházmozgalom és számos kezdeményezés megerősítésként igazolta vissza azt a feszültséget, azokat az érzéseket, kérdéseket, melyek gyakorlati és kezdő kutatói munkám során születtek bennem.

Ahhoz, hogy eljussak jelen kutatásomhoz, szükséges volt az a tapasztalás, melyet magam mögött tudhatok. Annak ellenére, hogy azt feltételeztem, képes vagyok egyenes irányokat felmutatni, az elmúlt években és az elmúlt rövid időszakban is folyton változott jelen kutatás címe, a kérdések köre egyaránt. Ennek oka, hogy nagyon szerteágazó, komplex az a terület, melyet a magyar kultúra képvisel az oktatásban és oka az is, hogy rendkívül elhanyagolt a témakör feldolgozottságát illetően, hisz a néptáncpedagógia, a magyar kultúra és pedagógia területein minden témát hiánypótlónak tekinthetünk. Idővel azonban sikerült meghatározni a legfőbb irányokat és igyekeztem úgy behatárolni a témát, hogy feltáró, ismeretterjesztő eredménye tovább segítsen oktatói, kutató utamon, az érdeklődőknek információkat biztosítson történeti összefoglalóként és a munka eredménye a szakmai közeg részére

előrelépést biztosíthasson. Ezért a számos kutatási kérdés mellett a hipotézis az, mely eddigi ismereteim alapján arra irányul, hogy jelenkori világunkban az alapprogramok, a képzés és a gyakorlati megvalósítás disszonanciájára hívjam fel a figyelmet, vagy cáfoljam felvetésem. Amennyiben igazolásra kerül, lehetőség nyílik a felülvizsgálatra és reményeim szerint arra, hogy a magyar kultúra még sokáig része legyen Magyarországon, a külhoni magyar közösségekben a pedagógiai folyamatoknak.

1.3 A kutatás célkitűzései

A kutatást a kérdések csoportosításával öt részre osztottam, mely a célkitűzéseket is ilyenformán rendszerezi. Ez a periodizálás már a történeti idővonalat jeleníti meg az egyes időszakok pedagógiai csomópontjait vizsgálva. Ebből adódóan a célkitűzések hasonló indíttatásúak, mégis minden résznek fellelhető a sajátos irányultsága.

1. Ahhoz, hogy megfelelően el tudjuk helyezni a népi játék és gyermektánc területeit a jelenkori pedagógiai folyamatokban, szükséges, hogy ismerjük az időszakot, melyben természetes formáiban, közegeiben voltak jelen a gyermekek mindennapjaiban. Fontos megvizsgálni, hogy milyen célokat, funkciókat vélünk felfedezni mai pedagógiai tudásunk szerint. A fejezet célja tehát feltárni a hagyományos gyermekvilág játéka és táncra irányuló sajátosságait, melyek a kutatás kiindulópontjaként szolgálnak.
2. A második rész a századfordulótól a második világháborúig tartó időszak pedagógiatörténeti csomópontjait vizsgálja. Célja, ezen időszakban a népi játék, néptánc intézményen belüli és kívüli megjelenési felületeinek, színtereinek feltárása és bemutatása. Továbbá olyan programok, mozgalmak megismerése, melyek hatással voltak a népi játék és gyermektánc intézményesülésének, a hagyományos közegéből való kiválásnak, továbbéltetésnek folyamatára. Ide sorolhatók azok a magyarországi kultúr- és oktatáspolitikai történések, a különböző események és mozgalmak, mint a millenniumi kiállítás, Kiss Áron *Gyermekjáték gyűjteménye*, Kodály Zoltán és Bartók Béla népzene gyűjtői, kutatói és kiemelkedő pedagógiai munkássága, az Ifjúsági Népművészeti Mozgalom, a regőscserkészet, a Gyönygyösbokréta, a „Nagykarácsony éccakája” hatásainak vizsgálata is. Ehhez a korszakhoz szorosan kötődik az életreform, reformpedagógia megjelenése, kiteljesedése, melyek eszméi, pedagógiai megközelítései párhuzamba helyezhetők a magyar kultúra gyermekvilágának sajátosságaival.
3. Kodály Zoltán munkássága olyannyira jelentős a magyar kultúra és pedagógia együttes megjelenésének tekintetében, hogy szükségességét érzem külön fejezetet szentelni

munkásságának, melyben kifejezetten a játék, tánc, ének, nemzeti nevelés területeinek pedagógiai megközelítéseinek irányából kerül bemutatásra koncepciója, mely felidézése újra lendületet és irányt adhat jelenkorunk pedagógiai kérdéseinek is.

4. Az utolsó történeti szakasz a jelenkor előtt, az 1945 és 1996 közötti időszak. Ennek a fejezetnek célja a néptáncoktatás professziótörténetének bemutatása, a különböző pedagógiai szintek feltárása, az aktuális pedagógiai célok, funkciók megismerése a második részhez hasonlóan az intézményen belüli és kívüli szintek vizsgálatával. Ide tartoznak a Kodály Zoltán és tanítványainak munkássága nyomán megszülető ének-zene tagozatos iskolák, a különböző kísérletek, tantervek, az úttörő-, a néptáncmozgalom nyomában kialakuló gyermektáncmozgalom, a korszak intézményen kívüli jelentős történése, a Táncházmozgalom létrejötte, a népi játék-, néptáncoktató és ezen területek pedagógusképzésére irányuló kezdeményezések fel-feltörő megjelenése, útkeresése.
5. A kutatás végső célja, hogy a hipotézisben foglalt álláspontot igazolja vagy cáfolja azáltal, hogy párhuzamba helyezem az óvodapedagógus képzés – alapprogram – gyakorlat eredményeit. Itt tehát a cél bemutatni az alapprogramban található területeket, a képzésben megjelenő tartalmakat, a gyakorlati megvalósítást és végül rávilágítani a feltételezett disszonanciára.

1.4 A disszertáció felépítése

A bevezetés, a témaválasztás indoklása, a célkitűzések meghatározása jelenik meg az első fejezetben, mely során körvonalazódik a kutatás témaköre, irányultsága és bemutatásra kerülnek azok a felvetések, kiindulópontok, melyek alapjául szolgálnak egy tudományos kutatás létrejöttének, igazolva annak létjogosultságát, aktualitását, helyét és szerepét a pedagógia tudomány világában.

A második részben részletesen megjelennek a kutatás kérdései, a dolgozat felépítésének megfelelő csoportosításban, egyúttal előre mutatva a tartalmi szerkezet megvalósítása felé. Ebben a fejezetben kap helyet az a hipotézis, mely jelenkori aktualitását, az általam vélt legjelentősebb problémákat jeleníti meg és végezetül kerül majd cáfolásra vagy igazolásra. Ezt követi a harmadik fejezetben a szakirodalmi előzmények áttekintése, az elsődleges és másodlagos források bemutatása, és a teljes felhasznált hivatkozási lista közzététele.

A negyedik részben a kutatás módszertanának bemutatása jelenik meg, a módszerek kiválasztásának indoklása, azok leírása, kitérve a mintavételi eljárásra, valamint a módszertani nehézségekre és sikerekre is. Itt kap helyet a források kutatómódszertani értelemben vett vizsgálata és annak kritikai megközelítése is.

Az ötödik részben kerül kifejtésre a kutatási kérdéseknél megjelent csoportosítás szerint a témák bemutatása, melyeket öt részre osztottam. Az első négy rész a kutatás kérdéseit vizsgálja, míg az utolsó a hipotézisre ad választ.

1. Az első fejezetben, mondhatni előzményként a hagyományos paraszti kultúra népi játék és gyermektánc világát vizsgálom. Milyen célja, funkciója, megjelenési módjai voltak ezeknek a területeknek a gyermekek életében. Természetesen nagyon fontos, hogy hangot kapjon a játék és a paraszti kultúra, a népi kultúra fogalmi megjelenésének meghatározása is ahhoz, hogy megfelelően el lehessen helyezni korban és térben a vizsgálni kívánt területeket.
2. A második fejezetben a vizsgált időszak a századfordulótól a második világháborúig tartó időszakot jeleníti meg, mind a diakronikus, mind a szinkronisztikus módszertan szemléletével haladva, időbeli és mélységi problémátörténeti csomópontokra építve. (Kéri, 2001) Ebben az időszakban több mozgalom, közösség volt jelen, és dolgoztak teljeskörűen a magyar kultúra területeit alkalmazva, vagy részterületként építve be feladataik közé. Ezzel párhuzamosan az intézményi oktatáson belül is megjelenik a népi játék, népdal, néptánc.
3. A harmadik részben Kodály Zoltán kiemelkedő munkásságát és annak a népi játék, gyermektánchoz való viszonyát vizsgálom. Számomra Kodály Zoltán az évszázad legkiemelkedőbb - a magyar kultúra és pedagógia együttes szemléletét közvetítő – pedagógusa, zenetudósa, akinek hatalmas szerepe volt abban, hogy ma beszélhetünk népi játékról, gyermektáncról a köznevelési intézmények tekintetében és Magyarországon egyedülállóan gazdag nemzeti - kulturális - pedagógiai eszköztárról. Az ő munkássága tehát kulcsa mindannak, amiről ez a kutatás szól, ezért fontosnak tartottam, hogy önálló fejezetként jelenjen meg.
4. A negyedik részben a másodikhoz hasonlóan egy adott korszak pedagógiatörténeti csomópontjait vizsgálom, melyek valamilyen módon kötődnek a gyermektánc és a népi játék területekhez. Ebben az időszakban párhuzamosan kap teret az intézményen belüli és kívüli megjelenés, jelentős utat jár be a szakirányú képzés professziótörténete, valamint az UNESCO szellemi világörökség listájára felkerült Táncházmozgalom is ebben az időszakban indul útjára, mely egyben szolgálja a kultúra megőrzését és jelenik meg gyermek és ifjúsági mozgalomként (Halmos, 2006), valamint szintén ebben a fejezetben vizsgálom az 1971-ben és 1989-ben megjelent Óvodai nevelés alapprogramjait, az általános iskolára vonatkozó közoktatási törvénykezést, ezen alapprogramok átmeneti időszakát az óvoda

tekintetében 1996-ig, az iskoláknál 1995-ig, az első Nemzeti Alapprogram megjelenéséig. A kutatást pedagógiatörténeti értelemben itt lezárom és a következő fejezetben már az aktuális problémákra fókuszál a vizsgálati folyamat.

5. Az ötödik részben a jelenkori alapprogramokban a gyermektánc és népi játék megjelenését, az óvodapedagógus képzésekben való tartalmaikat vizsgálom és hasonlítom össze, valamint a gyakorlatban megjelenő „valósággal” szembesítem. Ez a fejezet az, melynek célja cáfolni vagy megerősíteni a kutatás hipotézisét.
6. A dolgozat hatodik fejezetében a disszertáció eredményei jelennek meg, értékelése mind a kérdéseknek, mind a hipotézisnek. A megválaszolt kérdések pedig rendszerint újabb feltárandó területeket hagynak maguk után, így a további irányok is megjelennek. Azt gondolom, hogy az eredmények a célkitűzés szerint segíthetik, támogathatják a köznevelés különböző szinterein való megjelenését, alkalmazását a gyermektánc és a népi játék területeinek, így a kutatás zárásaként, összegzéseként javaslatot teszek bizonyos kérdések felülvizsgálatára, és irányokra, melyek előbbre vihetik ezt az igazán fontos és értékes részét a pedagógiának.

II. A KUTATÁSI PROBLÉMA BEMUTATÁSA

2.1. A kutatás kérdései

A kutatás megkezdésekor számos problématerület megfogalmazódott bennem, melyek a munka során a témaválasztás indoklásává formálódtak. Ezt követően, a szakirodalom első feltárásával párhuzamosan, további kérdésekhez jutottam el. Olyan sokrétűvé, szerteágazó irányúvá nőtte ki magát a téma, hogy szükségesnek éreztem több területre bontani és határozott irányokat megjelölni. Ezekből jutottam el a kérdések megfogalmazásáig, és összegzésül a hipotézis felállításáig. Már maguk a kérdések rendszerezése is hozzásegített a kutatás kronológiai elrendezésének létrejöttéhez. Irányultságaik szerint az alábbi csoportosításokat hoztam létre:

1. Hagyományos paraszti kultúra játék és gyermektánc világa
2. Pedagógiatörténeti csomópontok a századfordulótól a második világháborúig
3. Kodály Zoltán munkássága
4. Intézményesülés, professziótörténet, pedagógiai csomópontok 1945-től 1995-ig, a Nemzeti Alaptanterv megjelenéséig
5. A jelenkori képzés – alapprogram – gyakorlat

A hagyományos paraszti kultúra népi játék és gyermektánc világára irányuló kérdések:

- Milyen pedagógiai cél és funkció területek jelentek meg a hagyományos paraszti kultúra játék világában?
- Miként jelent meg a tánc a hagyományos paraszti kultúra gyermekvilágában?

Pedagógiatörténeti csomópontok szerepeire vonatkozó kérdések a századfordulótól a felszabadulásig:

- Milyen események, programok kísérték a paraszti kultúra átalakulását, felbomlását 19. század utolsó évtizedében és a 20. század elején?
- Milyen mozgalmak jelentek meg a századfordulót követően, melyek céljai között a gyermektánc és a népi játékok területei is megtalálhatók?
- Az életreform és reformpedagógia kapcsolatba hozható e a gyermektánc és a hagyományos népi játék világával, ha igen, milyen kontextusban valósul meg?

- Milyen oktatás- és kultúrpolitikai szemléletek, hatások jelentek meg a századfordulótól a második világháborúig, melyekben teret kaptak a gyermektánc, népi játék kérdéskörei?

Kodály Zoltán munkásságának hatásaira vonatkozó kérdések:

- Kodály Zoltán munkásságában milyen cél és funkció területek jelennek meg a népi játékok, népdal, néptánc kapcsán?
- Milyen koncepció alapján kerül a népi játék a pedagógiai folyamatokba, milyen szerepet tölt be a zenei nevelési eszköztárban?
- Milyen intézményen belüli és intézményen kívüli kezdeményezések, mozgalmak valósulnak meg Kodály Zoltán munkássága által?

A magyar népi játék, gyermektánc intézményesülése, intézményen kívüli megjelenése, professziótörténete, pedagógiatörténeti csomópontokra irányuló kérdések 1945 és 1996 között:

- Milyen intézményen belüli és intézményen kívüli színterei voltak a gyermektánc és a népi játék világának?
- Milyen módon jelent meg a népi játék, gyermektánc a köznevelési intézmények programjaiban, az 1971-ben és 1989-ben kiadott óvodai nevelés programjában és az azt követő időszakban, 1996-ig bezárólag, valamint az általános iskola közoktatási törvényei 1995-ig, az első NAT megjelenéséig?
- Miként valósult meg a népi játék és néptánc oktatásának képzésprofessziója?
- A Táncházmozgalom során milyen módon jelent meg a gyermektánc és a népi játék, milyen hatásai voltak a mozgalom létrejöttének?

A jelenkori képzésre, alapprogramra, gyakorlatra irányuló kérdések:

- Milyen módon jelenik meg a jelenkori (2022-ben hatályos) az Óvodai nevelés országos alapprogramjában a népi játék és gyermektánc?
- Az óvodapedagógus képzésben megjelenik e, és ha igen, milyen módon a gyermektánc és a népi játék?
- Megjelenik e az óvodai szabad játéktevékenység során a népi játék?
- Milyen tevékenységterületekben kap helyet a népi játék az óvodai életben?

2.2. Hipotézis

A kutatás fő vonulata egy sajátos terület, a népi játék és gyermektánc oktatásának pedagógiatörténeti feltárása, ahol a kutatási kérdésekben megfogalmazott irányok kerülnek előtérbe. A megfogalmazott hipotézis azonban egy jelenkori problémára fókuszáló, igazolást vagy cáfolást váró jelenség, mely előremutató mind a képzés, mind a gyakorlat irányába. Ahhoz azonban, hogy teljes egészében, a maga komplexitásában lássuk az állítást, ismernünk kell mindazt a történeti sajátosságot, mely a dolgozatban teret kap. Így nyer érvényességet maga a feltevés:

A magyar népi játék, gyermektánc képzésben, gyakorlatban, alapprogramokban meghatározott tartalma, cél és funkcióterülete nem mutat összhangot. A pedagógusképzés nem biztosítja az alapprogramokban meghatározott tartalmakat, a gyakorlat ellentétes az alapprogramokban megjelenő általános pedagógiai és módszertani szemlélettel.

III. A KUTATÁS

3.1. A kutatás metodológiája

A számos területre kiterjedő témafeldolgozás eredményéhez, több kutatási módszert választottam, melyeket a rendelkezésre álló források arányában alkalmaztam. Az egyes témák tekintetében mennyiségi és minőségi értékekben is eltérők voltak a primer és szekunder tartalmak. Egyszerre volt feladatom a történeti kutatás során egységbe rendezni az eseményeket és azok elemit. Ezzel párhuzamban azonban mindezeket az eredményeket egy társadalmi, kulturális és művelődési keretbe kellett foglalni. Ebből adódóan szerteágazó formában, de mégis egyenes nyomvonalon vezetve igyekeztem konstruálni a kutatás menetét és tartalmát.

3.1.1. A kutatás menete és módszerei

A disszertáció felépítését a különböző pedagógiatörténeti csomópontok felkutatására és feldolgozására építve határoztam meg a kutatás kezdetekor, amit a téma diakronikus és szisztematikus vizsgálatával vezettem végig. Ennek eredményeként a kutatás elsődleges módszereiként a dokumentum- és tartalomelemzést választottam, egy kérdőívvel kiegészítve.

A kutatómódszertan típusát tekintve többségében a kvalitatív metodológia elvére épül, mely során az értelmezés sok esetben holisztikus, társadalmi konstrukcióra utaló, értékorientált. A téma mindennapi gyakorlati és elméleti munkásságomban való jelenléte is beleszövődött a kutatott jelenségek feldolgozásába. Ennek eszköze a primer és szekunder források dokumentum és tartalomelemzése.

A kutatást összességében a kvalitatív szemléletű metodológia típusai közül a pedagógiai etnográfia csoportjába sorolható kérdései alapján, amely olyan alternatívákat kínál, amik leírják, értelmezik, magyarázzák a jelenségeket. Eredményei útmutatóként is funkcionálhatnak és felhasználhatók a pedagógiai színterek résztvevői számára. (Szabolcs, 2001)

Azokban a kérdésekben, melyek a hipotézist alkották, illetve melyek történeti adatokra épültek, azonban a kvantitatív megközelítés számszerűségét, objektív eredményekre alapuló, statisztikai értékeket adó szemléletét választottam. Ennek módszere a kutatás során a dokumentumelemzés és a kérdőív.

3.1.2. A szakirodalom kritikai elemzése

Az elsődleges szakirodalmi feltárások eredményeihez képest a tényleges kutatás során jóval több primer forrás állt rendelkezésemre, mint amire számítottam. Ezek jelenléte azonban fejezetenként és altémánként is változó arányban szerepel. A hagyományos paraszti kultúra gyermekvilágának feltárásához szinte kizárólagosan szekunder forrásokra építettem. Elsődlegesen olyan összefoglaló művekre, melyek egy társadalmi közeg, tájegység, település sajátosságait dolgozta fel, valamint kutatásként, összegző gyűjteményként rendezte, rendszerezi. [pl. *Bagu* (2007), *Bartók és Kodály* (1951), *Csete* (1993), *Dömötör* (1990), *Együd* (1985), *Fügedi* (1988, 1995), *Gazda* (1980, 2017), *Gönczi* (1937) *Gönyei* (1958), *Hutter* (2013), *Justné* (1975), *Kiss* (2000), *Kresz* (1942), *Lajos* (1940), *Lázár* (2002), *Martin* (1995), *Novák* (2000), *Szabó* (1986, 1995)] A további, diakronikus kutatás során jelentős arányú elsődleges forrást vizsgáltam, kiemelten az intézményi színtereken belül megvalósuló nevelési és oktatási folyamatok feltárásának tekintetében. Ezek között számos útmutató, vezérkönyv, utasítás, tanterv, gyűjtemény, előadás és jegyzőkönyv szerepelt. [pl. *Bardóczi* (1928), *Györgyfalvay* (1962), *Györgyfalvay és Osskó* (1961), *Kiss és Péterfy és Pósa és Tihanyi* (1893), *Magyary és Szentpál* (1955)]

Ezen eredmények társadalmi, kulturális és művelődési hátterének vizsgálatához többnyire másodlagos forrásokat használtam fel. [pl. *Dobszay* (1984), *Falvay* (1977, 1990), *Forrai* (1951a, 1951b, 1975), *Halmos* (2006, 2012), *Kaposi* (1963, 1965, 1975, 1981), *Keszler* (1965, 1997), *Kodály* (1939, 1943, 1945, 1958), *Mészáros* (1982, 1988, 1996), *Németh* (1994, 2012, 2013), *Osskó* (1960), *Pethő* (2012), *Pukánszky* (2001, 2005), *Vásárhelyi* (1972, 1974), *Vitányi* (1964, 1981)]

Nehézséget okozott, hogy a különböző fejezetek és alfejezetek tekintetében megközelítőleg azonos mélységű eredményhez jussak a két nagy történelmi időszak során, továbbá leginkább a második világháborút követő időszak politikai rendszerének elvárása szerinti kommunikációs megközelítéseket is kiemelt kritikai szemlélettel igyekeztem feldolgozni. A jegyzőkönyvek, előadások több esetben ellentmondásos adatokat közöltek, így ezekben az esetekben további szakirodalmi feltárásra volt szükség.

A folyamatos szakirodalmi kutatás számos új perspektívára mutatott rá a disszertáció témafeldolgozásával kapcsolatban. Olyan tartalmakhoz juthattam el, melyek új értelmezést és egyben új irányokat is mutattak a pedagógiai csomópontok meghatározásában. Ezen szakirodalmak értéke felbecsülhetetlen a téma feldolgozását illetően.

A téma nemzeti sajátosságából adódóan az idegen nyelvű szakirodalom irányába való kutatás során a kodályi koncepció területeiről választottam tartalmakat, mivel ebben a témakörben találtam releváns értékűnek.

IV. A KUTATÁS TARTALMA

4.1. GYERMEKKOR – PARASZTI KULTÚRA – JÁTÉK - TÁNC

4.1.1. Gyermekkortörténeti áttekintés

A gyermeki lét kérdései mindig is foglalkoztatták azokat a gondolkodókat, akik a társadalmi összefüggéseket, azok történetét, vallási vonatkozásait elemezve közelítették meg az emberiség voltát. Ezeket vizsgálva éppúgy találunk állandóságokat, mint különbözőségeket. Ez a kettősség jellemzi a mai értelemben vett gyermekkortörténeti, gyermekfelfogásra irányuló kutatások szemléletét is, ahogy azt a jelenséget is, mely egyrésztől egymásból kiindulónak tartja a neveléstörténeti; pedagógiaelméleti és a gyermekkort, mint önálló területet, másrésztől pedig különálló egységekként értékeli azokat. *„A gyermekkép önmagában is komplex fogalom, benne a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények, elvont ideák formájában öltének testet. A gyermek ezen a síkon többnyire eszményített, gyakran mitizált alakban jelenik meg az adott korszak és az adott társadalom „magas” – kultúrájában, - így például irodalmában, művészetében, de a nevelésről elmélkedő jeles gondolkodóinak, pedagógus-íróinak műveiben is.”* (Pukánszky, 2005, 9.o.)

A két irányt leginkább jellemző, a legtöbbet idézett kutatási eredmény Philippe Ariéshez és Linda Pollockhoz köthető. Míg Ariés egy evolúciós folyamatként határozza meg a gyermekkor, gyermekkép, gyermekfelfogás történeti jelenségét, addig Pollock ezzel ellentétben univerzális gyermeknevelési célokat jelöl meg. Ennek eredményeként Ariés a változókat helyezi hangsúlyos fókuszba, Pollock állításai pedig az állandóságra erősítenek. (Szabolcs, 2000) A két szélsőségesnek tűnő elmélet közé helyezhető az a megközelítés, mely sajátosabb, egyedibb térbe helyezi a kérdéseket, s mely jelen kutatás témájának értelmezhetőségének alapja is lesz. Ebben a szemléletben két terület szempontrendszere kapcsolódik be: az egyik a kulturális, a másik a társadalomtörténeti egyediség, ennek köszönhetően egy többdimenziós megközelítéshez jutunk el. *„A gyermekek világa, a szülők és gyermekek közötti anyagi, jogi, érzelmi kapcsolatok a társadalmakat meghatározó rendszerek és intézmények legfontosabbjai, az adott kor gazdasági és kulturális sajátosságainak hordozói.”* (Vajda, 2000. 80.o.) A későbbiekben ez a komplex attitűd vezet oda, hogy a magyar történelmi, kulturális sajátosságok, azon belül is abban a kontextusban vizsgálva, elkülönülve tekintsünk a polgári és a paraszti társadalom sajátos gyermekképére, pedagógiai sajátosságaira. Mielőtt azonban ide jutunk, fontos azon ismereteink között való

elhelyezés, a kiindulópontok meghatározása, mely megközelítések, eredmények nélkül nem értelmezhető mindaz a tartalom, mely a kutatás során megjelenik.

Összességében, a több szegmens vizsgálata során a kettősség eredményeihez jutunk a különböző gyermekkortörténeti kutatások értelmezéseinek tükrében. Maga a vizsgálati folyamat szemlélete szerint megjelenik a szabályozottság-szabadság, illetve a függőség-autonómia irányokból való megközelítés is. (Szabolcs, 2000) Ehhez kapcsolható a már említett változás – állandóság ellentmondása, valamint a középútnak nevezhető komplex szemlélet, mely a sajátos kontextusra fókuszálva összegzi mindezeket. Történelmi irányból elindulva és a mai pedagógiai, gyermekszemléletet hordozó kulturális megközelítésünkön keresztül való visszatekintés során könnyen azonosulhatunk Ariés evolúciós megközelítésével, hisz a középkor – jelenkor különbségeit változóként és fejlődésként értelmezzük, ha kizárólag történeti síkon vizsgáljuk és nem helyezzük mérlegre a kor összkulturális jelenségghalmazát a mai normarendszerünkkel. Azonban a különböző idősíkon haladó korszakok sajátosságainak vizsgálata épp annyira nélkülözhetetlen a pedagógiatörténeti kutatások kapcsán, mint a kulturális vagy a jelenkori megközelítések. Így fontos kiindulópont azon diakronikus elemek meghatározása is, melyek tükrében közelebb jutunk a problémák értelmezéséhez.

Ezért is lényeges az az összehasonlítás, mely a középkorban jellemző gyermeki létből indul, megjelöl egy fordulópontot és végigkíséri azt az utat, mely során a gyermekközpontú szemlélet kerül az európai társadalom normaszintjére.

A gyermekkortörténet egyik legvitatottabb időszaka a középkor. A vélemények két csoportba oszthatók:

- a) a középkori ember a gyermekeket kicsinyített felnőttnek tekintette – nem különül el a gyermekkor, magas a gyermekhalálozás, 6-7 éves kortól a felnőtt társadalom részei, azonos munkával, ruházattal.
- b) a gyermekkort már akkor is figyelemre méltó, sajátos értékkel felruházott életszakasznak tartották - A gyermek már ekkor a tisztaság, ártatlanság szimbóluma lett éppúgy, mint majd a 19. századi romantikában. (Pukánszky, 2001)

A 19. századi gyermekszemlélet előzményeként, fordulópontjaként tekinthetünk arra a felfokozott érdeklődésre a nevelés iránt, mely Rotterdami Erasmus műveiben már a 16. század elején megjelent, s melyekben a gyermek lelkének agyagszerű formálhatóságát emeli ki. Ennek a korszaknak jellegzetes felfogása a nevelés emberformáló, nélkülözhetetlen

megjelölése, a gyermek- és ifjúkor erre a legmegfelelőbb időszak, mert a lélek ekkor alakítható, formálható. Megjelenik a korosztályi sajátosságok elkülönítése is. Luther Márton is a nevelés fontosságát, szépségét, szükségességét hangsúlyozza, melynek biztos háttere a harmonikus, erkölcsös családi élet. A 17. század végén, 18. század elején John Locke „tiszta lap” és „folyóvíz” elmélete vált meghatározóvá, mely a nevelhetőséget és annak szükségességét fejezi ki ezen hasonlatokkal. A 17. századtól kezdve Európa szerte megszorodnak az alapfokú képzést nyújtó iskolák. A bentlakásos iskolák élettől elzárt világa kiváló lehetőséget teremtett a tanulók feletti teljes kontroll kialakításának. A gyerekeket folyamatosan kirekesztik a felnőttek világából. Ambivalens korszakként értelmezhető – a távolságtartás és a kötődés kettőssége. (Pukánszky, 2005) Ekkor kezdődik a nevelés évszázada, a mindenáron való nevelés elve, a köznevelés, közoktatás kiterjesztése. „...gazdasági érdekek, az individuum szerepének megnövekedése, a jövő tervezhetősége kívánta meg, hogy a szülők egyre jobban, tervszerűbben gondoskodjanak gyermekük szocializálódásáról, iskoláztatásáról. Ez együtt járt a gyermekek világának és a felnőttek világának elkülönítésével.” (Szabolcs, 2011, 27.o.)

A következő, jelentős momentum Rousseau *Társadalmi szerződés* és *Emile* című munkái jelentették. Legjelentősebb pontjai a gyermek természetes jósága, sajátos szükségleteinek, vágyainak, jogainak léte. A 18. század végén felerősödő társadalmi változások, az ipari forradalom, a francia forradalom, összességében hozott új szemléletet és fordulatot a gyermekek tekintetében is. Újra erőre kapott az ártatlanság helyett a veleszületett, eredendő bűn képe. A gyerekekre jelentős szerep jutott a munka világában, mely a gyáripart szinte teljes egészében kiszolgálta. Kezdetben a társadalom tekintetében a gazdasági, társas és erkölcsi elveket erősítette, majd a 19. század elejétől már áldozatként tekintettek rájuk. Ennek hatására felborult a természet rendje, a gyermeki és a szülői szerepek. (Szabolcs, 2011) Javulást a felvilágosodás időszaka hozott. Megjelent az általános jólét, csökkent a csecsemő- és gyermekhalálozás, és erre az időszakra tehető azon meghatározó jogi és egészségügyi intézmények létrejötte, melyek új helyzetet teremtettek a gyermekkép területein. A leglényegesebb intézkedés az általános közoktatás, az iskola megjelenése a nevelésben. (Vajda, 2000) Ettől kezdve a gyermekek nevelése a privát, családi közegből közüggé vált, Európa szerte általános tankötelezettség lépett életbe. Az iskola lett az új norma a dolgozó gyermek helyett. Olyan gazdasági és társadalmi értékévé vált, amibe érdemes befektetni, s mely közelvárassá vált. Felerősödik az anyagi gondoskodás mellett az érzelmi és a pszichés szükséglet is, ebből születik meg a kor meghatározó kutatása, a

gyermektanulmány, mely alátámasztotta a gyermek és a felnőtt lét különbözőségét, sajátosságát.

A tömeges iskoláztatáshoz azonban számos olyan helyzet párosult, mely ellentétben állt a gyermekek felé fordulás elvével. A mindenáron való nevelés, az iskolai élet teljes megszervezése, a teljes felügyelet, a társadalmi rendszer olyan nyomást gyakorolt a gyerekekre és a felnőttekre egyaránt, mely egy olyan értékrendbeli hullámot hozott létre, ahol a család lett a végső menedék, mely ellen többek között orvosok szólaltak fel az iskolai élet egészségkárosító hatásait sorolva. *„A 19-20. század fordulója előtti évtizedekben új filozófiai és pszichológiai irányzatok bontakoztak ki, s ezek együttesen nagymértékben elősegítették a gyermekkép átformálódását.”* (Pukánszky, 2004. 309.o.) Mindemellett a reformpedagógia jelentett választ és alternatívát is egyben, mely a „rég pedagógia” szigorú, zárt, elfojtó tulajdonságaival szemben a lélekből fakadó, az emberre fókuszáló attitűdre épül. A századforduló gyermekképét Harry Hendrick konstrukciós elmélete során a „nemzet gyermekeként” jellemezte. (Szabolcs, 2003) Ez az időszak újabb kettősséget hozott, mely társadalmi szinten a romantikából eredő „elvágyódást” és ezzel párhuzamosan a racionalizmus, pozitívizmus szemléleteit is hordozta. Ekkor már igen erősen jelen volt annak a hagyományos paraszti kultúra felé való fordulásnak a jelensége is, mely a mai pedagógiai létünket is meghatározza magyar hagyományaink, szokásaink, játékaink, táncaink, dalaink, zenéink tekintetében.

A 20. századot a totális társadalmak, világháborúk, a pszichoanalízis és a jóléti állam jellemzi. (Szabolcs, 2000) A századfordulón, és azt követően is fel-felerősödik az anyagi gondoskodás mellett a gyermekek érzelmi és pszichés szükségleteinek előtérbe helyezése, a valóságban sem családi, sem intézményi szinten nem igen tud megerősödni. Ennek következtében, újra és újra erősödik létjogosultsága a különböző reformpedagógiai szemléleteknek. Egyre többen fordulnak a zene és táncművészet felé, ezen területek pedagógiai lehetőségeit is vizsgálva. Ennek egyik irányzata a gyermekek tiszta művészetben való helye, a másik pedig a nagyvárosi forgatagból való befelé fordulás lehetősége. *„A jól nevelt, illedelmes, engedelmes gyermek ideálja – amely a 19. században már széles körben elterjedt – a 20. század első felében továbbra is uralkodó maradt. Mellette azonban bizonyos polgári körökben megmaradt a gyermektanulmányi mozgalomból és a századfordulós reformpedagógiai kezdeményezésekből táplálkozó szemlélet. Eszerint a gyermek kibontakoztatásra váró képességei sokaságával rendelkező kreatív teremtmény, akiben a zsenialitás tüze parázslék.”* (Pukánszky, 2004. 317.o.)

4.1.2. Gyermek világ a 19. századtól az első világháborúig Magyarországon

A 19. század során a gyermekkép lassú, de változó folyamatként értékelhető. A neveléstani szakirodalmak leírásai alapján olyan képet kapunk, mely szerint a kor szemlélete alapján a gyermek kibontakoztatásra váró lény, aki lehetőségek sokaságával jön a világra. Nevelése szükségyszerű, ennek elmulasztása esetén képességeik nem hasznosulnak. Mindenki alakítható. A nevelés során önuralmat kell tanuljanak vágyaikon, érzelmeiken. Felméri Lajos fogalmazásában ezt úgy összegzi, hogy a nevelés által válik az ember emberré, melynek tere a közösség, hisz az ember társas lény. A század jelentős eszménye, hogy a gyermeket polgárrá, tehát a társadalom részévé kell nevelni. A gyermek a jövő, a felnőtté nevelése a legfőbb cél. *„A humanista-aufklérista eredetű emberi „dignitás-toposz” és a romantika költői „gyermek-érzékenysége” a 19. század utolsó évtizedeire elenyészik. Lassan átadja helyét egy puritánus felfogásnak, amelyből már eltűnik az általános emberi méltóság vagy a gyermekben szunnyadó őserő csodálata. (...) a gyermeket a szűkebb-tágabb társadalmi közösségi körökbe való beillesztésre, nevelésre váró teremtményként látatják.”* (Pukánszky, 2003. 135.o.)

Magyar viszonylatban a korszak egyik legjelentősebb, a gyermekek világát érintő változását az 1868-ban megjelenő népoktatási törvény idézte elő, mely a 6-12 év közötti tankötelezettséget határozza meg. Ekkor a gyermekek 48%-a járt iskolába, mely az első világháború kitöréséig 93%-ra növekedett, azonban a 6. osztály elvégzéséig kevesen jutottak el. A 19. századtól tehát a gyermekkor jelentősen összeforr az iskola világával. (Nóvik, 2003) Az iskolázottsági hajlandóság, valamint szülői támogatottság terén jelentős különbségek tapasztalhatók a különböző társadalmi osztályok tekintetében. A parasztság (föld-, és kézművesek) körében jelentős ellenállást váltott ki a kötelező iskola. Ennek három fő vonala olvasható ki:

- szegényes anyagi körülmények, megfelelő ruha hiánya, az intézménybe való eljutás nehézsége,
- a gyermekek szükségessége a családi gazdaságok fenntartásában, szolgálatban szerzett jövedelmük nélkülözhetetlensége
- érdektelenség.

A legtöbb esetben az 1-4 osztály elvégzése mind a szülőknek, mind a gyermekeknek természetes volt, de az írás, olvasás, számolás alapjainak elsajátításán túl nem tulajdonítottak nagy jelentőséget az iskoláztatásnak. (Fügedi, 1988) Ezen felüli osztályok elvégzésére leginkább csak a tankötelezettség tartja az intézményekben a gyermekeket, akik sok esetben

csak október végétől, november elejétől csatlakoznak az oktatáshoz, és a jelentős pénzbüntetések ellenére is tavasszal már sokan kimaradnak, főleg a fiúk, mivel a családoknak szükségük van rájuk a mezei munkák során. (Csete, 1993)

Különböző javaslatok születtek, hogy támogassák az életformával járó akadályokat. Ilyen volt például az a kezdeményezés, melyben a szakemberek hosszabb szünidőt javasoltak a falusi gyermekeknek a nagyobb munkák idejére, miután ők is aktív részesei voltak a mezőgazdasági munkálatoknak. Nem csak a parasztságnál, a városokban élő, alacsonyabb népréteg gyermekei is nehezen vettek részt az oktatásban, miután szüleik elutasították azt, nem volt megfelelő családi kontroll és sok esetben dolgozni kellett a gyermekeknek is. A tankötelezettség, ezzel együtt az iskolai részvétel kiterjesztése több évtizedes folyamat volt, melyet mind törvényi szinten, mind a tanítók oldaláról igyekeztek „népszerűsíteni”. *„A tanítók szemében a szülőket ugyanúgy rá kellett ébreszteni a gyermekekkel szembeni kötelezettségeikre, mint a gyermekeket a felnőttek elvárásainak teljesítésére.”* (Szabolcs, 2011.99.o.) Több toborzó program és felhívás is napvilágot látott, melyek elődjei már a 17. századtól a néphagyományban is megjelentek, majd hagyományos ünneppé formálódtak és a 19. századtól jelentőségük újra felerősödött a magyar kultúra gyermekvilágában. Ilyen a balázsolás, vagy balázsjárás és a gergelyjárás is.

Balázsolás – február 3. A 6. századtól kezdve, Balázs püspököt a gyermekek torokbetegségeinek gyógyítójának tartották. Ehhez a naphoz kapcsolódva jelent meg a balázsjárás, mely során gyerekeket toboroztak az iskolákba és adományokat gyűjtöttek a tanítóknak. Több vidékre is jellemző volt, hogy a gyerekek maskarákba öltöztek, vagy épp Balázs püspöknek és katonáinak és így jártak házról-házra énekekkel, köszöntőkkel, melyek szövegei is tükrözik a szokás üzenetét. Ilyen hagyomány a gergelyjárás is – március 12. A szokás megegyezik a balázsjárással. Régebben a tavaszi napéjegyenlőség ekkorra esett, valamint ezen a napon volt az iskolaév kezdete. Hagyománya IV. Gergely pápáig vezethető vissza, aki Szent Gergely pápa tiszteletére rendelte e napot. Hozzá köthető a gregorián és az iskoláztatás előremozdítása is. Első emlékeink a 17. századból valók. Mátravidéken a gyerekek ünneplő ruhába öltöztek és úgy jártak faluról-falura, házról-házra. Volt, ahol a katonai toborzás mintájára különböző rangokat viseltek és Szent Gergely vitézeinek nevezték magukat. Ahol iskoláskorú gyermek volt, oda beköszöntek. (Tátrai és Karácsony 1997)

Az iskolai élet hangsúlyos megjelenése, folyamatos kiterjesztése egyrészt jóval jelentősebb kihívást jelentett a hagyományos paraszti társadalmakban felnövő gyermekek

számára, másrésről azonban sokkal támogatóbb közeget biztosított e társadalmi forma egyéni és közösségi téren is, mint városi társaiknak. Ahhoz, hogy a magyar népi játék, gyermektánc helyét és szerepét, egykori és mai pedagógiai jelentőségét megfelelően értékelni lehessen, szükséges, hogy ismerjük azt a közeget, azt a háttérrel, melyben ezek a területek még nem tudatos megjelenítésben, hanem az ösztön szintjén alkották a gyermekek, családok életét és kísérték őket a szocializáció útján. A magyar nyelvterület öt tájegységének – Somogy, Jászság, Mezőkövesd és környéke, Kalotaszeg, Székelyföld falusi gyermekvilága azonos képet mutat a gyermekek családban, valamint tágabb, települési közösségekben betöltött szerepéről, a nevelés célkitűzéseiről és módszereiről, a társadalmi közegben való megjelenésről, a munka világába való belenevelődésről. A vizsgált területek csupán földrajzi sajátosságaiból adódóan mutatnak eltéréseket a családi rendszerek vagy a mindennapok szervezésének tekintetében. A legjelentősebb különbségeket a falu és a város viszonyaiban elsőként ott találjuk, hogy kettős nevelő közeg veszi körül a falusi gyermekeket. Az élet minden mozzanata a szeme előtt zajlik, mely folyamatnak hol külső szemlélője, hol alkotó, hol létrehozó, teremtő eleme. *„Falu helyen a gyermek már születése óta tanítja az élet minden megnyilvánulásának: a magvak csírázásának, a növények növekedésének és virágzásának, a termés érlelődésének éppen úgy, mint az állatok párzásának, születésének, fejlődésének, megöregedésének és megsemmisülésének.”* (Vasas, 1993.7.o.) A természet közelsége mellett a családi élet minden mozzanatának résztvevői is a gyermekek, hisz sokszor egy szobában, vagy kis házakban élnek együtt generációk. A fentebb említett kettősség is ebből az egymáshoz való közelség jelenségéből adódik, valamint abból a spontán nevelési folyamatból, mely a résztvevők ösztönein alapszik, mely egyszerre épül pozitív és negatív elemekből. Azonban ezek a közvetlen élmények biztosítják azokat az ismereteket, melyeket a falusi, természethez közeli életforma jelent. Ilyenek: a csillagok nevei, az őket körülvevő növény és állatvilág, azok a természeti és életvalóságok, melyek az emberélet fordulóihoz, a természet körforgásához köthetők, valamint ide sorolhatók azok a népköltészeti elemek, mondókák, dalok, játékok, szokások, rituálék, melyek mindennapjaiknak szintén részei. *„A gyermekeknek szinte minden érzékszervén kendőzetlenül, szépítetlenül szűrődik át a valóság. Ily környezetben – s ez már a társadalomnak, a parasztelek rendjének a gyermeknevelő hatása! – iskolázódik valóságglátásuk, élet- és emberismeretük, erős alapvetésként későbbi emberi magatartásuknak.”* (Csete, 1993. 53.o.) Az intézményesített nevelési lehetőségek korlátolt megjelenése ellenére, minden olyan ismerethez hozzá tudtak jutni a gyermekek, melyek útján a társadalom részévé váltak és azok alkotói, éltetői lettek.

A szellemi nevelés, játék és munka összekapcsolódik. Az életciklusonként, korcsoportonként újraszerveződött gyermekközösségek a felnőttek társadalmának mintájára alakultak. (Gazda, 1980) A korcsoportok mellett a csoportosulások alapja lehetett lokális, nemzetiségi, nem vagy rang szerinti is. Az ezt megelőző életszakaszban, a születéstől kezdve az elsődleges szocializációs tér a család volt. Legtöbbször az édesanya, a nagymama, vagy az idősebb testvérek oltalma, gondozása alatt álltak a legkisebbek, akik az ellátás mellett altatókkal, lovagoltatókkal, állítgatókkal, arcsimogatókkal, ujjasdikkal, hintáztatókkal biztosították a gyermekek szórakoztatását, fejlődésük támogatását és adtak át alapvető ismereteket, például a különböző természetmondókákon keresztül. Maga a nevelés szoktatás útján valósult meg, mely egyszerre jelentette a példamutatást, a különböző munkálatokba való bevonódást, melynek további eszközei voltak a közmondások, szólásmondások, rigmusok. Célkitűzések között szerepelt a testmozgás fegyelmezése, helyes magatartás, gondolkodás és beszéd kialakítása, az akarat erő, erkölcsi érzék fejlesztése. (Csete, 1993)

„A kisgyermek életében szinte egyszerre jelent meg a munka és a játék, a kettő sokszor szinte nem is vált el egymástól. Már 2-3 éves kisgyerek is kapott apró megbízatásokat, kisebb feladatokat: „hozd ide, vidd ki, fogd meg” munkát.” (Fügedi, 1988. 51.o.) A munkára való nevelés módja tehát a gyermekek bevonásával valósult meg. Egész kicsi kortól helyet kaptak a szülők munkafolyamatai mellett. A lányok a háztartási, házkörűli tevékenységekben, a fiúk az állatok ellátásában, földművelési munkálatokban, esetleges kézműipari folyamatokban vettek részt. Sok esetben a szülők elkészítették gyermekeik számára a szükséges eszközök kicsinyített mását. Előfordult azonban, hogy olyan feladatokra kényszerültek a gyermekek, melyek meghaladták korosztályi sajátosságuk fizikai vagy épp lelki határait, de a leírások alapján nem ez a mérvadó jelenség. A fiúk és a lányok esetében is, 5-6 éves kortól a pástorkodás volt az egyik legjelentősebb munka, mely egyben játékkalkalmakat és közösségi élményeket is biztosított a gyermekeknek. (Gönczi, 1937) Azt, hogy a gyerekekre mennyi munka hárult, nagyban befolyásolta a család anyagi helyzete, a család nagysága és a testvérek száma is. A szegényebb családok gyermekei, kisszolgának, cselédnek, pesztrának álltak. (Fügedi, 1988) Volt, ahol az iskola elvégzése után, 12 éves kortól teljes értékű munkaerőként tekintettek a gyermekekre, de volt olyan, ahol ez 16-18 éves korig kitolódott.

A családban való neveléssel párhuzamosan a falu közösségének szocializációs környezete is jelentős szerepet játszott a gyermekek életében. Ez egyrészt jelenti a kortárs csoportokat, melyek legmeghatározóbb eleme a játéktevékenység volt, valamint jelenti azt a társadalmi integrálódást, mely a teljes közösség szokásaiba, ünnepeibe való belenevelődés által valósult

meg. „A gyermekek társaságát egy közöttük élő, kezdetleges kis társadalmi rétegnek tekinthetjük. E gyermektársadalom élete különféle játékos szokásokból tevődik össze.” (Lajos, 1940. 10.o.) Ez egy olyan pedagógiailag értékelhető folyamat, mely a teljes személyiségre ható mechanizmusával kíséri a teljes emberi életet. Ezen ősi rituálék gyönyörű elemeivel keretet, feloldást, állandóságot, megtartó közeget, szerepet biztosítottak a közösség minden tagjának.

A gyermekek életében három, egymástól elkülöníthető forma jelenik meg: az egyik a család, a másik az iskola, a harmadik pedig amit önmagának alakít. Ez utóbbi, a felnőttektől független világ, további két területre bontható: a saját közösségi életére és játékára. (Kresz, 1942) A 19. század és a századforduló falusi gyermekvilága nem véletlenül vált idealizált elemévé különböző pedagógiai szemléleteknek, lett eszköze a 20. század során a közösségek szervezésének, fenntartásának, példája a munkába való belenevelődésnek és vált tárgyává a magyar pedagógiának. Hisz ott volt az erdő, a patak, a rét, a növények, az állatok, a felfedezés, a megismerés szabadsága, a közösség ereje, élmények, izgalmak sokasága és mindezek legfőbb eleme, maga a játék.

4.1.3. A magyar paraszti kultúra, népi társadalom, néphagyomány, népművészet

Európa-szerte a 18. századra tehető annak a szemléletnek a legkorábbi előzménye, mely mozgalommá nőtte ki magát és széles körben elterjedve fordult a paraszti társadalom kulturális elemei felé. Elsőként Németországban, majd egyre több helyen született meg a „népdal”, „népmese”, „népmonda”, majd a 19. század elején a „népkönyv” kifejezés is. Fókuszba kerültek a népszokások, viselkedési módok, babonák, dalok, táncok, ünnepek. Ellentétként állították egymással a „népi kultúrát” és a „tanultak kultúráját”, melyet a 18. századi értelmiség fedezett fel, talált ki. Okai egyszerre voltak esztétikai, intellektuális és politikai indíttatásúak, melyeket a primitív iránti vonzódás emelt ki a hétköznapi világából. Rousseau is kiemelten értéként hangsúlyozta a népdalok egyszerűségét, naivitását, ősiségét. „A Grimm testvérek például többre becsülték a hagyományt az észnél, a természeti alkotásokat a tudatosan megtervezett dolgoknál, a nép ösztöneit az értelmiségiek okfejtéseinél.” (Burke, 1991) A „tanult” és a „népi” azonban nem osztja meg magát a műveltséget, csupán arányaiban jellemzi azt. Az iskolai tudásközvetítés, az írás-olvasás elsajátítása megnyitja a leírt kultúrát, míg a hagyomány a látás, hallás, utánpótlás útján válik saját tudássá, értékévé. Az emberben nem oszlik meg a két típusú műveltség, hanem mindenkiben más arányban van jelen. A néphagyomány reneszánszának legfontosabb üzenete, hogy a műveltség nem állhat csak írás-olvasás útján közvetített tartalmakból, helye

kell legyen az emberi megnyilvánulásoknak, egy nagyobb érvényű egésznek. A népművészet felé fordulás több mint a gyökerek keresése. Megismerése az egyetemes emberi formákat jeleníti meg, biztosítja az önkifejezést, lehetőséget ad, hogy teremtő részévé váljunk környezetünknek. (Andrásfalvy, 2019) Az írásbeli művészet értékítéletében való eltolódás egy olyan folyamat, mely az európai népek életét évszázadok óta jellemzi. A 18. században megjelenő érdeklődés sem fordította meg ezt, viszont biztosította azt, hogy ma még ismerhetünk bármit is a hagyományos kultúra világáról. Szintén ennek hatására jöhetett létre a 19 század során az a tudományterület, mely a néprajz vizsgálatára irányul.

4.1.3.1. Népi társadalom

A népi társadalom nem egy homogén közeg. Legmeghatározóbb egységességét Európában a keresztény kultúra biztosította. Nem önálló társadalom, hanem az osztársadalom egy nagyobb része, rétege. Az értékek közös mítoszokban és szimbólumokban tükröződnek, azonban résztvevőik tagozódása megjelenik az alábbiak szerint:

- életkor,
- társadalmi, vagyoni állapot,
- vallás,
- foglalkozás (iparos, földműves, cseléd, pásztor),
- vidék,
- nem.

(Kodály, 1974.)

A magyarság népi műveltsége fő vonásaiban egységes, de számon tartunk olyan csoportokat, tájakat, más etnikumú közösségeket, melyek bizonyos jegyekben különbözőséget mutatnak. Ez nem a teljes kulturális szintéren, csupán egy-egy jellemvonásban nyilvánul meg. (Balassa és Ortutay, 1980)

A néphagyományt a nép alkotja, meghatározásuk általánosítása szerint leginkább iskolázatlan, természetközelségben élő közösség, akiket idegen szokások nem rontottak el, és mindenki másnál tovább őrizték szokásaikat. Azonban ahogy magát a társadalmat, a népet sem lehet homogenizált sajátosságok közé zárni, hisz pont sokszínűsége az egyik legmeghatározóbb jellemzőjük. Mindenkinek megvolt a társadalmi hivatásával, és munkájával kapcsolatos kulturális sajátossága, ezzel kapcsolódtak, váltak részesei a nagyobb egységet képviselő társadalmi rétegnek, ahogy együtt vettek részt az egyházi és világi ünnepek alkalmain. „Magyarországon az írástalan műveltséget elsősorban a feudális

jogokból kirekesztett alsó társadalmi rétegbeliek, a legkisebb hányadban írástudó jobbágyok őrizték. ... A nemesség igen nagy hányada élt paraszti életmódban, folklórtudással és szintén írás-olvasás ismerete nélkül.” (Kósa, 1998) Míg Európa nyugati felén gyors folyamatként értékelhető a kapitalizmus elterjedése, így a hagyományos társadalmak átalakulása, addig hazánkban a feudalizmus erősödése volt jellemző. A magyarság tekintetében elmondható, hogy a viszonylag egységes társadalm szerkezeti formája egészen a 18. századig nem mutatott jelentős eltéréseket. Ettől kezdve azonban a parasztságon belül egyre inkább kétirányúvá válik az elmozdulás. A felsőbb rétegek igyekeznek felfelé hasonulni, míg az alsóbb rétegek lent maradtak. (Balassa és Ortutay, 1980) Mindegy, hogy gyors vagy lassabb folyamatról beszélünk, a paraszti társadalom felé való nagyfokú érdeklődés ellenére pont annak résztvevői voltak azok, akik igyekeztek kilépni a felemelt életformából, mivel belülről kifelé nézve hátrányosnak és elmaradottnak érezték életformájukat.

4.1.3.2. Népi kultúra, népművészet

„Ez a műveltségállomány időtlen idők óta halmozódik. Évezredek és évtizedek emlékei egyformán fenntalálhatók benne. Nagy értéke, hogy általános és mennyiségileg is egyenlő. A hagyományos népi művelődés az élet minden vonatkozására kiterjed. A nép ezt az élet iskolájában a bölcsőtől a sírig tanulja.” (Győrffy, 1942. 12.o.) Gyökerei évezredekre nyúlnak vissza, de amit ma ismerünk, azt a 19-20. századi parasztság hozta létre. Ezek összessége két tárgykörben határozhatók meg:

- alapvető foglalkozás, a fogyasztható áruba bocsátható termékeket megtermelő mezőgazdaság munkaeszközkészlete és a hozzá tartozó munkamódok, technikák, eljárások
- népművészet – ide tartozik a népköltészet, néptánc, népzene és a tárgydíszítő művészet, mely legutóbbi használati tárgyként funkcionált.

„Olyan kultúrára kell gondolnunk, melyet írás és olvasás nélkül is meg lehet érteni, de amelyben megvan a kultúra főtulajdonsága: az, hogy részesét felvértezi minden eshetőségre, és boldog emberré teszi mindaddig, míg a neki megfelelő életkorból ki nem lép.” (Kodály, 1974. 68.o.) A népművészet, a népi kultúrában való kiemelt helyét reprezentatív mivoltának köszönheti. Ez az a központi kérdés, mely pedagógiai vonatkozásaiban is jelentős dilemmát és egymással ellentétes megközelítéseket eredményezett, eredményez.

A néprajztudomány az alábbi fő kategóriák megjelölését használja:

- a magyar nyelvterületet földrajzi tekintetben négy nagy régióként, tájegységként tartjuk számon: Dunántúl, Felföld, Alföld, Erdély;
- a kultúra három tárgyköre: szociális, anyagi (tárgyi) és szellemi.

„A magyar nép anyagi kultúrájának egésze a legszorosabban összefügg társadalmi, szociális műveltségével, és ez határozza meg a hagyományok áttételén keresztül szellemi kultúráját is.” (Balassa és Ortutay, 1980. 111.o.) A szellemi kultúrában elsősorban a nyelv, a zene, a tánc, melyek a leghangsúlyosabb alkotó elemek. Ide sorolhatók többek között a népköltészet különböző típusai és a népszokások, valamint a gyermekjátékok is, mely utóbbival a vizsgált szakirodalmak érintőlegesen vagy egyáltalán nem foglalkoznak. Népművészeti és pedagógiai értéktára csak a későbbiekben kap hangsúlyt.

4.1.4. Népi játék a magyar paraszti kultúrában

Ahogy a játék definíciója szerteágazó megközelítési módokat mutat, úgy a magyar népi játék meghatározása és vizsgálata is több irányból fakadó, mely annak is betudható, hogy jóval később került a figyelem fókuszába a gyermekek hagyományos világa, mint a felnőtteké. Tudományterületek tekintetében jellemzően a néprajz, a pedagógia, a pszichológia, a filozófia, az irodalom megközelítései által kerülünk vele kapcsolatba. A haladó pedagógiai szemléletbe kiválóan illeszthető a népi játék világa, mely a természetes szórakoztatás eszköze, a természetességre való törekvés mintája és a nemzeti eszme kiváló felülete.

Az első említések, melyekben a magyar népi játék megjelenik, csupán érintőlegesen tér ki rá. 1791-ben jelent meg az első, teljes leírás, mely az „Ispilángi rózsa” szövegét közölte a Magyar Hírmondóban. 1835-ben Edvil Illés Pál „Miben áll a magyar nemzetség” című könyvében jelenik meg „Gyermekek játékaik és más multságok” fejezetcímmel ismeretterjesztő írás. (Kresz, 1997) Kölcsey Ferenc is figyelmeztetőleg szólalt fel a népi játékok mellett és adott hangot jelentőségének, melynek hatására az irodalom számon tartotta a játékokat, de különösebb figyelmet nem fordított ekkor még rá. Dallam egészen 1886-ig nem jelenik meg. (Kodály, 1951) 1872-től a Nyelvőr első megjelenésétől kezdve, majdnem minden lapszám tartalmazott 5-10, különböző helyről gyűjtött játékot „Népnyelvahagyományok” címszó alatt. (Kresz, 1997) Így továbbra is leginkább a népköltészet szempontjából tartották számon a játékokat. 1885-ben jelent meg Porzsolt Lajos, „A magyar labdajátékok könyve” című kötete. Ezen források azonban csupán előhírnökei voltak annak a műnek, mely Kiss Áron nevéhez köthető, s mely 1891-ben került először kiadására „Magyar gyermekjátékgyűjtemény” címmel, mely több mint ezer játékot

és mondókát foglalt magába. Széleskörű gyűjteménykötetként áll a mai napig rendelkezésünkre mindamelllett, hogy valóban első lényegi forrásként tekintünk a közösségi összefogás eredményeként született kiadványra.

S bár a gyermekjáték néprajzi viszonylatban sokáig nem jelent meg önálló területként, mégis lassan fontos része lett a kutatásoknak és idővel már rendelkezünk annyi információval, hogy egységként tekintve a hagyományos magyar kultúra gyermekvilágára, összességében „gyermekfolklor” megnevezéssel fejezzük ki mindazt, ami a felnőtt létet megelőzve, a teljes fejlődési folyamatot jelentette. A kiskorúak folklorjelenségét, különféle eredetű közösségi hagyományok összességét értjük alatta. (Katona, 1989)

A néphagyomány ezen területe nem csupán tevékenységek, alkotások szerint csoportosíthatók, több szegmens is lehetőséget ad felfedezésére, összegzésére, feldolgozására. A tevékenység mellett megjelenik a tartalmak, életkorok, résztvevők, nemek, célok, funkciók, hatások, alkalmak, szerinti feltárási módok lehetősége is. A tipológiai rendszerek vizsgálata előtt azonban mindenképp a cél és formarendszer megismerésével kell kezdeni. A gyermekek világa leképezi azt a több évezredes fejlődést, melyet magunk mögött tudhatunk. A különböző tevékenységi formák, a szövegek, mozdulatok sokasága egészen az ősi világig vezethető vissza. Összművészeti és ösköltészeti elemei párosíthatók a természeti népek folklorjával. A természeti vonatkozású tartalmak tekinthetők a legrégebbi elemeknek, melyek varázslatok emlékeit őrzik. A felnőtt társadalom hagyományai kevésbé hordozzák ezeket a jegyeket. Ennek egyik oka, hogy a gyermekek világa nem tudott úgy lépést tartani a változásokkal, mint a felnőtteké. A gyermekek tevékenységükben megismétlik az emberiség fejlődését és naiv, ősi, játékos ösztönként tükrözik. Ennek köszönhetően a változatképződés is sokkal gazdagabb a gyermekkultúra ágaiban. (Kodály, 1951) *„Különböző történelmi korszakok és különböző fejlettségű társadalmak gyerekeinek játékaik között sok hasonló vonás található. Pedig itt az időbeli és térbeli eltérések olyan nagyok, hogy átvételről aligha lehetett szó. Inkább a gyermeki lélek azonos sajátosságaival állunk szemben. Az egyetemes játékkincsben belül természetesen vannak eltérő vonások, melyek a nemzeti jellegzetességeket tükrözik. Ezeket részben földrajzi, részben történelmi tényezők határozzák meg: a természet gazdagsága vagy szegénysége, a nemzet küzdelmei.”* (Pécsiné, 1978. 7.o.) Látható tehát, hogy ez az ősiség nem köthető nemzeti sajátossághoz, hisz visszább mutatnak annál, mint amit saját történelmünk alatt értünk. Az évszázadok és a nemzet életére ható sajátosságok lassan építették hozzá azt az egyediséget, melyet ma magyar kultúraként említhetünk, s mely

vitathatatlanul kiemelkedő értéket és sokszínűséget képvisel. Az ősképek a mai napig jelen vannak azokban a játékokban, melyeket helyet kapnak az óvodai és iskolai programokban egyaránt. Ilyenek a megjelenő jelképes tisztító műveletek, a tavasz, a megújuló élet javai, az időszak, mint az élet serkentésének funkciója, mely párhuzamba helyezhető az ifjúság termékenységével, a szerelemmel, a párválasztással. A játékokban összekötődik az ég és a föld, a halál és feltámadás, az élet körforgása a maga összetettségében. (Gazda, 2017)

Lajos Árpád három időbeli rétegben határozza meg a népi gyermekjátékok világát:

1. Ősi, szórványos réteg – ősi szokások, táncmozdulatok, mesetörödékek, lakodalmas és kiházasító szokásmaradványok.
2. Ősi, összefüggő réteg – mozdulatutánzó játékok, fogócskák, nevetető játékok, méta, városdi, pásztorjátékok, varázsló és régi történeti emlékeket őrző játékok.
3. Újabb, jórészt szórványos réteg – újabb táncokból és népdalokból alakultak, egy részük nem magyar eredetű. (Lajos, 1940)

A népi kultúra fontos jellemzője, hogy nem passzív, hanem aktív. Teremtő és cselekvő. (Lázár, 2002) A gyermekfolklór nem egyedi, esztétikai kiteljesedés, nem öntörvényű elemek, hanem egy nagy egész részei. A gyermeki élet alkotóelemei, melyek elsősorban nem kifelé, hanem befelé, a személyiségre hatóan jelennek meg. A népi játékok kétirányú szereppel bírnak: az egyik, hogy átörökítői a kultúrának, hisz leginkább a felnőtt kultúra vetületeként értelmezhetők, így eszközévé válnak a hagyományokba való belenevelődés folyamatának. A másik pedig az a nevelést, nevelődést biztosító eszköztárként való megjelenés, mely a szórakozáson túl életkori sajátosságainak megfelelő magatartásmintákat közvetít, elősegíti a családi és társadalmi közösségekbe való beilleszkedést, és az egyén saját emberi létezéséhez vezető megismerés útját biztosítja. (Katona, 1989) A gyerekek a múltból tehát öntudatlanul valóságot formáltak, melyek tárgyát a felnőttek világából merítették. Alkotó részei: a népköltészet különböző típusai, szokás maradványok, történeti személyek és események, régi varázsló szertartások elemei. (Fügedi, 1988) „A felnőttek közt ott volt mindenütt a gyermek. Bámulva szívta magába az ősök pogányosan szép életét, s a maga gyermeki társaságában átélte mindazt, amit a felnőttek között látott, tapasztalt.” (Lajos, 1940. 12.o.) A játékok jelentős része a felnőtt fiatalság játékeinak, táncainak, lakodalmi szokásainak utánzásából épül fel. Gazdag cselekmény és mozgásanyag jellemzi, melyeknek kezdetekben nézői, majd aktív résztvevői. Átörökítése idősebbekről (általában nagyszülőkről), vagy gyerekekről-gyerekekre valósul meg. A felnőttek világát saját műveltségükön keresztül jelenítik meg, fizikai lehetőségeiknek

megfelelően, spontán és egyszerű módon, mely így hasonlóságot teremtett, ami pedig hidat képzett a két nemzedék között. (Gazda, 1980) Szinte minden összetevője a felnőttektől, nagyobb gyerekektől eredeztethető, a néphagyomány területein belül mégis önálló egységként kell kezelnünk a gyermekfolklórt, mely aktivitás alapján az alábbiak szerint fejlődik:

1. Felnőttek gyerekeknek szóló alkotásai, mely során a gyermek még passzív, a felnőtt aktív résztvevője a játéknak.
2. A gyerekek által idősebbektől átvett tartalom, amikor a saját korcsoportján belül aktív, a gyerekek formálták. Kezdetben a nagyobbakra mintaként tekintenek, utánozzák őket és folyamatosan belenevelődnek a teljes értékű játékos egyéniség szerepébe.
3. A gyerekek körében keletkezett és fenntartott hagyományok, a párbeszéd, dalok, mozgások válnak egységgé.

E fejlődési vonal életkor szerint megvalósuló folyamata is leírható, működésének alapja, hogy a gyermek valakivel vagy valamivel játszik:

- 0-6, 6-12 hónap között felnőtt, nagyobb testvér kezdeményezése szerint altatók, arcsimogatók, hintáztatók jelentik a játéktevékenységet.
- 1-2 éves korban a mai elnevezés szerinti ölbéli játékok valósulnak meg, melyekben a gyerekek egyre öntevékenyebb módon vesznek részt. A játékok többsége támogató funkciót tölt be a gyermek adott mozgásfejlődési szintjének megfelelően. Ilyenek a sétáltatók, ültetgetők, guggoltatók.
- 2-3 évesen már kezdeményezi a játékot, önállóan is játszik, megkezdődik a munkafolyamatokba való bevonódás, mely utánzás útján valósul meg.
- 4-5 éveseket gyakran beveszik már a nagyobbak játékaikba, mely során hozzászokik a szervezett társasághoz, elsajátítja a szabályokat.
- 7-14 éves kor a legjátékosabb szakasz a gyerekek életében, mely az iskolás korral esik egybe. Ekkor egyrészt jelképes jelenetekben megjátssza az élethelyzeteket, részévé válik a közösség szokásvilágnak, önállóan játékeszközöket készít.

Az életkori sajátosságok mellett fontos említést tenni a nemek közti megjelenés formáiról is, mely csupán iskolás kortól lesz domináns, de már korábbi életszakaszokban is megjelennek egyediségek ezen a téren. A gyermekfolklór összességében nemek feletti, de jellemzően a lányok 2-3 évesen a virágokkal, míg a fiúk a bogarakkal játszanak szívesebben. 5-6 éves kor előtt ritkán alakulnak ki gyerekközösségek, a fiúk iskolás korukig nem szívesen játszanak

szabályokhoz kötött játékokat. 5-12 éves kor között a lányok meghatározó játéktípusa az énekes-táncos forma, melyhez a 6-8 éves fiúk is szívesen csatlakoznak, de 8 éves kor után ki is maradnak ezekből. (Katona, 1989) Vannak olyan alkalmak, főleg a zárt terekben, amikor nem különül el a két nem játéka, a szabadban azonban általában már külön játszanak. Tevékenység alapján jellemző, hogy a fiúk játékában az erős mozgáson van a hangsúly, a mozgást nem kíséri szöveg, a játékélmény magja az erő kifejtés, a fokozott mozgással járó öröm. Gyakori a csapatjáték, hogy akár csoportosan, akár egyénileg ellenfeleket jelölnek ki, gyakran része a tevékenységnek valamilyen eszköz, a játékok leginkább parancsoló és tiltó törvényeket tartalmaznak. Játékukra összességében jellemző a testi erő és a küzdőszellem. A lányoknál domináns a mozdulat szépsége, a mozgás szöveggel, dallammal való kísérete. Líra és érzelem uralkodik a játékokban, melynek magja a mozdulatrítmus élménye. Eszköz ritkán jelenik meg a tevékenységek során, ha van, akkor is a kezűgyességet, az érzékszerveket, finommotorikát szolgálják. (Lajos, 1940)

Jól kivehető, hogy a népi játék messze túlmutat a szórakozás és a gyermekkori időtöltés funkcióján. Habár tudatosságról csupán abban az életszakaszban beszélhetünk, amikor a szülők aktívan részesei voltak a játéknak és támogató, a különböző készségeket és képességeket fejlesztő tevékenységekkel vezették a gyermekeket. „Szórakoztatva szoktatják, nevelik és később oktatják is a gyermeket többek közt tagjai használatára, továbbá járni, ülni, tapsolni, táncolni és így tovább.” (Katona, 1989) A játékok ősi volta, a gyermekek által aktívan formált, alakított világ születéstől a halálig jelen volt, azonban a különböző életkorokban betöltött szerepe folyamatosan változott. Ezen tevékenységek éltető magja a játéktevékenység, ami tehát nem csupán a szórakozást, hanem az életre való felkészülést biztosította. A gyermekeket a dallam, a szöveg, de leginkább a cselekmény köti le, melynek hangulatvilága igen gazdag, ami vonzóvá teszi magát a tevékenységet a benne résztvevőknek. Minél nagyobbak alkotják a játszó közösséget, annál kifejezőbb a játék, ami fejlettebb szellemi képességre és fizikumra épül. Különbözőségét, variánsait nem csupán az életkori eltérések eredményezik, hanem a résztvevők más-más lelki világa, képessége is meghatározó alkotóeleme a kimenetelének és formájának. (Kaposi és Maácz, 1958) A játék formája szerint lehet sport, mozdulattal, gazdag cselekménnyel összekötött ének, melyek olykor öntörvényűek, de az élet minden tevékenységéhez kapcsolódnak nem csupán fizikálisan, vagy épp szövegeiben, cselekményeiben, hanem a teljes személyiségfejlődés tekintetében is. Ennek a folyamatnak része egyidejűleg mind a szellem, mind a test. „Minden gyermekjáték, illetve játszás szimbolikus jelentésű s mint ilyen, hozza mozgásba a gyermek

lelkierőit, hogy ember- és életismerete s ezek alapján jelleme, kiérlelődjön.” (Csete, 1993.138.o.) Komplex módon fejlesztik a személyiséget, benne foglalva a művészi hajlam kibontakoztatását és a társadalomba való beilleszkedést. A testet erőssé, ügyessé, a mozdulatokat széppé formálja, szabályaiban hordozza a társadalmi rend fogalmát, a közösség teljes működési rendszerét, létformája az összetartozás kifejezése. Magába foglalja a sikerélményt, a kudarcot, az elbukást, az újrakezdés lehetőségét, mely szélsőségek kitartóvá edzik a lelket. (Vasas, 1993) Épp úgy eszköze a magyarrá nevelésnek, a természet megismerésének ahogy a beszédkézség és a közösségi szabályok elsajátításának. „*A tudatalatti nemzeti vonások legjobb megalapozója a néphagyomány, elsősorban játék- és gyermekdalaival.*” (Kodály, 1941.11.o.)

A népi játék alkalmi eltérők és szintén sokszínűen sajátosak. Különbözők életkor, helyszín, nem és funkció szerint, valamint az adott évszaknak és az időjárásnak is szerepe volt a játékalakok változásában. Az eddigiekből már megtudtuk, hogy az első években a felnőttek teremtik meg a közeget és folyamatot a gyermekek életében. Lokalizáció tekintetében ezek a családi otthonokban valósulnak meg. Az ezt követő életszakaszban, már a munkába való bevonódás szélesíti ki ennek helyét és teremt további lehetőségeket. Leginkább továbbra is a családi otthon, és annak környezete biztosítja a teret a még mindig a felnőttek által irányított játékokhoz. A közvetlen közegből való kilépés akkor valósul meg, amikor a kortárs csoportok, illetve az idősebb gyerekek befogadják a már 4-5 éves gyermekeket. A játékok helyszíne ekkor a legelő, utcák, a téli időszakban a fonók, tollfosztók, közösségi munkaterek, ahol szintén a nagyobb korcsoportokhoz, felnőttekhez csatlakozhatnak be. 6 éves kortól a legjelentősebb tér az iskola, ahol szünetekben különböző játékokkal kötötték le magukat a tanulók. Míg a kisebbek a hétköznapi során szinte bármikor, addig az idősebbeknek az iskolai élet és földeken való munka miatt szinte csak a vasárnap délután jelentette a szabadabb játékidőt. (Csete, 1993)

Funkció szerint ebben az életkorban következik be az a szerep, melyet a hagyományos szokásvilágban töltenek be a gyerekek. Ez az úgynevezett rituális vagy szertartásos forma, melyek az ünnepek során jelennek meg és a termékenységvarázsláshoz, a természet erőinek szabályzásához, a megtisztuláshoz, bajelhárításhoz köthetők. Az ilyen alkalmak során jelentős szerepe van a nemek közti különbségeknek és az életkoroknak is. Ezek a játékos feladatok szigorú szabályok mentén szerveződtek a közösségekben az ősi hagyományoknak megfelelően. (Gönczi, 1938) Az ünnepekhez, jeles napokhoz kötődő alkalmak akár olyan

szakrális mélységeket hordozhatnak, melyek a játékokat akár az emberáldozatot idéző, ártatlan lányok szépségét felajánló természetvarázslás eszközeként teszik. (Pécsiné, 1978)

A gyermekjátékok sokszínűsége, mely megjelenik az életkori, az alkalom szerinti, a funkció, időbeli és táji sajátosságokban, az a közel 15.000 egységnyi tartalom, mely rendelkezésünkre áll (ZTI), magával hozza azt a szükségletet, hogy valamilyen rendszerezési elv mentén értelmezzük és alkalmazzuk ezt az igen nagy területet. A kezdeti kutatásokban már találunk a játékok tevékenységére utaló kifejezéseket, úgy mint: körjáték, párcserélők, labdajáték, táncosjáték, kergetőcskék, fogócskák, nevetető játékok, altatók, állatcsalogatók, bölcsődalok, tenyeresdik, gyermekállogatók, táncoltatók, csúfolódok, társasjátékok, szerepváltók stb. A számontartott rendszerezési típusok az alábbiak szerint különülnek el:

- szöveg: nemzeti önazonosságra építő megközelítés, dallam és cselekmény nélküli közlési forma. Ezen feldolgozási szempont alapján jött létre Kiss Áron Gyermekjátékgyűjtemény című jelentős és nagyszabású kiadványa, mely sokáig uralkodó maradt a rendszerezés területén. Ebből azonban nem ismerhetők meg sem a dallam, sem a játékvariánsok sokaságai, de még egy-egy alaptípus sem.
- dallam: a szöveges csoportosításhoz hasonlóan teljesértékű létjogosultsága, hisz a gyermekjátékok jelentős része rendelkezik dallammal. Ez a rendszer azonban kizárja azokat a játékokat, melyek csak szövegekben, mozdulatokban, cselekményekben vagy tárgyalkotásban jelennek meg. Dallam alapú rendszerezés valósult meg Bartók Béla és Kodály Zoltán 1951-ben megjelenő, a *Magyar népzene tára I.* című kötetében, melyben a dallam mag alapján került csoportosításra a mintegy 1161 lejegyzett játék, melyekhez rövid, cselekményt leíró jegyzetek készültek és minden esetben megjelölésre került a gyűjtők neve és a lejegyzés helyszíne is.
- cselekmény: a játékok mozdulat anyagát vizsgálva épül fel ez a fajta megközelítés, mely legjelentősebb kidolgozása Kerényi György nevéhez köthető, és az említett Bartók – Kodály gyűjtemény részét képezi. Maga a rendszerezés a kiadványban megjelenő játékokra épül, tehát kizárólag az énekes játékokra terjed ki, így a dallam nélküli játékok nem kerültek be a tipológiai feldolgozásba, azonban nagyon jelentős újtásként jelent meg, mely az adott korban és az azt követő évtizedekben is több tudományterületnek jelentett és jelent hivatkozási támpontot. Ezért is fontos, hogy nagy vonalakban ismerjük a rendszer tartalmát, mely hét fejezetre tagolva az alábbiak szerint épül fel:

1. Egy-két gyermek – *A játszás kezdetei. Kiépülő közösség.* A közösséget még nem alkotó gyermekek dalait és azokhoz tartozó mozgásokat tartalmazza, melyben egy, kettő, vagy három gyermek vesz részt, akik önállóan vagy egymással játszanak, de önmagukban is értelmezhetők a cselekmények. Ezek az egyszemélyes dalok és egyik játéka a másikkal.
2. Egyik a másik helyébe – *Mikrokozmosz.* Ezek már azok a játékok, melyek csoportban valósulnak meg, s melyek során különböző rendezési elvek szerint egy-egy szerepet kapó résztvevő cserélődik az amúgy lényegében változatlan csoportban. Ezek a szerepjátszó és váltó, párcserélő, és versengő váltással járó játékok.
3. Egyik a másik mellé – *Fogyó-gyarapodó játékok. Átalakuló társadalom.* Ebben a formában már nem az egyszemélyes cserélődés jelenik meg, hanem maga a csoport, a közösség változik, belülről kifelé fordul, körből láncá alakul, a sok egyéni résztvevőből közös egység formálódik... Különböző erők tükröződése jellemzi ezeket a játékokat, melyekben a közösség folyton átalakul. Ezek a kiolvasók és kifordulók, leánykérő játékok, hidas, ludas játékok és rokonaik, nevetetők, zálogot adók, zálogkiváltók.
4. Egyik a másik mellett – *A felnőttek határán.* Egységes, nem változó közösségekben vonulnak, játszanak, táncolnak a szereplők, melynek megjelenése már színjátékszerű és alakoskodó. Ezek a sokféle vonulás, táncok, alakoskodások.
5. Kapcsolódó és átalakuló játékok – Összetett játékok, melyek a változatképzésnek és a népi díszítő művészetnek példái. Ezek a kapcsolódó játékok és a szokásostól eltérő befejezéssel rendelkező játékok.
6. Kérdéses (szükszavúan lejegyzett) és különleges játékok – ezek a játékok függelékyszerű fejezetbe kerültek, mivel nem meghatározhatók, vagy egyedüli különlegességek.
7. Felnőttek játécai ölbéli gyermekekkel – szintén függelékyszerűen jelennek meg a rendszerezésben. Ezek a ciróka-maróka féle, hintáztató-lovagoltató, altató játékok. (*Bartók és Kodály, 1951*)
 - térforma: Igaz Mária rendszerezési elvében jelenik meg a térforma szerinti felosztás, mely az énekes-táncos játékokat vizsgálta, s melynek eredményeként a megkülönböztetés formái: kör, oszlop, sor-lánc. (*Lázár, 2002*)
 - életkor: Pedagógiai szempontból talán a legfontosabb rendszerezési elvként tekinthetünk erre a formára. Kiss Áron *Gyermekjátékgyűjteményében* is már megtalálható ennek eredete, a későbbiekben pedig több pedagógiai célú kiadványban

jelenik meg ez a forma. Ez azonban leginkább a sajátos készség és képességszinteket nem tükrözi teljes egészében.

- földrajzi fekvés: Ennek indokoltságát támasztja alá a magyar nyelvterület táji sajátosságainak sokasága. Ez a fajta elkülönülés megjelenik a monográfiákban, egy-egy település, tájegység saját gyűjteményében. Tipológiának kevésbé, inkább gyűjteménynek definiálható formák ezek.
- játékmag szerinti: Ez a feldolgozás a Bartók – Kodály által használt dallam mag szerinti rendszerhez hasonló módon a játék cselekményének magját veszi alapul. „*A népzenei típus rendhez hasonlóan a változatokat, ez esetben a cselekmény, pontosabban az azonos játékmaghoz tartozó cselekmények változatait igyekszik összehozni, egymás mellé tenni.*” (Lázár, 2002, 81.o.)

Lázár Katalin nevéhez köthető tipológia játéktömbjei és típusai:

1. eszközös – Két eleme van, a játék-eszköz és a játékszer. Míg az első a játék kelléke, addig utóbbi maga a játék, mely olyan tárgy, amit tudatosan formáltak, hogy alkalmas legyen játékra. Típusai: tárgykészítő játékok, eszközös ügyességi játékok, labdajátékok, sport jellegű népi játékok.
2. mozgásos - A játékok központi eleme a mozgás, mozdulat. Típusai: ölbéli gyermek játékaik, mozgásos ügyességi és erőjátékok, fogócskák és vonulások.
3. szellemi – Készség szinten szükséges ezekben a játékokban a memória, gyors reagálóképesség, leleményesség, furfang, tudás, önuralom. Típusai: szellemi ügyességi játékok, beugratások, kitalálós játékok, rejtő-kereső játékok, tiltó játékok.
4. párválasztó - Ezekben a játékokban az érzelmi kapcsolatok, vonzódások jelennek meg, melyek megjelenítik a családi közegből való kilépést és a tágabb közösségbe való érkezés folyamatát. Ezek a játékok korhoz és nemhez köthetők, általában a 8-12 és 12-14 éves lányok játékaik voltak. Típusai: párválasztó körjátékok, leánykérő játékok, párválasztó társasjátékok.
5. mondókák – Alkalomhoz kötött játékok, csak akkor van értelmük, ha fennáll a kapcsolódás lehetősége egy jelenséghez, cselekményhez. Típusai: természetmondókák, növénymondókák, állatmondókák, bölcsődalok, csúfolók, egyéb mondókák és tandalok.
6. kiolvasók és kisorsolók - Sajátos funkcióval rendelkeznek, a játékok szereplőjének, szereplőinek kilétét jelölik ki. Típusai: kiolvasók, kisorsolók.

A hat tömbön belül 24 típuscsoport, azokon belül pedig több mint 2790 típus és altípus található. A fő rendezési elv mellett, mely a játékmag, megjelenik kiegészítésként, de nem feltétlenül hangsúlyosan a szöveg, dallam, életkor, térforma és földrajzi szempont szerinti csoportosítási elve is. (Lázár, 2002)

4.1.5. Gyermektánc a magyar paraszti kultúrában

A táncnak kiemelt szerepe volt a közösség és az egyén tekintetében. Egyaránt megjelent az ünnepi alkalmak és hétköznapi szórakozások során is. Olyan egyéni megnyilatkozási formaként volt jelen, mely meghatározó, kifejező eleme volt a hovatartozásnak, a közösségekben való szerepeknek, társadalmi kiterjedésében pedig része volt a rendnek, a működés teljességének. Fiatal kortól eszköze volt az ismerkedésnek és a felnőtt társadalomba való beilleszkedésnek, a társas kapcsolatok megteremtésének. A tánc tudás elvárásként jelent meg és művelésének szintje, milyensége párhuzamot jelentett az egyén társadalmi státuszának meghatározásával, melyet a közösség fogalmazott meg.

A hagyományos paraszti kultúrában a gyermektánc kultúra nem egy különálló jelenség, inkább egy átmeneti szakasz a gyermekjátékok és a felnőttek táncos élete között. A gyermekkor tehát tánc tekintetében is a tanulás és a felkészülés időszaka. (Ratkó, 1995) A tánc a legősibb művészet, melynek anyaga és eszköze az emberi test. Épp oly ősi megnyilatkozás, mint a beszéd. A mozdulat olyan egység, mint a szó, mely kifejezéssé áll össze. Jelentősége elsősorban nem művészi, hanem társadalmi és kultuszbeli. Az ének, a zene, a tánc egykor együttjáró, elválaszthatatlan egységként létezett. (Lajtha és Gönyei 1943.) *„Énekkal, zenével a lélek olyan tartalma jut kifejezésre, aminek megjelentetésére, közvetítésére a nyelv nem képes, a táncsal pedig olyan, ami éppen úgy kifejezhetetlen, a zenével, énekkal, mint a beszéddel vagy más kifejező móddal. Van tehát a léleknek olyan tartalma, amely legmegfelelőbbben csupán a táncsal jeleníthető meg.”* (Lajtha és Gönyei 1943. 196.o.) A gyermekek belenevelődtek a táncba, természetes módon, szinte észrevétlenül tanultak meg táncolni. Pontosan úgy, ahogy korának, nemének megfelelően sajátítja el a munkafolyamatokat is. A tánc tudás a közösség elvárása, mely mindenkire vonatkozik. Éppúgy része az életnek, mint a munka vagy a játék. Már születéstől fogva része volt a mindennapoknak a ritmus, a ritmikus mozgás és a tánc.

Pesovár Ferenc a tánc tanulás, táncossá válás folyamatát három állomáson és ezekhez kötődő módszertani formákon keresztül határozza meg:

1. megfigyelés – önkéntelen szemlélődés: szüleik karjából nézték a táncot, hallották a hozzá tartozó zenét, mely során ritmikusan ringatták őket. Ezzel párhuzamosan a

különböző ölbéli játékokban, mondókákban, altatókban is megjelenik a ritmikus mozgás.

2. ösztönös utánzás – járni tudó és iskolába járó korosztálynál: családi ünnepek, társas összejövetelek során, szülői körben, kalákamunkák zárómultságain, lakodalmakban a megfigyeléssel párhuzamosan már játékosan igyekeznek utánozni a felnőtteket. ebben a korban már előfordult, hogy a multság előtt kaptak egy kis teret a gyerekek is. Ahol megtúrták őket, ott az egyik sarokban próbálgatták tánctudásukat.
3. tudatos tanulás, lépések gyakorlása: vasárnapi bandázáskor együtt gyakorolhattak, vagy egyénileg otthon szülővel, vagy teljesen egyedül, akár valamilyen eszköz segítségével. Iskolai szünetekben szintén lehetőség adódott a közös tanulásra. (Pesovár, 1990)

A gyerekek többsége a megfigyeléssel párhuzamosan szülőktől, nagyszülőktől, idősebb testvértől, barátoktól sajátította el táncos tudását. Teljes értékű táncossá csak 16-18 évesen válhattak, valamilyen beavatási szertartást követően, például konfirmáció után. Ezt megelőzően a közösség részéről nem volt elvárás a tánctudás, de ahogy a felnőtt társadalom részei lettek, már jelentősen megnőtt ez a fajta megfelelési kötöttség is.

Ratkó Lujza korosztály szerint két korcsoportra bontja a tánctanulás folyamatát:

1. kisgyermekkor: a dallamos és dallam nélküli ritmus és ritmikus mozgás tapasztalásának időszaka. Elsőként passzív résztvevője, a szülő mozgatja, majd egy felnőtt irányításával aktív résztvevője lesz a mozgásnak. Mindeközben a közösség táncos alkalmainak passzív résztvevője, valamint megkezdődik az otthonokban való tánctanítás is. Ebben a korosztályban már megjelennek azok a játékkalkalmak, melyekben során az idősebbek bevonják játékaikba őket. Ezek között pedig sok esetben ott vannak a ritmikus, táncos játékok is.
2. iskolás kor: a táncos játékok meghatározó elemei a játéktevékenységnek. Egyre több konkrét tánc lépés válik saját képességgé az eddigi megfigyelések eredményeként. Megnö a táncszerű mozgások, tánc lépések tanulásának tere, ezzel párhuzamosan pedig a környezet elvárása is. (Ratkó, 1996)

A megfigyelés, utánzás, tanulás folyamatának szerves részét képezik azok a játékok, melyekben a táncos készségekhez szükséges mozdulatok, mozgás és térformák, viszonyok, szabályok jelennek meg. „*A táncszerű mozgásos játékok, énekes-táncos körjátékok jó alapot nyújtottak mindkét nemnek a legegyszerűbb táncos alaplépések és párviszonyok (például páros forgók, összefogódzási módok) elsajátítására és gyakorlására.*” (Ratkó, 1995.500.o.)

Szintén jó gyakorlási lehetőségek a gyermeklakodalmás játékok, melyekben már a tánc mellett megjelennek a szokások és azok a magatartásminták, melyeket itt még a játék világában érvényesítettek, de valójában már teljes mértékben a felnőttek társadalmát mintázták. Iskolás kortól jelenik meg a tudatos tánctanulás. Ekkorra már a gyermekek mozgás és ritmusérzéke is eléri azt a fejlettségi szintet, melyek nélkülözhetetlenek a megjelenítéshez, melyek lehetővé tették a bonyolultabb motívumok elsajátítását. Itt nagy különbség tapasztalható a fiúk és a lányok tekintetében. A lányok felkészülése egyszerűbb volt, a fiúknak nehezebb motívumokat kellett begyakorolni és az irányító szerep tekintetében is nagyobb felelősség hárult rájuk. Nagy akaraterőre, kitartó gyakorlásra volt szükségük. Családi ügy volt, hogy megtanuljanak táncolni, így a gyakorlásban gyakran segített az apa vagy a lánytestvér. Általában elmondható, hogy apa fiát, anya lányát segítette. (Vasas, 1993) A nemek közötti különbségnek kiteljesedése akkor került érvényre, mikor teljes értékű tagjai lettek a táncos társadalomnak. A férfiaknak külön táncaik, táncrendjük volt, mely során csoportos, de sok esetben szólisztikus formában tettek tanúbizonyságot virtuóz készségükről és tudásukról. Ebből adódóan kiemelt jelentősége volt a tehetségnek, ahogy a tanulásnak, gyakorlásnak is.

Az otthoni, az iskolai táncalkalmak mellett, melyek a tanulás színhelyei voltak, a legtöbb helyen lehetősége volt a gyerekeknek, hogy saját kortárs csoportjaiban, saját kis táncos mulatságaik során egyrésztől megélhessék a tánc élményt, másrésztől felkészüljenek a majdani táncos közösségekben való megjelenésre. Mivel a felnőttek táncalkalmain volt ahol egyáltalán nem vehettek részt, vagy csak rövid ideig a sarokban meghúzódva táncolhattak, saját bálokat, táncos délutánokat, esti összejöveteleket szerveztek. Legtöbbször énekszóra táncoltak, de volt ahol akadt szájharmonika, citera, tambura, vagy duda, vagy éppen fésűre tett cigarettapapír volt a kíséret. Ezek egyaránt megjelentek az otthoni, szűk családi alkalmakkor és a nyilvánosabb lehetőségeknél is. Sok esetben spontán szerveződtek a játékos-táncos összejövetelek, ahol egymást tanítták a gyerekek. Amíg nem voltak biztosak a táncban, addig lányok lányokkal, fiúk fiúkkal gyakoroltak. Felnőtt korukig szinte csak olyan táncalkalmakon jelentek meg, ahol a szülők is jelen voltak. Ez alól kivételek voltak azok a már említett szobákban vagy udvarokon megrendezett alkalmak, melyek kifejezetten a gyerekek közösségeinek szerveződtek. Bár ők maguk nem lehettek teljes értékű tagjai a különböző felnőtt mulatságoknak, a tánc igénye bennük is ott volt, így megteremtették saját terület ehhez, melyben a felnőttek támogatták őket helyet biztosítottak és ha zenészt is fogadtak a gyerekek, segítették őket, hogy megfizethessék a belépőjüket. Életkor szerint 6-14 évesek vehettek részt. Elnevezéseik szerint: aprók tánca, citera, duda,

kutyaduda, csőcselékbál, ivó, kisívó, kukacbál, kicsik tánca, kismuzsika, korpásbál, macskabál, pulyabál, serketánc, kicsi legények és leányok tánca...stb. tartották számon ezeket az alkalmakat. (Pesovár, 1990) Miután a felnőttek nem igen vettek részt ezeken a táncos eseményeken, volt egy elfogadott titkos jellege ezeknek a találkozóknak. Ekkor volt a gyermekeknek lehetőségük arra, hogy megteremtsék a maguk felnőtt világát és a megfigyelésből összegyűjtött élményekből saját teret formáljanak. *„Ha a táncok a formai követelményeknek pontosan nem is feleltek meg, de a gyermek megtanulta használni a hagyományt. Megtanulta azokat az elengedhetetlen formulákat, amelyeknek ismerete nélkül nem is léphetett át a fiatalok közösségébe.”* (Novák, 2000.56.o.)

A gyermektánc nem képez olyan sajátos egységeket, mint a játék világa. Nincsenek kifejezett típusai, önmagában nem kötődik a gyermekkorhoz. Nem különálló egység, hanem minden esetben a magyar nyelvterület adott közösségének tájegységi sajátosságának, tánc típusainak elsajátítási folyamatát jelentik a gyermekek életében. A magyar néptánc rendszerezési formái:

- funkció szerinti:
 1. szórakozó, mulató - a társadalom érintkezés formájaként olt jelen, mely a közösségek teljes egészét érintette. Aktív résztvevők és passzív szemlélők egyaránt részesei voltak. Fő célja a szórakozás, mely során a tánc elsődleges szerepet töltött be. Legrégibb formája a „játészó”, melynek szerves része volt több játék is. A későbbiekben ez kizárólag táncos alkalommá formálódott.
 2. bemutató, mutatványos,
 3. szertartásos, rituális – Az alkalomhoz kötött táncok a kereszténység előtti tánc hagyományt hordozzák, melyek a családi ünnepekhez és hagyományos szokásokhoz kapcsolódnak. Funkciójuk többféle lehet: termékenységvarázslás, megtisztítás, bajelhárítás, felavatás, tiszteletadás, vagy valamilyen társadalmi csoporthoz való kapcsolódás, a szertartás ünnepélyességének fokozása, résztvevők szórakoztatása. A szertartásos jelleg meghatározza a táncos és zenei sajátosságokat.
 4. menettánc. (Felföldi, 1987)
- dialektus szerinti: A magyar nyelvterület tájegységeinek sajátosságaiban jelentős különbségek alakultak ki. Egyrészt azért, mert a vidékek egymáshoz képest eltolódva fejlődtek, másrészt a különböző táncdivathullámok és a más népekkel való kölcsönhatások is elsősegítették a változatok kialakulását. Ahhoz, hogy az egyes tánc típusok meghatározhatók legyenek figyelembe kellett venni a kutatások során a

táncok sajátos elnevezését, a táncéletben betöltött helyét, szerepét, a zenekíséretet, a táncok szerkezeti felépítését, motívumkincsét, térbeli mozgását, az eszközök megjelenését, a tánczenék jellegét, a táncalkalmakat és a táncilletet is. Ezen eredmények alapján a magyar nyelvterület tánc kultúrája három egységre osztható:

- I. nyugati vagy dunai,
 - II. középső vagy tiszai,
 - III. keleti vagy erdélyi dialektus. (Martin, 1997)
- keletkezésük szerinti: a magyarság tánc kultúrája sokáig tükrözte a közép- és újkor átmeneti állapotát és alakult ki sajátos tartománnyá. A különböző hatások eredményeként két réteggént határozzuk meg tánc kincsünket. A változás pontja a 18. század második felére tehető. A folyamat része annak az általános érvényű tánc történeti fejlődésnek, mely Európa-szerte jellemző volt.
1. régi táncréteg – ide tartoznak azok a táncok, melyek eredetük, kialakulásuk szerint a 18. század második felénél korábbi mintázatokat hordoznak. Ebbe a kategóriába sorolhatók a körtáncok, eszközös pásztortáncok, ügyességi táncok, ugrós-legényes tánc típus, régi páros táncok.
 2. új táncréteg – azok a táncok, melyek a források alapján a 18. század második felét követően alakultak ki és terjedtek el. A 18 század utolsó évtizedeitől a 19. század során alakult ki ma ismert formájuk. Ezek a táncaink a verbunkok, csárdások, és a magyar romantika nemzeti tánca, a népies mütánc mind a verbunk, mind a csárdás előzményei megjelentek a korábbi réteg hagyományának férfi és páros táncaiban. Mindemellett nem csak reprezentatív szereppel bírnak, hanem a kor követelményeinek megfelelő tánc formaként vannak jelen a magyarság kultúrájában.

4.1.6 A magyar népi játék és gyermektánc pedagógiai vonatkozásai

A lassabban zajló kapitalizmus, az erősödő feudalizmus eredményeként azok a Nyugat-Európára jellemző hatások, melyek a tánc kultúra területén is megjelentek, a gyermekvilág hagyományos játékaira kevésbé hatottak, mint ahogy más területeken az láthatóvá és tapasztalhatóvá vált. A lassabban végbemenő folyamatoknak köszönhetően a magyar népi kultúra jóval régebbi rétegei maradtak fent, ezért oly gazdag ősi elemekben is. A természethez való közelsége, az emberi élet fordulóira épülő szerkezete, az elkülönült gyermeki világ játékos és táncos hagyománya és jelenkorunk pedagógiai folyamataiban betöltött szerepe miatt kiemelten szükséges, hogy ne csupán folklórjelenségeként vizsgáljuk ezeket a területeket, hanem pedagógiai megközelítésből is. A fejezet során felhasznált

források leginkább néprajzi megközelítésű, társadalmat, kultúrát összegző, és a magyar gyermekjátékokat gyűjteményként közlő publikált tartalmak, melyekben megjelennek olyan utalások, kifejezések, megállapítások, melyek pedagógiai irányultságot fejeznek ki.

Jelen fejezetben a 18-19. század gyermekvilágára utaló megközelítések összegyűjtésére kerül sor, de már előremutatóan, a módszertan, a kompetencia és ismeretterületek, valamint a nevelési irányelvek csoportosítása szerint:

- módszertan – míg a játékok tekintetében a megfigyelés és a bevonódás, ösztönös utánzás folyamata a meghatározó, addig a tánc esetében ez későbbi életszakaszban kiegészül a direkt tanulás módszerével is. A szoktatás, példamutatás mellett a teljes nevelési folyamat eszközei közé tartoznak továbbá a közmondások, szólásmondások, rigmusok alkalmazásai is. Jellemző sajátosság a játékok ismétlődése, komplexitása, melyek lehetőséget biztosítanak a különböző készségek gyakorlásához, ezáltal fejlesztéséhez is. Módszertan tekintetében jelentős az életkori és nemi sajátosságok szerinti megjelenés, melynek háttere, hogy nem irányított feladatként, tartalomként van jelen a gyermekek életében a játék és a tánc, hanem önmaguk által szerveződő folyamatként és egy évszázadokon, vagy akár évezredekken keresztül formálódó kulturális szokásrendszer részeként.
- kompetencia- és ismeretterület – az intézményesített nevelési lehetőségek korlátolt megjelenése ellenére a népi játékok és a táncba nevelődés folyamatai során a gyermekek olyan készségekre és ismeretekre tettek szert, melyek biztosították a felnőtt társadalomban való teljes értékű részvételhez szükséges elemeket, melyeknek jelen esetben is meghatározó módszere a már említett korosztályi sajátosság. A későbbiekben fontos foglalkozni azzal, hogy az egyes játéktípusokhoz milyen készség- és képességterületek rendelhetők, hogy azok a kognitív, szociális, kommunikációs és mozgásos kompetenciák szerint hogyan csoportosíthatók. A következő felsorolásban az említett szakirodalmakból összegyűjtött kifejezések jelennek meg:
 - beszéd,
 - kifejezés
 - szabály
 - erő kifejtés
 - kudarcélmény
 - természetismeret
 - mozgás

- térformák
 - viszonyok
 - állóképesség
 - illem
 - ritmus
 - társas viselkedés
 - művészség
 - szakralitás
 - dallam
- pedagógiai irányelv – olyan tényezők ezek, melyek az egyes készségek és képességek alkalmazásának hatására valósulnak meg:
 - helyes magatartás,
 - erkölcs,
 - testmozgás fegyelmezése,
 - közösségbe, szűk és tág értelemben vett társadalomba való beilleszkedés,
 - szokásokba, ünnepekbe, szabályokba, sajátos normákba való beilleszkedés,
 - nemzettudat kialakítása,
 - teremtő és cselekvő viselkedés,
 - egyén saját emberi létezéséhez vezető megismerés,
 - munkába nevelődés
 - esztétikus mozgás

A módszertani részben említett életkori és nemi sajátosságok szerinti tartalmi megközelítése a népi játékoknak és a táncba nevelődés folyamatának, szintén a későbbiekben lesz fontos összehasonlítási alap a mai pedagógiai folyamatokban való megjelenés tekintetében. Az életkor szerinti csoportosítás pedagógiai irányultságból történő vizsgálat esetén az egyik legmeghatározóbb rendszerezési elv. Hiányossága azonban a sajátos készség- és képességszintek figyelmen kívül hagyásában jelenik meg. Azért fontos, hogy összegezzük, hogy a hagyományos paraszti kultúrában hogyan különültek el a korosztályi formák, mert ahogy már többször megjelent, a gyerekek által szerveződtek a játékok és nem külső irányítás hatására, így ebben a rendszerben a készség és képességek tekintetében értendő sajátosságaik természetes módon érvényesültek és hatottak a játékokban való részvételre, melyhez a kultúra és a társadalom is keretet biztosított. Ehhez kapcsolódtak az olyan nemi szerepek, melyekbe szintén belenevelődtek a gyermekek a szokások és a játékok formái

során is. Míg a játékok tekintetében többszörös folyamatról beszélhetünk, addig a táncban kezdetektől fogva markánsan megjelenik a nemekhez köthető szerep.

A leglényegesebb szintek ennek tükrében:

- 2 éves korig leginkább felnőtt kezdeményezi a játékot. Kezdetben passzív, majd egyre aktívabb részvétellel valósul meg.
- 2-3 évesen aktív kezdeményezője a gyermek a játéknak. A támogató mondókák, mozgásos elemek mellett a munkafolyamatokba való játékos belenevelődés is megjelenik. Egészen eddig nem különülnek el a lányok és a fiúk játécai, de természetesen érdeklődési szinten és a felnőttek által a különböző életelembekbe való bevonás során már megjelennek a különbségek.
- 4-5 évesen még nincs saját kortárs csoport szerinti közösségük, de a nagyobbak már képességeik szerint helyet adnak bizonyos játékokban. Ekkor már fontos tényező, hogy melyik nem szerinti csoportokhoz kapcsolódnak. A fiúk esetében ez lassabb folyamat volt, hisz ott az erő és versenyjátékok domináltak és jelentették a játékelmény meghatározó kiindulópontját, míg a lányoknál az énekes játékok domináltak.
- iskolás kortól beszélhetünk valódi játékban való részvételről, a játszó közösségek teljes értékű tagjaivá ekkortól váltak a gyermekek, ami körülbelül 14 éves korig tartott. Ez az az időszak, amikor szerves részévé váltak az ünnepeknek, a szokásvilág alkalmainak. Ettől kezdve a játék élesen elkülönült nemek szerint. Csak egy rövid szakasz vagy különleges alkalom adta helyzet, hogy a fiúk részt vettek a lányok szabad játékában. Ennek egyik oka a szigorú szabályok mentén megvalósuló szokások rendszere, a másik pedig a két nem közti készségekből, képességekből és irányultságokból eredő különbségek.

A felsorolt elemek és folyamatok arra utalnak, hogy a magyar hagyományos gyermek kultúra népi játék és tánc világának pedagógiai értelemben vett kutatása, a mai pedagógiai folyamatokban való szerepének szükségességének, időszerűségének vizsgálata létjogosultsággal bír.

4.2. A MAGYAR NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC, HAGYOMÁNYOS KULTÚRA PEDAGÓGIAI CSOMÓPONTJAI A SZÁZADFORDULÓTÓL 1945-IG

4.2.1. Társadalmi, kulturális, művelődési körkép 1896-tól 1945-ig

A 20. század viharos történelmi nyomást gyakorolt Európára és benne Magyarországra. Viszontagságok sorozata ostromolta hazánk ezen időszakát, folyamatos változásokat, újra és újra konstruálódó világot, felgyorsult és ellentétes pólusú helyzeteket magával hozó események sokasága jellemezte a társadalom minden alkotóelemét. Ide sorolhatók a kulturális, gazdasági, politikai, pedagógiai területek is, melyekkel párhuzamosan jelen voltak és egymással szoros kölcsönhatásban álltak azok a belső változások, melyek a család, a gyermekkor helyének és szerepének elmozdulásaként értelmezhetők. Társadalmi rétegek alakultak át, vagy bomlottak fel, szűntek meg az újrendeződések során.

Pedagógiai értelemben is új nevelési eszmék láttak napvilágot, melyek új célok és keretek mentén szerveződtek. Ezen folyamatok nyomában mozgalmak és programok születtek. Az Európa-szerte egyre erősödő gyermektanulmányi mozgalom hazánkban is teret nyert, ahogy az időszak legjelentősebb és legmeghatározóbb pedagógiai szemléleteként a reformpedagógiai nézetek és annak intézményi formája is megjelent a nevelési-oktatási színtereken, annak életreform mozgalmával párhuzamban.

A hagyományos paraszti társadalom területein is jelentős és dinamikus átrendeződés vette kezdetét. A néhány évtized alatt végbemenő folyamat eredményeként azonban az addigi több száz, vagy akár évezredes működési forma szinte teljes mértékben megszűnt. Egyidőben megkezdődik a cél és funkcióvesztés, majd ezek, mai napig tartó keresése. Évtizedeken keresztül párhuzamosan volt jelen országszerte az a kettősség, hogy míg sokan még természetes életmódként valós részei voltak mind társadalmi, mind kulturális tekintetben, egyre többen voltak, akik külső szemlélőként kiállítások, színpadi produkciók keretein belül vagy épp szakkönyvek, ismeretterjesztő tartalmak által találkoztak a hagyományos építészettel, eszközökkel, szokásokkal, viseletekkel, tánccal, zenével, játékkal, dallal. Míg az egyik még élte, a másik már csak nézte. A kettő között helyezkedtek el azok a kezdeményezések, melyek során nem csak nézni, hanem részben megélni is volt lehetősége mindazoknak, akik az erre alakult, hagyományörző csoportok, közösségek egyre sokasodó valamelyikéhez kapcsolódtak. A romantikus visszavágyódás motiválta felfedezési folyamatok új megközelítések mentén jelentek meg. Új szemléletek, új célok és funkciók, új megjelenítési terek jöttek létre, melyeknek jelentős része már nemzetpolitikai méretűvé vált. Új ideológiák mentén rendeződött a magyar hagyományos kultúra értelmezése és

megjelenítése is, ahogy a népi játék, a tánc, a népdal, a népzene is az eddigi élettérből kilépve kapott új teret, s mely folyamat a mai napig rendeződik és mely a mai napig kérdések sokaságát hordozza magával, hisz a körülöttünk lévő világ folyamatos változása, folyamatos újraértékelést kíván.

Az első világháborút megelőző időszakot még a történelmileg viszonylag nyugalmas évtizedek jellemzik, de a már hosszú ideje zajló gazdasági változások hatására, az iparosodás alakulása nyomán a foglalkozási szerkezet átalakulásában már jelentkezett olyan számottevő folyamat, mely hatással volt a hagyományos paraszti társadalom működésére is. Míg a mezőgazdaságból élők aránya az 1860-as évek végén 75% volt, 1910-ben 62-63%-ra csökkent. Új társadalmi osztályok és rétegek születtek. Megkezdődött a felszabadult jobbágyparaztság polgárosodása, bár 1919 előtt a birtokos parasztság még a társadalom legjelentősebb részét képezte, számuk arányosan 38% volt. A századfordulóig zárt, önálló működési struktúra szerint szerveződő egységként működött a falusi világ, majd a polgárosodás folyamata lassan megbontotta azt. A társadalmi mobilitás lehetőségét biztosította a tanulás és az értelmiséggé válás is, mely következtében az egyetemi és főiskolai hallgatók száma már az évszázad első éveiben is 10-11%-ra tehető. (Romsics, 1999) Ők lesznek azok, akik jelentős számban résztvevőivé válnak a különböző népműveléssel kapcsolatos szerveződéseknek az újonnan születő mozgalmak során. A hagyományos értelemben vett falu, mint zárt rendszerű közösség, az első világháborút és a gazdasági világválságot követően eltűnik.

A 19. század végétől, a 20. század elejétől a paraszti társadalomban is az iskola válik meghatározóvá a gyermekek életében. A természeti, a közösségi, a családi környezet helyett az intézményesített nevelés-oktatás lesz az elsődleges. 1919-re a gyermekek iskolai jelenléte meghaladta a 90%-ot. Folyamatosan nőtt az intézmények és az ott tanítók száma is. Az első világháborút követően újabb célként jelenik meg az iskolák számának bővítése, a közoktatás további kiszélesítése. Ahhoz, hogy a megnövekedett számú intézményekhez megfelelő számú tanítót tudjanak biztosítani, szükségessé vált a képzésük megfelelő számú biztosítása is, így 1910-ben 52 tanító-, 43 tanítónőképző működött országszerte. (Romsics, 1999) 1918-ban újabb átalakítási program indult a közoktatás területén, mely a továbbiakban több ideológiai változással, de többszöri kezdeményezésre, fokozatosan valósult meg. Az egyik legjelentősebb rendelkezés a tankötelezettség 14 évre történő felemelése volt.

Az iskolák mellett 1891-ben a kisdedóvást szabályozó törvény megjelenésével a 3-6 éves korosztály számára új pedagógiai szintér, az óvoda került beillesztésre a köznevelési rendszerbe, melynek legfőbb célja, hogy elősegítse a gyermekek testi, értelmi, erkölcsi fejlődését. Ezzel egyidőben az óvónők 2 éves képzése is megkezdődött, valamint mintaintézmények is segítették az új intézménytípus kiterjesztését. (*Pukánszky és Németh, 1994*) 1936-ban azonban a kisdedóvás a belügyminisztérium irányítása alá került, kikerülve a köznevelési rendszerből. Ettől fogva a tisztifőorvosok hatáskörébe tartoztak az óvodai ügyek. Az átalakítás hatására egyoldalúvá váltak a nevelési követelmények. Az óvodák egy részét napközitthonná szervezték át, melyek helyenként 60-80 gyermeket fogadtak be egy-egy csoportba, így a foglalkozások megtartása is nehézkessé vált. (*Sztrinkóné, 2008*)

Az iskolák legfőbb tantervi célja az 1905-ben megjelent tantervben továbbra is az írás, az olvasás és a számolás elsajátítása volt, hisz az analfabétizmus még mindig magas százalékban volt jelen a társadalom körében. Míg 1890-ben a lakosság 47%-a nem tudott írni és olvasni, 1910-ben ez az arány 33%-ra csökkent, de 1927-ben még mindig 12% volt. A pedagógiai folyamatokra, ha nem is rövid távon, de mindenképp hatással volt a Magyarországon is, Nagy László és Ranschburg Pál munkássága nyomán megerősödő gyermektanulmányi mozgalom, melyek eredményeként 1906-ban létre jött a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, mely új lehetőséget biztosított a gyermekkorra irányuló kutatások és azok eredményeinek, megközelítéseinek terjesztéséhez, alkalmazásához.

Az első világháború évekig tartó küzdelme megrázó traumákat hagyott maga után, melyet a Tanácsköztársaság rendszere, majd a trianoni békeszerződés követett. Ettől kezdve egy teljesen új világ vette kezdetét, mely a teljes magyar kultúra területére is a mai napig ható következményeket eredményezett. Az oktatás irányítása a vallás- és közoktatásügyi miniszterek feladata lett, akiknek kiemelt szerepük volt egy megtört, kiábrándult nemzet szellemi újraépítésében. Ezt a tisztséget elsőként 1922 és 1931 között Klebelsberg Kunó látta el. Ebben az időszakban a nemzetpolitika stratégiai ágazatává vált az oktatás, a tudomány és a kultúra. Megnőtt a világnézeti, politikai nevelés jelentősége, a keresztény és nemzeti szellem vált uralkodóvá, mely során megteremtődött az irredentizmus szemlélete is. Legfőbb politikai tényezővé vált a kultúra, melynek eszköze a keresztény-nemzeti ideológia, s melynek eredménye a „kultúrfőlény”, mely a nemzet műveltségét tükrözi. Célja a néptömegek műveltségi területeinek emelése. Ekkor azonban a tankötelezettek 19%-a nem vett részt az oktatásban, így erre irányuló intézkedések is szükségessé váltak, melynek eredményeként a következő években 8%-ra csökkent ezen gyermekek aránya. A felnőttek számára önművelő egyesületeket, Népfőiskolákat hoztak létre az írás-olvasás elsajátításának

biztosításához, a parasztság általános és szakmai képzéséhez, de ez a kezdeményezés hamar elhalt, majd csak az 1930-as években éled újjá. Szintén Klebelsberg Kunó munkásságához köthető az a reform, mely kötelezővé tette az iskolai testnevelést, s mely a mai napig az egyik színtere az intézményi keretek között megvalósuló kultúraközvetítésnek. Bár az 1930-as évektől érezhető volt a fokozódó külpolitikai feszültség, a gazdasági világválság hatása, a belső, felerősödött tömegmozgalmak konfliktusainak kiéleződése, azonban a megkezdett konzervatív modernizáció folytatódott Hóman Bálint irányítása alatt Teleki Pál rövid, de jelentős részvételével együtt. Hóman Bálint művelődéspolitikájának középpontjában a nemzet, mint egység helyezkedett el, mely saját individuummal bír, mely ennél fogva nevelhető. Munkásságának célja a nemzetnevelés, a nemzetté nevelés, a nemzeti erők fokozása, koncentrációja lett. (Pukánszky és Németh, 1994) Európa-szerte meghatározó elemei lettek az oktatásnak a különböző reformpedagógiai mozgalmak nyomán megalakuló új iskolák, melyek a gyökereket vesztett emberi lét társadalmi válaszaként jöttek létre. „Ezáltal az „új iskola” a vágyott „új világ”, a „földi mennyország” megalapozója is egyben, ahol az ember kiteljesedhet, és megélheti egészségességét, ahol a gyermek is „igazi gyermek” lehet majd.” (Németh, 2014.57.o.) Ez a szemlélet Magyarországon is megjelent, és 1915-től több magániskolai közösség is megalakult. A két legerősebb irányzattá a Családi és az Új iskola mellett hazánkban is a Montessori és a Waldorf pedagógia vált.

Az intézményesített keretek mellett a századfordulótól kezdve egyre több olyan színtér, forma is megjelent, melyek a művelődés különböző szintjeit és lehetőségeit biztosították. Ezen kívül olyan reprezentatív összefoglalók: szótárak, gyűjtemények jelentek meg, melyek tovább erősítették a hagyományos magyar kultúra tudományos és ismeretterjesztő voltát is. Ilyen többek között a Bartalus István nevéhez köthető *A magyar népdalok egyetemes gyűjteménye*, vagy Szinnyi József két kötetes *Magyar tájszótár* művei, melyek még a századforduló előtt kerültek kiadásra, s melyekből számos, a honfoglalás 1000. évfordulójának alkalmából jelenhetett meg. 1890-ben több nemzeti intézmény közreműködésével indul el az *Ethnographia* folyóirat, mely számos tudományos kutatás eredményét közölte és közli a mai napig. Ide sorolható az 1911-ben megjelenő Révai nagy lexikon első kötete is. A kor irodalmi közegében a nemzeti-romantikus szellemiség a meghatározó, mely mellett a társadalomkritika az, ami szintén teret kap. Hasonló megközelítést találunk zenei téren is, ahol a magyaros nóta, a cigányzene és az operett is széles körben kedvelt annak ellenére, hogy Bartók Béla és Kodály Zoltán is közös kutatásokkal bizonyítják, hogy ezek a műfajok nem azonosak a valódi magyar hagyományos

kultúrával. Ez az olykor küzdelmes nézet a későbbiekben végigkíséri Kodály Zoltán pedagógiai munkásságát is, ahogy jelen van napjainkban is. Az 1920-as éveket követően ahogy a közoktatásügyi programok ideológiáiban, úgy a magyar kultúra minden területén a keresztény-nemzeti szemlélet vált uralkodóvá. Kiemelt program lett a könyvtárak telepítése és bővítése is országszerte, valamint iskolán kívüli művelődési szintéreként megjelentek a kultúr- és művelődési házak is, melyek szórakoztató és ismeretterjesztő programokat biztosítottak.

A századfordulót követően számos olyan mozgalom jelent meg az országban és bontakozott ki, melyek kifejezetten a magyar kultúrát jelenítették meg, vagy részben felhasználták azt. Ilyen a cserkészlet és annak regöscserkészlet ága, a levente- és a Gyöngyösbokréta mozgalom is, melyek részben felülről szervezettek, de legtöbbjük az eltűnő népi kultúra felé való fordulás és annak továbbörökítésének felelősségéből, egyéni és közösségi élményeiből fakadnak. A már említett reformpedagógiai programok létrejöttenek társadalmi hátterét, az életreform mozgalmakat is olyan egyéni és közösségi igények teremtették, melyek kritikai reakcióként, a természettől, a közösségi életkeretektől való elszakadások folyamataként szerveződtek. A természethez, a tiszta forráshoz való visszavágyódás alapmotívumába illeszkedett a népies világnézet, a kultúra ágazatainak – festészet, zene, tánc és egyéb területek – önkifejező, művészi formájának megjelenítése is, mely az individuum és a pedagógia eszközéül is helyet kapott a mozgalmak szemléletében. (Németh, 2013)

A neveléssel, oktatással foglalkozó tudományos területeket képviselő szakemberek munkássága nyomán is megjelennek azok a megközelítések, melyekben az értelmi és erkölcsi, a műveltségi, a tartalmi és szellemi nevelés mellett, vagy épp ezen területek eszközéül kiemelt helyet kap a kultúra, a nemzeti értékek meghatározása, a testi nevelés fontossága is. Társadalomra ható kérdés, hogy a művelődés, mint cél és mint eszköz egyaránt helyet kell kapjon az intézményi és az intézményen kívüli nevelési-oktatási szintereken is. Györffy István néprajzkutató, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja, elsőként 1939-ben megjelent *A néphagyomány és a nemzeti művelődés* című kötetében szoros párhuzamba helyezi többek között a népi tudás, a hagyomány számos területének ismeretét és alkalmazásának szükségességét a nemzet megmaradásának létével. Ahhoz azonban, hogy az említett cél és eszközként való társadalommegtartó, erkölcsöt, jellemet nevelő erő valóban működőképes és eredményes legyen, Bartók Bélához és Kodály Zoltánhoz hasonlóan emeli ki, hogy az igaz hagyományok ismeretére van szükség, hisz minden nemzet egyéniségének saját magából teremtett nemzeti kultúrájával tud egyediséget

képviselni. A tudást önmagából teremtette a nép, vagy őrzi ősi hagyományát, melyeket évszázadok, évezredek tapasztalata hitelesít. (Györffy, 1939)

Ebben a fél évszázadnyi időben mintha felgyorsult volna az idő kereke az előző évszázadokhoz képest a hagyományos paraszti társadalom tekintetében és a biztos kereteket nyújtó, évezredes szabályokon nyugvó világ alig néhány évtized alatt teljesen átrendeződött, addigi rendszere felbomlott, de értékei jelentős része ma is él a tudomány, a pedagógia és az emberiség teljesség iránti vágyából eredően.

4.2.2. Hagományos magyar kultúra intézményen belüli színtereken

4.2.2.1. Kiss Áron *Gyermekjátékgyűjtemény* című munkája

A népi játék tekintetében az első, mai napig kiemelt jelentőséggel bíró kezdeményezés, Kiss Áron nevéhez köthető, aki az 1883. évi Országos Tanítógyűlésen előterjesztett indítványa során megalapozta a magyar népi játék jövőjét. A megvalósítandó cél az alábbi módon került elfogadásra:

„1. A játékoknak s az esetleg velök járó daloknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatába kell állaniok, s ezért a játékokban a magyar jelleg megóvandó.

2. A gyermekek játékaik s ezek dallamai a haza minden vidékén összegyűjtendők.” (Kiss, 2000, XI. o.) Az erről szóló, miniszteri rendelet két évre rá, 1885-ben született meg. A határozatot követően létrejött egy központi bizottság, melynek feladata a játékok pedagógiai értékelése lett. Az első években nehezen indult a kollektív gyűjtés elvén működő kezdeményezés. Kevesen küldtek játékokat, és a beérkezett anyagokban is számos kivetnivaló volt. Sok esetben nem magyar eredetű, hanem idegen, bár magyar nyelvű, az akkori divatnak megfelelő, műdalok és azokra épülő játékok kerültek beküldésre. Végül 1887-ben sikerült új lendületet adni a felhívásnak, segítő útmutatók közlésével egyértelműbbé vált a gyűjtemény célja és a további felhívások sikeresnek bizonyultak. Végül 48 vármegyéből, 214 tanító munkájának köszönhetően az ország számos pontjáról érkeztek játékok, melyek akkorra már több kötetnyi tartalomként álltak rendelkezésre. (Keszler, 1965) A felhívásra érkezett anyagok sok esetben mutattak teljes egyezést, vagy csak olyannyira kevés eltérést, hogy nem kerültek mind közlésre. Nem kerültek a kötetbe a különböző nemzetiségek játékaik és a már említett idegen eredetű játékok sem. Szinte párhuzamosan, 1885-ben jelent meg Porzsolt Lajos *Magyar labdajátékok könyve* című gyűjteménye, ennek következtében az ilyen jellegű tartalmak sem kerültek kiválasztásra,

annak ellenére, hogy jelentős mennyiségben álltak rendelkezésre. (Kriston, 2004) A variánsok tekintetében azonban így is gazdag tárházzal rendelkezik a kiadvány. Többek között megtalálható a *Kis kacsa fürdik* kezdetű játék 48, a *Fehér liliomszál* kezdetű 29, a különböző hidasjátékok 85 változata. Kis számban jelenik meg azonban a szöveg nélküli, ügyességi játéktípus és a gyermekmondókák több fontos fajtája is. Az első kiadás 1891-ben jelent meg, melyben összesen 1161 tartalmi egység került közlésre, melyekből 32 felnőttek ölbéli gyermekekkel való játéka, 350 mondóka, melyből 195 kiolvasó vers és 779 játék. (Kresz, 1997)

A végső tartalom rendszerezési elve alapján, a gyermekek fejlődésének megfelelően épültek egymásra a tartalmak, melyek bizonyos esetekben felmenő rendszert alkotnak, de vannak olyanok is, melyek már egymás mellett is jelen vannak. *„Először a felnőttek játszanak a kicsinyekkel, azután ők maguk is kezdenek játszani; különösen érdeklik őket mindjárt az állatok: azokra kiabálnak, vagy azokat édesgetik; majd az esőben, sárban áznak, fáznak vagy a napot kérik, hogy adjon nekik meleget. Szóval a természet egyenes hatása alatt, magukat attól megkülönböztetni alig bírva, a természettel foglalkoznak. E bajmóldások mellett sután következnek aztán a játékok. De mielőtt játszanának, pártokra kell felekezni; ezt elősegítik a kiolvasások; ezeket tehát a tulajdonképi játékok eleibe tettem. A játékok közt is az úgy nevezett beszélő állatokkal való játszás van legelőbb; azután a különböző mozgó és táncosjátékok, a körtáncz számos fajtája s a lánczjátékok; majd a hídjátékok gyönyörű darabjai, a lakodalmas játékok s az ünnepekre vonatkozó darabok; végül egy rakás olyan játék, melyekhez eszközök kellenek.”* (Kiss, 2000. XI-XIII. o.) Kiss Áron három fő csoportba sorolta a közölt tartalmakat:

- Első szakasz: felnőttek játéka ölbéli gyermekekkel.
- Második szakasz: Mondókák.
 1. Állatcsalogatók. Állatriasztók.
 2. Más mondókák.
 3. Játékra szólító mondókák.
 4. Kiolvasó mondókák.
 5. Hintáztató mondókák.
- Harmadik szakasz: Játékok. (Kiss, 2000)

A tipológiai rendszer felépítésének és hagyományos paraszti kultúrában való, tehát eredeti megjelenéssel való összehasonlításaként látható, hogy részben azonos a kiindulási megközelítés, még ha a gyűjtemény cél és funkciórendszere nem is olyan mértékben helyezi

előtérbe azokat a pedagógiai szempontokat, melyek az alkalmazás hitelességét és eredményességét biztosítanák, mint ahogy a mai gyermekképünk és pedagógiai megközelítésünk megkívánná. Az adott időszakban azonban ez jelentős újítás és addig egyedüli közlés volt. A korszak sajátossága és egyben nehézsége, hogy szükséges volt hirtelen reagálni a felbomló társadalmi rendszer kulturális örökségének mentésére, és egyidőben pedagógiai szemléletté kellett formálni egy olyan tartalmat, mely részben még élő elem volt, de már tudni lehetett átörökítésének jelentőségét. Ezen kihívások mellé számba kell venni azt a nemzeti-magyaros újstílussal, idegen és eltorzított elemekkel való küzdelmet a valódi és hiteles hagyományos elemekkel szemben, melyekért ahogy Kiss Áron a játékok terén, úgy Bartók Béla és Kodály Zoltán a zene és a dal tekintetében is erőteljes harcot vívott. A tartalom mentése és igazolása, a mindennapokból a pedagógiai folyamatokba való átillesztés feladata volt a kor igazi kihívása. A *Magyar Gyermekjátékgyűjtemény* is ezt a kettős funkciót töltötte be. Kiemelt értéke tehát, hogy olyan szakember koordinálása mentén valósult meg, aki nem csupán a néprajzi értékmegőrzés szándékával, hanem a hitelesség mellett magas fokú pedagógiai megközelítéssel alkotta meg ezt a kiadványt, melyet „- *gyermekközpontú erkölcsi üzenete, amit a játék nemes szervező ereje, az abban résztvevők becsületes szándékát alapvetően feltételező szabályrendszer igazol napjainkban is.*” (Kriston, 2000) Kiss Áron írásaiból kiolvasható, hogy a magyar népi játékot funkcionális tekintetben is számon tartja, mely biztos műveltségi alapként, tudás- és kultúraszervező mozzanatként is értelmezhető. Mindent megtett azért, hogy a magyar népi játék közüggyé váljon és az oktatás minél több színterén teret kapjon, valamint pedagógiai eszközként jelenjen meg a nevelő-oktató folyamatok során. Ettől kezdve a *Magyar gyermekjáték gyűjtemény* hatása mind az óvodai, mind az iskolai programok során kiemelten megjelenik és több mint fél évszázadon keresztül lesz alapja mind a tanterveknek, mind a különböző gyűjteményeknek. Már az 1891-es Kisdiednevelési Törvényben is helyet kapnak a gyűjteményben szereplő népi játékok, ahol a testmozgás eszközeként kerülnek meghatározásra, majd 1894-ben az iskolai tantervben is, a Vallás és Közoktatás Minisztere által megjelentetett *Vezérkönyv a népiskolai tanítók számára* című módszertani kiadványban, mely szerkesztői Kiss Áron és Kun Lajos voltak. (Tészbó, 2005)

4.2.2.2. Vezérkönyvek és népi játék-, népdalgyűjtemények a köznevelés szolgálatában
A századforduló időszakában és az azt követő évtizedekben folyamatosan felerősödik az igény arra, hogy az intézményen belüli nevelő-oktató folyamatokban is megjelenjen a nemzeti érzés, a hazaszeretet, kibontakozzon a magyar hazához való tartozás és ennek

eszközeként egyre inkább teret nyer a népi játék és a népdal. Ennek mintázatai visszaköszönnek az évszázad első felében a vezérkönyvek, népi játék- és népdalgyűjtemények oldalain. Egyértelműen kirajzolódik, hogy a testmozgás és az ének lesz az a két terület, melyben a magyar kultúra leginkább helyet kap mind az óvodában, mind az iskolában egyrésztől tartalomként, másrésztől a nemzeti, hazafias nevelés eszközeként.

A hivatalos vezérkönyvek mellett egyre több módszertani és gyűjtemény jellegű kiadvány született. Ilyen volt az 1893-ban megjelenő *Dalokkönyv* – mely a Kisdédóvó-intézetek kézikönyvei sorozat részeként került kiadásra. Szerzői és szerkesztői voltak: Kiss Áron, Péterfy Sándor, Pósa Lajos, Tihanyi Ágost. A kiadvány tartalmilag jelentős kettősséget képviselt, ugyanis Kiss Áron gyűjteményéből válogatott népi játékok mellett a dalok két verziója jelenik meg: a népi és a költött szöveg, melyekhez mindkét esetben írott dallamot illesztettek. A mű újszerűsége a népi játékok részletes ismertetése és a dallamok szövegében és dallamában a korosztályi sajátosság szerinti közzététele. (Kiss, Péterfy, Pósa és Tihanyi, 1893) A magyar kultúra hiteles közvetítésének, továbbörökítésének szempontjából azonban azt írt szövegek és dallamok összemossa, azok jelölésének hiánya olyan hatással bír, mely visszafordíthatatlan károkat okozott a „tisza forrás” alapú szemlélet tekintetében és nyoma a mai játék és dalanyagokban is tetten érhető. Ma is számos olyan tartalom jelenik meg az óvodai gyakorlatban, melyek kellő szakértelemmel visszavezethetők az írott keletkezésükig, azonban a köztudatban a magyar néphagyomány elemeiként élnek. Pedagógiailag a szemlélet erénye, hogy a népi játék attól, hogy egy játék a gyermekkultúra része, nem adoptálható teljes egészében az óvodás életkorú gyermekek világába. Ezt erősíti meg Molnár Mária – eperjesi mintaóvónő – 1897-ben *A magyar gyermek játéka*i című írásában, melyet óvónők és tanítók részére állított össze, miszerint Kiss Áron gyűjteménye nem használható teljességében az óvodában, mert a játékok többnyire iskolás gyermekek játéka*i* voltak. Ő maga kiválogatta a rövidebb, egyszerűbb játékokat és szükség esetén meghatározó lényegükön nem változtatva, a korosztálynak megfelelő cselekményt írt rá. (Mészáros, 1988)

1901-ben jelent meg *Dalok és játékok tanítása az óvodában* címmel Özv. Székely Gáborné, szegedi óvónő módszertani szakkönyve, a Kisdédnevelők Országos Egyesületének megbízásából. A dalokat két csoportra bontja: 1. alkalmi; 2. játék dal. „*A társasjátékoknak számos fajai ismeretesek az óvodában, de a magyar népjátékok sokoldalú ékes tulajdonságával egy sem versenyezhet.*” (Székely, 1901. 46.o.) Megkülönbözteti a népi és a népies játékokat. Míg a népi játékot a néptől örököltük és nemzedékről-nemzedékre száll,

addig a népiest a nép tőlünk tanulta és a korral változik. További különbségként jelöli, hogy míg a gyermek a népiest szívesen játssza, felnőtt korban már nem tulajdonít értéket annak, míg a népi játék esetében, különösen a táncszerűeket felnőtt korban is örömmel alkalmazzák azokat. (Székely, 1901.) A kiadvány módszertani útmutatókkal, játékgyűjteménnyel, azok alkalmazásának lehetőségeinek bemutatásával ellátott. Az írott szövegek és dallamok esetében a szerző minden esetben megjelölésre kerül. Néhány évvel később szellemiségében már új, nemzeti identitásban tovább erősödő funkció meghatározást találhatunk az 1908-ban megjelent *Magyar Kisdedóvó* című vezérkönyvben: „*A legelőkelőbb helyet a népies csoportjátékok foglalják el. Ezeket, mint nemzeti kincset megőriznünk, tisztelnünk és nemzedékről-nemzedékre átruháznunk kell, mert bennök nyilatkozhatik meg legjobban a magyar gyermek vérmérséklete és képzelőtehetsége s mert tartalmukban, alakjukban ős eredeti nemzeti vonás van, úgy, hogy különösen a nagy városok nemzetközibb légkörébe ezek a játékok viszik be a magyaros nyelvet, gondolkozásmódot s a nemzeti érzelmeket.*” (Peres, Stepankó, Halász, Hankovitsné és Székely, 1908. 52. o.) A vezérkönyv szerkesztői gazdag gyűjteményt közölnek a kiadványban, melyben az 1893-as *Dalokkönyv*-höz képest minden dal, vers, mondóka, mese szerzője megjelölésre kerül, s melynek ehhez illeszkedően módszertani ajánlásában szerepel, hogy óvodai célra csak igazi költői mű alkalmazható. A népdalok, mondókák hagyományos tartalma elenyésző, a játékgyűjtemény részben szereplő játékok azonban vélhetően többségében a hagyományos paraszti kultúra gyermekvilágából valók. A kiadvány további újdonsága, hogy a játékok korosztályi megjelöléssel vannak ellátva. (Peres, Stepankó, Halász, Hankovitsné és Székely, 1908) Az iskola világában a népi játékok integrálása sokkal kevesebb problémát okoz, hisz alapvetően a játékok szövegeikben, dallamaikban, szabályaikban a korosztályi sajátosságoknak megfelelők.

Az 1912-ben, a Vallás és Közoktatásügyi minisztérium által közreadott, de az 1905. évi rendelet szerinti *Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára* című kiadványban is az ének és a testgyakorlás az, ahol megjelenik a népi játék és a népdal cél és tartalom megjelölésekkel, illetve az olvasókönyvek anyagában és a nevelés gyakorlatában is helyet kap ez a két terület, kiegészülve a mondókák és bölcsődalok szövegeivel. Az éneklés és a játék pedagógiai céljai között szerepel a vallásos és hazafias érzés, a társas szellem, a magyar dalok maradandó érvényű elsajátítása, mely olyan társadalmi hatásként értékelhető, ami útján erős kötelék fűzi össze hazánk minden magyar gyermekét. A dal és a játék hat az érzékszervekre, fegyelemre, teret ad a lélek megnyilatkozásának, alkalmas a közösség érzelmének ápolására, a közös igyekvés, közös sikert eredményez, mely a kölcsönösség tudatát teremti meg és előkészíti a jövő társadalmának egységesebb és szilárdabb

kapcsolatát. Ezeken túl az énektanítás célja, hogy fölébressze és ápolja a zenei érzéket, fejlessze a zenei képességeket és eszköze legyen a vallásos és hazafias nevelésnek. A játékok megjelenítésének legfőbb célja pedig, hogy a gyermek átélje az élet küzdelmeit, melyek előkészítői a felnőtt létnek, megélje a küzdelem során a gyermeklét energiáját, az egymás támogatását, az ellenféllel való nemes bánásmódot és a további célokért való megismerést. (Tanterv és Utasítás, 1912)

Az 1920-as évek második felétől folklorista szakemberek is sorra adták közre gyűjtéseiket, melyek további tiszta forrást biztosítottak mind az óvodában, mind az iskolában. Ilyen többek között Lajtha László és Molnár Imre 1929-ben megjelent *Játékokország*, 1938-ban Kerényi György *Száz népi játékdal*, 1940-ben Lajos Árpád *A magyar nép játéka*, 1938-ban Volly Isván három kötetes *Népi játékok* című könyve, mely utóbbi 60 színjátékszerű szokás leírását tartalmazta. E kiadvány már az első nyomtatásban is 12.500 példányban jelent meg és további két kiadást ért meg. A 72 játékot tartalmazó, 1940-ben megjelenő *Erdélyi karácsonyi játékok* című könyv is 25.000 darabszámmal büszkélkedhet. (Keszler, 1965) Ezeknek a kiadványoknak is köszönhetően, egyre nagyobb teret nyert a hagyományos magyar gyermekkultúra elemeinek integrálása az oktatási színtereken. „*A magyar pedagógia különösen nagy súlyt vet az ifjúság nemzeti szellemében való nevelésére s a nemzeti hagyományok ápolását a játékoktatásban is hangsúlyozza. A magyar népi játékok iránt főképpen pedagógiai oldalról nagy érdeklődés és rokonszenv mutatkozik.*” (Lajos, 1940. 8.o.) E folyamatnak hatására megerősödött és egyre több követőt talált Kodály Zoltán pedagógiája is. Egyre többen hívták fel a figyelmet a „tiszta forrás” fontosságára, hogy valódi magyar tartalom kerüljön a gyerekek közé és egyre szélesebb körben terjedjen el a pedagógusok között is a népi gyermekdalok iránti fogékonyság. Jelentősen nő az a szemlélet, mely a korosztályi sajátosságokat veszi figyelembe, igaz leginkább csak a szöveg és a hangterjedelem terén. A zenei képességeken kívül nem igen kerül előtérbe más szempont. 1933-ban indul el az *Énekszó* folyóirat, mely énekpédagógiai szaklap egyik központi témája természetesen a kodályi pedagógia és annak tartalma, hogy minél többeknek elérhetővé váljon a népi játék, mint a nevelés-oktatás eszköze. Ezzel párhuzamosan a *Kisdednevelés* és a *Magyar gyermeknevelés* is folyamatosan közöl leírással, kottával játékokat, a korosztályi sajátosságnak megfelelő hangterjedelemmel. Ezek a közlések jobbra Kodály Zoltán 1940-ben tartott, majd 1941-ben nyomtatott formában is megjelent *Zene az óvodában* című előadásának hatására jöttek létre. A háborús években tovább erősödött ez a szemlélet. 1944-ben belügyminiszeri rendelet született a népdalok és játékok foglalkozási tervbe való

beillesztésének szükségességéről. 1943-ban megjelent Kodály Zoltán *Iskolai énekgyűjtemény*, majd 1944-ben az első *Népi gyermekdalgyűjtemény óvodások számára* című kiadványa. 1948-ban az országgyűlés átszervezi az intézmények fenntartásának eddigi konstrukcióját és állami fennhatóság alá rendezi azokat. 1949-től a szaklapokban és gyűjteményekben megjelennek az orosz gyermekdalok, úttörő dalok. (Mészáros, 1988)

A hagyományos magyar gyermekkultúra elemei elsősorban a testnevelés és az ének tantárgyakban jelennek meg, de elő-előfordulnak pedagógiai eszközként például az óvodában a hangok tanulása során, iskolában pedig a magyar nyelv oktatásakor az olvasókönyvek anyagában is. Kodály Zoltán 1943-ban megjelent *Iskolai énekgyűjtemény I.* című könyvének bevezetőjében az alábbiak szerint hívja fel a figyelmet ennek jelentőségére: „*S ne feledjük: a szöveges dal nemcsak zenéjével hat. Szövege rendkívüli hatással van a nyelvi tudatosság megalapozására. A dalokban élő sokoldalú nyelvkincs zsenge korban beültetve s a dallam segítségével egész életre rögzítve: jobb védelem a nyelvromlás ellen, mint az ú. n. nyelvvédő könyvek vaskos kötetei, különösen, ha a nyelvoktatás is feldolgozza és felhasználja ezt az anyagot.*” (Kodály, 1943.7.o.) Egyre több területen bizonyosságot nyer, hogy az éneklés, a mozgás és a nemzeti érzelmek megjelenítése mellett egyéb ismeretterületeknek is lehet tárgya és eszköze, a népi játék, népdal, néptánc. Módszertani vonatkozásban megjelenik a játékokban való viselkedésminták erénye, a fegyelmezés lehetősége. Ezek az elemek a magyar népeletnek pedagógiailag értékelhető mozzanatait tükrözik vissza. (Tanterv és Utasítás, 1912) Számos készség és képességterület és azok játék által való fejlesztése is kifejezésre jut a tantervek, utasítások és vezérkönyvek oldalain, úgymint: ügyesség, akarat, küzdőképesség, önfegyelem, együttműködés, értelem, mozgás, társas kapcsolatok, figyelem, érzelemkifejezés...stb.

Tartalmilag vizsgálva az egyes elemeket, az alábbiak szerint rendezhetők helyzetük, pedagógiai érvényük tükrében e félszázadnyi idő során:

Ének: Minden programnak kiemelt része, melyben helyet kap a népdal, népies dal, népénekek, művészi népdalok, gyermekdalok, énekes játékok. A felsorolt stílusok jelentése azonban nem tisztázott, mibenlétük nem egyértelmű. Legfőbb célja és funkciója a zenei készségek fejlesztése és a nemzeti érzés megélésének biztosítása. Összességében elmondható, hogy a módszertani ajánlások szerint a dal áll előtérben, tehát annak élménye. Bartók Béla, Bárdos Lajos, Kodály Zoltán és további jeles kutatóknak köszönhetően mind tudományosan, mind pedagógiailag élen jár az ének-zenei nevelés a magyar kultúra elemei között.

Népi játék, mondóka: Bár a mondókákat tipológiai rendszerek szerint a játékok közé soroljuk, a pedagógiai gyakorlatban funkcionálisan elkülönül a játékoktól, melyek két típusa jelenik meg a különböző tantervekben: egyik a mozgásos, másik az énekes. Ezek sem abban az értelemben, ahogy ma jelöljük, hanem cselekvésük szerint kerültek szétbontásra. Az énekfoglalkozásokon csak énekes játékok vannak jelen, a testnevelés területén pedig olyan játékok, melyek mozgással járnak. Ez utóbbiak lehetnek énekesek is. Cél és funkció szerint elsősorban a gyermekek zenei, illetve mozgásos készségeit fejlesztik és tudásbővítést szolgálnak, illetve a nemzeti érzelmi nevelést erősítik és annak kiemelkedő pedagógiai eszközei. A kisdédvók tartalmi anyagának tekintetében központi kérdéssé vált a játékok szövegének és dallamának korosztályi sajátosság szerinti megjelenítésének problémája, melyre első megoldásként az átírás gyakorlata valósult meg. A kezdetekben tehát kielégítőnek bizonyult, ha a gyerekek között magyaros mintázatú dallamok és szövegek jelentek meg, azonban Kodály Zoltán és követőinek munkássága nyomán egyre erősödött a „tisza forrás” szemléletének igénye az óvodai és az iskolai oktatásban egyaránt.

Néptánc: A testgyakorlás elemeként jelenik meg, igen tisztázatlan tartalmi utasításokkal, mint: magyar tánclépések, egyszerűbb vagy nehezebb néptáncok. A néptánc továbbra is parlagon hevert az intézményen belüli oktatási színtereken és professziója majd csak a háború utáni időszakban közelíti meg a már évtizedek óta kiválóan kutatott és a pedagógiában méltón teret nyert népi játék és népdal világát.

Hagyományos ünnepek: a legnagyobb keresztény és állami ünnepek megjelennek az óvodai és az iskolai éves tervekben. Említés szintjén már az anyák napja és a gyermeknap is, de gyakorlata még nincs, ahogy az ünnepek kidolgozottsága sem hangsúlyos. Szokásokkal kapcsolatos elemeket a kiadványok nem tartalmazzák.

4.2.2.3. Testnevelés és néptánc

Az 1920-as években tovább nő a testnevelés jelentősége, és egyre több pedagógiai szintéren kerül bevezetésre, mely során már minden korosztályra kiterjedten jelenik meg és kiemelt eszköze lett a hazafias nevelésnek is, mely által magyar hősokeket és hőslélkú magyar asszonyokat lehet nevelni, ehhez pedig egész kiskortól kezdve ügyesíteni, erősíteni kell a testet, melyen keresztül eljutunk a lélek bátorságához, az acélos akarathoz, a jóhoz, a széphez, a nemességhez. (Klebensberg, 1929) A mozgásos és eszközös népi játékok, mint a szabad mozgás lehetőségei, kiemelt helyet kaptak a kor pedagógiai szemléletében, miszerint az növeli az akaratot és a küzdőképességet, önfegyelmzésre, egymás megbecsülésére, együttműködésre nevel, megvilágítja a rossz tulajdonságokat, testnevelés szempontjából az

egész testre hat, mindeközben a szabályok által fejlődik az értelem is. A készségek és képességek mellett kiemelt a játék lélekre ható tulajdonsága is: „*A népies és körjáték. Az összes játékfajta között ezek a legértékesebbek, mert bennük színmagyar érzés és gondokozás tükröződik és nemzedékről ránk maradt hagyományok vannak megőrizve.*” (Bardóczy, 1928.24.o.) A csoportos játékok mellett helyet kap a tánc is, elsősorban a lányok testgyakorlatában megjelenítve, mely harmonikus mozgást eredményez, miközben erősíti az izmokat, fokozza a szív és a tüdő működését, jó hatással van a lélekre és a kedélyre egyaránt. (Jellenz és Brunner, 1929) Az élettani hatások mellett természetesen jelentős szerepe van a magyarság tekintetében is: „*Ne legyen egy korosztály sem, ahol nem tanítunk magyar táncot. Sokszor, sajnos másutt nincs alkalma a gyermeknek megismerni ezt a nagy nemzeti kincsünket és felnő anélkül, hogy a legegyszerűbb nemzeti táncot is ismerné. Ha megismeri, meg is szereti őket, és így tanításukkal nemcsak testnevelő célt szolgálunk, hanem a hazafias érzést is fejlesztjük, ezért nemzeti táncaink tanítását minden más táncgyakorlatnál előrébb kell helyezni*” (Jellenz és Brunner, 1929, 54.o.) A tánclépések, táncok tantervi meghatározása mellől még mindig hiányoznak azok a táncfolklorisztikában, pedagógiában jártas szakemberek, akik irányt mutathattak volna a valódi magyar néptánc elemeinek tekintetében, így tartalmilag marad a magyaros motívumok és táncok tárháza.

4.2.2.4. A magyar népi játék, népdal, néptánc a korszak utasításaiban, tanterveiben, vezérkönyveiben

Két óvodai, két iskolai képzési utasítást, és két tantervet, vezérkönyvet vizsgálva az alábbiak szerint jelennek meg a népi játék, néptánc, mondóka az intézményen belüli oktatási szinterek hivatalos kiadványaiban:

Magyar Kisdedóvó – A kisded összes foglalkozásainak gyűjteménye és vezérkönyve 1908.

Ének: - magyaros motívum megjelenítése

Játék:

1. szabadjáték
2. becézgető játékok
3. eszközjátékok
4. csoportjátékok – népies csoportjátékok:
 - kör és táncjátékok
 - utánzó
 - érzékfejlesztő játékok szöveggel, dallal vagy anélkül

A négy kategóriából, több mint 70 játékleírás, az ajánlott korosztály megjelölésével.

A magyar kisdiednevelés vezérkönyve 1928.

Hangzók és szavak gyakorlása: betűnként 2-4 mondóka

Ének és zene: népdalok, dalos játékok: Hinta, hinta; Jár a baba, jár; Este van már, este...

Ünnepek: Mikulás, Karácsony, Újév, Március 15., Húsvét, Tavasz, Pünkösöd

Játék:

1. Népies körjáték: Körbe, körbe karikába; Elvesztettem zsebkendőmet; Bent a bárány; Kis kacska fürdik; Elaludt az álmos cica; Lánc, lánc; Libásdi...
2. Homokjáték
3. Eszközjáték
4. Rögtönzött játék: becézgető játékok
5. Csendesjáték - találós, érzékfejlesztő, utánzó: Töröm, töröm a mákot; Kútba eszem; Tűz, víz játék; Gyűrűkeresés; Csengőjáték...
6. Tornajáték

Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára 1912. – kiadja a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével:

Ének:

- I-II. osztály – heti 1 órában – ritmikus mondókák, játékdalok, magyar népies dalok, gyermekdalok
- III. osztály – heti 2 órában – népies gyermek és játékdalok, népdalok
- IV. osztály – heti 2 órában – nincs megjelölve a gyakorlat tárgya
- V-VI. osztály – heti 2 órában – népdalok, hazafias dalok

Testgyakorlás:

- I-II. osztály – heti 1 órában – testmozgással egybekötött játékok
- III. osztály – heti 2 órában – mozgásos játékok: fogócska; körfutás; Féltek a muszkától; Farkas és bárány, bot-birkózás; kötélhúzás; labdafogás és dobás; fali-duplex
- IV. osztály – heti 2 órában – mozgásos és eszközös játékok: körfutás; Kotló és kánya; Fehér és fekete; Róka és nyúl; Nemzet; Futó-duplex; kötélhúzás, birkózás a botért
- V. osztály – heti 2 órában – mozgásos és eszközös játékok: Fogoly; körfutás, Nemzet; futó-duplex; Róka és nyúl; Egylábú birkózás (kakasviadal); szökdelő kör; kötélhúzás futással

- VI. osztály – heti 2 órában – mozgásos és eszközös játékok: Fogoly; Róka és nyúl; Hol a harmadik; Nemzet; Kakasviadal (birkózás egy lábon); birkózás a gödröcskében; szökdelő kör; kötélhúzás futással; birkózás a botért

Gimnastika elméletben és gyakorlatban 5-16 éves gyermekek számára 1929. –

összeállították: Jellenz Margit és Brunner Éva főiskolai testnevelési tanárok:

Játék:

1. teremben, szobában végezhető csendes játékok: babaöltöztetés; Szegény cica; Mit visz a hajó?; állat, madár, hal; Kinél van a gyűrű?; Zümmögve repül a madár; Kaparászó egerek; találgató és mások
2. énekes játékok: Üdvözlés és találkozás; Cini-cini muzsika; Fel-alá járkáljunk; Magamban jártam; Ruhamosás; Vetés; Hármaskörjáték; Báli induló és mások
3. szökdelő játékok: Nincs itthon a miau cica; Békástó; Kakasviadal; Szökdelő staféta.
4. futó játékok: Béka a körben; Hogy az alma komámasszony?; Lóverseny; számok cseréje; körfutó verseny; csalogató; Japán csücsök; Utcafogócska; Halászat; Féltek e a muszkától?; Fekete-fehér; Házatlan mókus; Helycsere; Egy egér, két cica; Halastó; Hol van három?; és a többi fogócska játékok; stafétajátékok
5. labda (babzsák) játékok: Labdakergető; Labdaiskola; Labdaúzó; Guruló labda; Labdahajszó; Lövészárók; Hullámlabda; Tíz út; babzsákváltó; babzsákadogató; Körlabda; Középlabda; Cikk-cakk verseny; Bombázás; Ravasz labda; Vár foglaló; Sugárlabda; Célbadobás
6. futással összekötött labdajátékok: Burgonyaszedés; Saroklabda; Isztrigálás; Disznó a gödörben; Véglabda; Határlabda; Kapitánylabda; Várjáték; Hálólabda; Zsinórlabda; Repülő labda; Kosárlabda; Háromudvaros kosárlabda; Hosszúlabda
 - minden testgyakorló órának része kell legyen a játék
 - minden harmadik óra játékkora kell legyen
 - 57 mozgásos játékleírás
 - 10 idegen eredetű énekes játék/táncdallam

Tánc:

- magyar tánclépések: bokázó, tétovázó, andalgó, lejtő, emelkedő, bölcső, kivágó, nagykivágó, kisharang, nagyharang, orsó, kígyó, toborzó, olló, toppantó, kopogó és mások
- egyszerűbb magyar néptáncok: magyar kettős, sortánc, magyar páros, friss, sétapalotás

- nehezebb magyar néptáncok: magyar szóló, díszpalotás, körmagyar, nemzeti négyes, honti kopogós és mások
- egyszerű idegen néptáncok – csak akkor kerüljenek tanításra, ha magyar táncot már ismernek a gyerekek
- ritmikus gyakorlatok

A lépések taníthatók a testgyakorló órák bevezetésében a lábgyakorlatok, főrészen a járás, futás, szökdelés gyakorlatai között.

A kisdédvónő-képző intézetek tanterve 1926.

1. A kisdédnevelés elmélete és gyakorlata – az óvodai foglalkozások módszertana:
 - II. osztály – 1 óra/hét:
 - mondókák szerepe és tanítása
 - gyermekdal kiválasztásának szempontjai és megtanításuk módja
 - népies játékok és gyűjtésük
2. Ének:
 - I. osztály – magyar népies gyermekdalok, mondókák, kiolvasók, állathívogatók, játékdalok, könnyebb népdalok, népénekek
 - II. osztály – népies gyermekdalok, népdalok, népénekek
 - III. osztály – művészi népdalok
3. Testnevelés:
 - Tánc – I-III. osztályban magyar tánclépések, néptáncok, ritmusgyakorlatok
 - Játékok:
 - I. osztály: utánzó, énekes, mondókás játékok; táncjátékok; futójátékok: Forgó, Kotló és kánya, Nyúl a bokorban, Macska és az egér; babzsák játékok; labdajátékok: Hívogató, Frissítő, Labdastaféta, Kosárlabda 9 udvarral; hadakozó vagy tréfás játékok: Kakasviadal
 - II. osztály: futójátékok: Fehér-fekete, Üsd a harmadikat, Sánta róka, gyere ki; Tolvajűző; labdajátékok: Kapós, Körméta, Labdakergető, Labdahajszó, Tenyérlabda, kosárlabda 3 udvarral
 - III. osztály: futójátékok: Lóverseny, Botrablás, Csalogató; labdajátékok: Kanászós (disznó a gödörben), Hosszú méta, Amerikai méta, Bombázás, Kapitány labda, Kosárlabda
4. Általános óraterv:
 - Ének: I-III. 2 óra/hét

Testnevelés: I-II. 2 óra/hét, III. 3 óra/hét

Testnevelési Főiskola óraterve 1929, 1937/1938

A teljes képzési idő 8 félév, melynek első felében kap helyet a játék, néptánc, ének.

Tantárgyanként az alábbiak szerint jelennek meg:

| 1929 | I. félév óraszám | | II. félév óraszám | | III. félév óraszám | | IV. félév óraszám | |
|--------------------------------------|---------------------|-------|----------------------|-------|-----------------------|-------|----------------------|-------|
| | nő | férfi | nő | férfi | nő | férfi | nő | férfi |
| Játék elmélete és gyakorlata | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Néptánc elmélete és gyakorlata | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Ének | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

1. táblázat

| 1937/1938 | I. félév óraszám | | II. félév óraszám | | III. félév óraszám | | IV. félév óraszám | |
|--------------------------------------|---------------------|-------|----------------------|-------|-----------------------|-------|----------------------|-------|
| | nő | férfi | nő | férfi | nő | férfi | nő | férfi |
| Játék elmélete és gyakorlata | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Néptánc elmélete és gyakorlata | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ének | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

2. táblázat

4.2.3. Az életreform-reformpedagógia és a hagyományos magyar kultúra gyermekvilágának kapcsolata

Az intézményen belüli és kívüli szintereken egyaránt jelen lévő életreform és reformpedagógiai törekvések sajátossága, hogy nem csupán tartalmilag fordultak a magyar kultúra világához, sokkal inkább szemléletben és módszertanban találunk jelentős azonosságokat. A paraszti világ léte, életképe és komplex világának számos jegye tér vissza, egy széleskörű kritikai gondolkodás eredményeként, mely lehetőséget kínál az eredeti közeg

megszűnése és átalakulás után egy újfajta életvitelre, pedagógiai megközelítésre. Kiindulópontja az iparosodás nyomában terjedő személytelen, értékvesztett, a természettől eltávolodó világrépre adott társadalmi reakció. A 19. század utolsó évtizedeiben született és a 20. század közepéig kibontakozó szemléletek és közösségek reformja két jelentős szakaszra bontható. Az első világháborúig tartó időszak középpontjában a gyermeki individuumban szabadságának megvalósítása, az önkibontakoztatás útján való haladás állt, mely a kor élet- és művészetfelfogásának eredményeként születő művészetpedagógia megszületését hozta magával. A második szakasz az első világháborút követő két évtizedre tehető intervallum, melyben az irányzat fokozatos világmozgalommá való szerveződése indul útnak, melynek középpontjában a közösségi nevelés gondolata fogalmazódik meg és a kiindulástól eredően viszi tovább a szent gyermek mítoszát. (Németh, 2003) Szellemi szinten a mozgalom születése Ellen Key nevéhez köthető, aki *A gyermek évszázada* című művében elsőként ad hangot a nevelés újragondolásának szükségességéről, miszerint a gyermek fejlődésével összhangban lévő, új típusú nevelői magatartásra van szükség, hisz a hagyományos iskola nem teremti meg a gyermek természetes tudásvágyát, önállóságát és nem fejleszti megfigyelőképességét. A két megismerési forma, melyre a reformpedagógia épít az absztrakt gondolkodás, ami a tudományosságot eredményezi és a szemléletes, konkrét gondolkodás, ami a művész által valósul meg. (Németh, 1994) Az életreform és a reformpedagógia nem egysíkon mozgó, központi irányítással bíró rendszerszintű program, hanem egy azonos érzésen, szemléleten alapuló, de nagyon szerteágazó formákban kiteljesülő mozgalom, melynek lételeme a megismerésen alapuló útkeresés. Ennek köszönhetően számos közösség, gondolkodó, vezető által létrehozott, irányított csoportosulásról beszélhetünk. Magyarországon intézményi szinten többek között a Családi és az Új iskola jelentek meg, majd Montessori és Waldorf szemléletű iskolák is létesültek. 1901-ben megalakult a Gödöllői Művésztelep, mely központjává vált az életreform iránt elkötelezetteknek. Bartók Béla és Kodály Zoltán is érdeklődést mutatott és több elemmel azonosulva csatlakozott közös programokhoz is. Az életreform mozgalmak jelentős kiindulópontjai és támaszai voltak a hazai intézményen kívüli mozgalmaknak is, ideértve a regöscserkészetet, az Ifjúsági Népművészeti Mozgalom, a Gyöngyösbokrétát és a „Nagykarácsony éccakáját” is. És természetesen a kibontakozó mozdulatművészeti iskolákat, közösségeket, előadókat is.

A sokszínűséget összetartó szemlélet pedagógiai vonatkozásainak fő vonulatai: a gyermeki individuumban kibontakoztatása, melyhez hozzátartozik a szabadság, az önálló szabályok

alkotása, az önkifejezés, az egyszerűség és a kreativitás; művészség, melynek része az ünnep, a rituálé, a szakralitás; a természetközelség és a közösségi lét. Mindezek támogatása az önálló cselekvésre ösztönzés által, a játékok és ünnepek eszközével a család és a közösség tereiben. A népi játékok pontosan ezeknek az elveknek megfelelően biztosították a tudásátadást a hagyományos paraszti kultúra közösségeiben. Olyan szocializációs folyamatot biztosítottak, mely megfigyelésen, utánzáson és megértésen alapult. Megjelenik a művészetpedagógiában megfogalmazott célkitűzés, mely a gyerekek alkotó és kifejező, szabad önmegvalósító, kiteljesedő voltát adja meg irányul. Az alkotóművészet, a rajz, a tárgyalkotó játékok, a faragás, a bútorfestés formájában, a ritmus, a gimnasztika az énekes és ügyességi játékokban, az irodalom a mondókákban, játékokban, szokásokban jelenik meg a maga teljes komplexitásával. A művészi élmények mellett a szabályok, játékok, táncok, dalok saját szervezése megadja a kreativitás szabad megélését, az önálló cselekvőképességet, az egyén kibontakozását, az egyéni feldolgozás lehetőségét és a tudás sikeres beépülését biztosítja úgy, hogy a különböző érzékszerveken történő áramlással megerősít és biztosít, így a sajátos igényű gyermekek is megtalálják a tanulás és a nevelődés számukra legoptimálisabb voltát. *„A játékok kialakítanak bizonyos készségeket, irányultságokat és szempontokat, azaz individuumokat és csoportokat előkészítenek anyagaikban is mérhető produktív tevékenységek végzésére.”* (Niedermüller, 1990. 538.o.)

Individuum – A személytelenné vált világban, ahol megszűntek és átalakultak az addig élő közösségek, szüksége volt az egyénnek arra, hogy tudatos módon építse magát mind lelki, mind fizikai értelemben. Előtérbe került tehát a belső harmónia megteremtésének igénye és a test fizikumának fejlesztése is. Ezek megjelenítésére pedig a legkiválóbb eszközök a különböző művészeti tevékenységek, melyek alapja az ősi tánc, amiből kiemelkedik a mozdulatművészet. A test ugyanis olyan médium, mely közvetít, kommunikál és kifejez. *„Énekkel, zenével a lélek olyan tartalma jut kifejezésre, aminek megjelentetésére, közvetítésére a nyelv nem képes, a tánccal pedig olyan, ami éppen úgy kifejezhetetlen zenével, énekkel, mint a beszéddel vagy más kifejező móddal. Van tehát a léleknek olyan tartalma, mely legmegfelelőbben csupán a tánccal jeleníthető meg.* (Lajtha és Gönyei, 1990. 196.o.) A hagyományos paraszti kultúra gyermekvilágában elsősorban a játék, majd a táncba nevelődés folyamata hivatott betölteni az egyén megjelenésének, formálódásának lehetőségét, megadva irányokat, szabályokat, de mégis önálló, kreatív lehetőséget biztosítva a fejlődéshez, mivel gyermekkorban a játék értelme és tartalma miatt nélkülözhetetlen az egyén számára, a saját céllal bíró aktivitás, szabad cselekvés, az önkifejezés, a társadalmi és szellemi kapcsolatok e megteremtő eszköze. (Huizinga, 1990) Míg a játék biológiai

szükséglet, addig a táncban való részvétel, a saját test fejlesztése már egyéni döntés. A paraszti kultúrában jelentős értéke volt a tánc tudásnak, így a gyerekek ennek az elvárásnak való megfeleléstől ösztönözve és a közösségekben megélt élményeknek köszönhetően sok energiát és figyelmet fordítottak saját maguk fejlesztésére. A játék és a tánc tehát megjelenítette a bensőséges világot, mely során a gyerekek egyénisége szabadon fejlődhetett és kibontakozhatott, önálló egyéniséggé válhatott és az önkifejezés eszközéül is szolgált, hasonlóan az életreform mozgalmakban megjelenő mintákhoz.

A közösség, közösségi tér – ahogy a hagyományos paraszti kultúrában – a két legfőbb szocializációs tér a család és a közösség, úgy a kitűzött cél az életreform mozgalmak során és a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai terekben is ez. *„E két egység az egyén egész életének, születéstől halálig keretet ad, e keretek biztosította lehetőségek között cseperedik a gyermek ifjúvá, majd növekszik felnőtté, belenevelkedve a munkába, a családi és közösségi hagyományokba úgy, hogy közben védelmet, oltalmat és fegyelmezést is biztosítanak számára, arra törekedve, hogy megközelíthesse mind a családi, mind a közösségi ideáltípust.”* (S. Laczkovits, 1995.425.o.) Ebben a formában részesülnek gyermekként a munkába nevelődés folyamatával és az öntevékenység élményével, mely szintén kiemelt eszménye a mozgalmaknak, ahogy az ünnepek, szokások útján szerveződő tapasztalás is. Mintává és modellé válik a gyermekek életében a közösségi értékrenden alapuló környezet, melybe a család által nő bele. (Nagy, 1995) Ezeket idealizálva jöttek létre a különböző közösségek. Ezek legnyitottabb formája az iskola, legzártabb pedig a kommuna, ahol a faluhoz hasonló életközösségek jöttek létre. A hagyományos paraszti kultúrában a gyermekek a játékok által váltak a közösségek teljes értékű tagjaivá, majd a szokásokban való részvétel és a táncba nevelődés folyamata során illeszkedtek be az őket körülvevő társadalomba. Ahogy a felnőtteket összetartotta egy meghatározott érdekszövetség, a közösségi ünnepek és rituálék, ezeket ellesve és utánozva, játékokban leképezve alakultak ki a gyermekek életében is ezek a társadalmi keretek. Az életreform közösségekben hasonlóan sajátos szabályok, érdekek és elvek jelentek meg, melyeket legtöbbször a résztvevők alakították saját igényeik szerint.

Természetközelség – Jelentős kritikai megnyilvánulás volt a természet és az ember közösségének, romantikus elemként megjelenő egyesítő vágya is. A természetes életkörülmények, a megmentés, az öngyógyítás motívumai jelentek meg. (Németh, 2013) Az új cél, visszaszerezni az egyensúlyt, melynek az ember részese volt. A paraszti társadalom résztvevői, így a gyermekek is, összhangban éltek a természettel. Kapcsolatban voltak a növényekkel, az állatokkal, életüknek meghatározója volt az időjárás, a hold és a nap

ciklikussága, az évszakok váltakozása. Ehhez alkalmazkodva alakult ki megélhetésük, ünnepeik, szokásaik, összességében teljes világuk. A gyermek ebbe a folyamatba született bele, és már igen hamar különböző módon kapcsolódott a természetes környezettel. A mindennapok, a különböző munka- és ünnepalkalmak során létrejött az a harmónia, tisztelet, együttműködés, mely az életreform mozgalmak elvágódásának valós, tényleges helyzetét adta meg. A gyermekek játékaik, melyeket maguknak készítettek, olykor a szülőkkel együtt, szintén fontos pedagógiai eleme a különböző reform irányzatú iskoláknak, ahogy a nőmozgalmak nyomán érvényesített koedukált oktatás is, melynek célja, hogy a közös nevelés következményeként természetesebb együttműködés alakuljon ki a jövő társadalmában. (Ackermanné, 2013) A természetközeli szemlélethez tartozik az ősi szakralitás megismerése, mely már a legkisebbek játékaiban, majd később a szokásvilágban is ott volt, ahogy napot varázsoltak, szeplőt, ártást szedtek, termékenységet, megtisztulást, gyógyulást, védelmet énekeltek játszottak vagy táncoltak el.

A reformpedagógiai és életreform mozgalmak európai majd nemzetközi szinten számos olyan elemet megfogalmaztak a századfordulót megelőző évtizedekben, melyek hazánkban akkor még közel fél évszázadig megtalálhatók voltak a hagyományos paraszti közösségekben. Pedagógiai vonatkozásában a fentiek alapján kirajzolódik, hogy a szemlélet jelentős azonosságot mutatott azzal a gyermeki léttel, mely a hagyományos népi társadalom működésében volt jellemző. A kettő nem került szoros összekapcsolásba, hisz eltérő társadalmi szinteken voltak jelen és nem volt tere a nevelési-oktatási folyamatok ilyen irányú megközelítésének. Mégis ezek a mozgalmak kiemelkedő hatással voltak az intézményen kívüli pedagógiai színterekre, ahogy hosszú távon az intézményen belüli pedagógiai célokra és eszközökre is egyaránt, a szemléletbeli azonosság pedig útmutató lehet a jövő oktatásának tekintetében.

4.2.4. Hagományos magyar kultúra az intézményen kívüli színtereken

Társadalmi tekintetben kiindulópontként tekinthetünk az 1896-ban megrendezésre kerülő millenniumi ünnepségsorozatra, mely, a kor szellemének megfelelően, többek között, a hagyományos paraszti kultúra különböző elemeinek adott teret és hangot.

Alulról építkező közösségek tekintetében az átalakuló társadalom, felbomló hagyományos paraszti kultúra nyomában jött létre az az Ifjúsági népművészeti mozgalom, mely a magyar néptánc köré szerveződve indult útnak és lett alapja a regöscserkészetnek és a később kibontakozó néptáncmozgalomnak. A fiatal korosztály legjelentősebb, a magyar kultúra

tekintetében a zenei területen egyedülálló és tömegekre ható mozgalma a Kodály Zoltán vezette Éneklő Ifjúság, melynek egyik leghatározottabb célja, hogy ráirányítsa a figyelmet a népdalra, a nép jellegű zenei műveltségre. Az 1930-as évek második felétől az óvodai és az iskolai oktatásban is megjelenik gyakorlata, mint előkészítője a fiatalság zenei mozgalmának, mely által az intézményes nevelési folyamatok részévé is válik a kisgyermek korosztályában.

Bár nem a gyermekeket megszólító kezdeményezésként valósult meg a Gyöngyösbokréta mozgalom, mégis jelentős hatással bírt és eredményei, megvalósulása fontos, előremutató kérdésekhez vezettek el minket a magyar kultúra megjelenésének társadalmi területein, ahogy a később már gyermekek számára létrehozott „Nagykarácsony éccakája” elnevezésű programsorozat is.

4.2.4.1. A hagyományos paraszti kultúra elemeinek megjelenése az 1896-os millenniumi kiállításokon

A különböző mozgalmak és összességében a hagyományos paraszti kultúra természetes életteréből való kilépési folyamatának kiindulási pontjaként tekinthetünk az 1896-ban megrendezésre kerülő, Magyarország fennállásának ezredik évfordulója alkalmából hirdetett millenniumi rendezvénysorozatra. 1896 április 21-én került elfogadásra az a törvénycikk, mely rendelkezett többek között az ünnepsorozat május 2. és október 31. közötti megszervezéséről, annak elemeiről, mely között számos emlékmű felállítása, 400 új népiskola létrehozása és további kiállítások megvalósítása is szerepelt. Május 2-án nyitotta meg kapuit az Ezredéves Országos Kiállítás a Városligetben, 240 pavilonnal. A „kiállítási falu” -rész adott teret Magyarország néprajzának bemutatására. Az épületek mellett népviseletek és szokások is megjelenítésre kerültek. Ez volt tehát az első olyan kiemelkedő alkalom, mely során országos szinten került bemutatásra az akkor még élő hagyomány. A paraszti kultúra tehát teret és helyet kapott és jelentős értéként képviselte magát Magyarország történeti örökségként, miközben a falvakban még valós rendszerként működött, de már érezhető volt az átalakulás folyamata és néhány évtizedes múlttal bírt főleg a tudományos célú örökségmentés és a falu világa iránti romantikus, természetközeli voltához való vágyódáson alapuló érdeklődése is. A magyar kultúra elemei itt még nem nyertek pedagógiai irányultságot, de ennek is hamar eljött az ideje és nem csupán a felülről szervezett, központi oktatási, tehát intézményesített pedagógiai terekben, hanem az intézményen kívüli színtereken is programok és mozgalmak formájában, melyek már részben rendelkeztek önálló pedagógiai megközelítésekkel.

4.2.4.2. A regöscserkészzet

A leginkább városi, értelmiségi fiatalok alkotta közösségeknek jellemző sajátosságuk, hogy nem élő örökségként képviselték a különböző, a hagyományos magyar kultúra világához köthető elemeket, hanem nekik már tanulniuk kellett a népdalt és a néptáncot. „*A táncosok saját magukat is népek tekintették, a hagyomány közvetlen részeseinek, akiknek joguk van variánsokat teremteni. A népművészetnek nem múltját, hanem jövőjét kutatták, el akarták terjeszteni az egész országban, közkinccsé akarták tenni a társadalom minden osztályában.*” (Vitányi, 1964.26.o.) Nem csupán a megőrzés volt a cél és eszköztára sem merült ki a néptánc területén. Életük része volt a színjátszás, irodalom, néprajz, szociológia. Táborüzeket szerveztek, műsorokat adtak elő, minden lehetséges formában terjesztették a néphagyományt. (Kaposi, 1965) A mozgalom a kor politikai ideológiájával azonosan közvetítette, hogy a népi kultúra, népdal, néptánc, a népművészet megismerése során fog a magyarság magára találni. Nem csupán hazai sajátosságként tekinthetünk ezen mozgalmak megjelenésére, a századforduló első felének legmeghatározóbb ifjúsági mozgalmát a Robert Baden-Powell angol protestáns katonatiszt által alapított Cserkészzet valósította meg. 1912-ben hazánkban is megalakul a Magyar Cserkészszövetség a Budapesti Református Egyesület kezdeményezése nyomán, de majd csak az első világháborút követően terjed el. A katonai struktúrára épülő szerveződés legfőbb célja a lelkileg kiegyensúlyozott, vallásos, erős, életrevaló, gyakorlatias fiúk nevelése. (Romsics, 1999) Jelentős különbség alakult ki a protestáns és a katolikus cserkészzet között. Míg előbbi a műhelyek, munkástelepek és parasztházak világában jött létre evangéliumi alapon, addig a katolikusoknál a középiskolákban, osztálytermekben szerveződő középosztálybeli, városi fiatalok körében kap helyet.

Az első világháborút követően nemzeti és keresztény alapon újjáalakult a mozgalom és ennek köszönhetően 1919 szeptemberében jött létre a Magyar Cserkészszövetség. A reformátusok hiányként értékelték az evangéliumi alapot és a néptömegekhez való közelítést, ezért Megyericsy Béla és Karácsony Sándor 1920-ban megalapították a Protestáns Cserkészek Közösségét, mely kimondatlanul szervezet lett a szervezetben. Munkájukban a BKIE (Budapesti Keresztyén Ifjúsági Egyesület) szellemiségét követték. (Tóth, 2000) A későbbiekben ebből nőtte ki magát az az új vezérfonal, melyet regöscserkészzetként ismerünk, s melynek legfontosabb eszménye a múlt és jövő, a falu és város összekapcsolása. Az általánosan elterjedt cserkészettel szemben nem csupán önmaguk nevelésére törekedtek, hanem társadalmi célok mentén szerveződtek. A mozgalom a népművészet, népi kulturális

értékek megismerését szolgálta, melynek egyben legfőbb célja, hogy a városi, kisvárosi gyerekek megismerjék a falu életét, a népdalokat, népi táncokat, játékokat, szokásokat. Amíg a cserkészek maguk gyűjtötték a népdalokat, addig az Éneklő Ifjúság mozgalomban résztvevők Kodály Zoltán, Bartók Béla és munkatársaik gyűjtéseinek, műveinek keresztül kerültek kapcsolatba a magyar népzenevel. (Pethő, 2012) Főleg a kezdetekben, sok olyan, zárt formával még nem rendelkező csoport alakult, melyek hasonló elven működtek, de nem tartoztak szervezethez. Gyakran regösnek vagy cserkésznek sem nevezték magukat. A regöscserkészet szellemi atyja Karácsony Sándor református pedagógus, filozófiai író, egyetemi tanár, aki 1923 és 1930 között a Cserkészsövetség társelnöki pozícióját is ellátta. Mind oktatási tevékenységébe, mind pedig a cserkész közösség munkájába is beépítette a népismereti tartalmakat. Szülőfalujában, Földesen „parasztgimnáziumot” szervezett az iskolából kimaradtak számára. Munkássága során meghonosította a népdaléneklést és Kodály Zoltánéhoz hasonlóan lépett fel a magyaros műzenével szemben. Az általa szervezett táborok alkalmával falusi játékdélelőttöket szervezett, ahol a cserkészek a parasztyerekekkel együtt játszottak, énekeltek, tornáztak. Módszere megszilárdult gyakorlat lett, mely során a táborokban irodalmi tábortűz, közös népdaléneklés, játékdélelőttök, régészeti feltárások és néprajzi gyűjtőmunka került megszervezésre. (Tóth, 2020) Karácsony Sándor és a BKIE nyomán társadalmi szinten erősödött és valósult meg a népművészet iránti érdeklődés.

A mozgalom mellett, maradandó lenyomatként tekinthetünk azokra a könyvekre, folyóiratokra, a népdalokat tartalmazó, népszerűsítő kiadványokra, melyek az 1920-as években szoros kölcsönhatások által valósultak meg. Ilyen az *Erő* című folyóirat, melyben Karácsony Sándor 1922-től szerkesztőjeként jelentős felületet teremtett a népi kultúra terjesztéséhez, s melyhez Bartók Béla 1924-ben megjelent *A magyar népdal* című kiadványa további társadalmi háttérrel biztosított. Az 1924-ben kiadott, Szendrey Zsigmond által szerkesztett *Nagyszalontai gyűjtés* Kodály Zoltán szakmai koordinálásával és a helyi diákok részvételével valósult meg, mely együttműködés ugyancsak Karácsony Sándor pedagógiájának eredménye. 1929-ben Bárdos Lajos szerkesztésében jelenik meg a *101 magyar népdal*, mely a magyar cserkészek részére készült, s mely daloskönyv előszavaként Kodály Zoltán intelmei olvashatók. (Pethő, 2012) A regöscserkészek a gyűjtéseken rögzített anyagokat megtanulták, műsort készítettek belőle, majd bemutatták a falvak lakóinak. A megismerés és a gyűjtés mellett célként jelent meg a tartalmak népszerűsítése is a cserkészetben belül és a társadalom felé is.

Karácsony Sándor erős hatást fejtett ki a népirók között és a protestáns közösségekben is. 1930 tavaszán megszervezi az első magyarországi regös tanfolyamot 50 résztvevővel, mely alkalomból módszertani segédletként jelent meg a *Regös Káté*, melyben a táboroztatások módszertana kerül közlésre. A képzés és a táborok is rendszeressé váltak. Olyan jelentős mértékű társadalmi jelenlétük, néprajzi gyűjtésben és régészetben való együttműködésük volt már ekkorra a regöscserkészeknek, hogy 1939-ben Teleki Pál javasolja bevonásukat a Táj- és Népkutató Intézet munkájába. Ugyanebben az évben kapnak hivatalos formát a Cserkészövetségben belül is. Saját szabályzatot és próbarendet alkotnak, rovatot kapnak a *Magyar Cserkész* folyóiratban. 1943-ban 60 csapatot tartanak számon, 600 regöscserkész részvételével. Eddig elért eredményeik szerint 1.200 falut kerestek fel, 170.000 főnyi közönség előtt regöltek és 750 faluban végeztek adatgyűjtést. (Vitézy, 1964) Az 1943-ban megjelent *Regös Kalendárium*ban céljaik így kerülnek meghatározásra:

„1. Megismerni, megszeretni és összegyűjteni a magyar népnek azokat az életmódbeli és művelődési kincseit, amelyek az egyetemes magyar műveltségnek is értékei, s amelyeket a cserkészletben is hasznosítani lehet.

2. Terjeszteni a népi és nemzeti műveltséget és öntudatot a falusiak, elsősorban a falusi fiatalság között.

3. Népszerűsíteni és terjeszteni ugyanebből a célból a népi műveltség értékeit a cserkészletben és az egész magyar társadalomban. A mozgalomban eltöltött esztendő alatt kialakított cserkészlet, a teljesen átélte, vérré vált nemzeti kultúra s a regölés gyakorlati módszereiben való jártasság teszi a regöscserkészt alkalmassá arra, hogy a magyar dal, mese, tánc, játék varázsszereivel végbevigye a nagy varázslást: a szétagolt magyar társadalom összeregölését.” (Morvay, 1943.31.o.)

A regöscserkészletnek mint mozgalomnak a kiváló tudós szakemberek együttműködésének - többek között Bartók Bélának, Kodály Zoltánnak, Bárdos Lajosnak - köszönhetően az ifjúság körében jelentős eredményeket sikerült elérni a népdalok terén. A biztos szakmai háttér által magasfokú hitelesség és értékközvetítés valósult meg nyomukban. A néptánc is a népdalhoz hasonlóan teret kapott a regöscserkészek életében. Olyannyira, hogy valójában elsőként valósították meg mozgalmat belőle akkora sikerrel, hogy az idővel túl is nőtte őket. Ez köszönhető annak, hogy a zenével ellentétben ezen a területen nem voltak jelen olyan szakemberek, akik megfelelő tudással segítették, koordinálták volna a néptánc megjelenését. A falvakban való szereplések már-már előre vetítették az amatőr táncgyűttesek fogalmát.

Ahhoz mértén amilyen nagy erővel bírt a mozgalom, olyan nagy felelőssége is volt a hiteles tartalomközvetítésben. Kaposi Edit az alábbiak szerint foglalta össze ezt a jelenséget: *„A regöscserkészlet nagy értéke a magyar néptáncmozgalom fejlődése szempontjából: ők voltak a kezdeményezői annak, hogy a néptáncot a diákok is táncolják, nem merevített formában, hanem a társadalom igényelte új funkciójában: szórakozásból és mások gyönyörködtetésére. Bár művészi megformálást még nem kap a tánc, de a szabad figurázás, improvizáció lehetősége új életet biztosított, s a nevelésbe beágyazott volta új területre irányította a néptánc fejlődési lehetőségét.”* (Kaposi, 1965, 49.o.) A regöscserkészlet pedagógiájának lényegi pontja azonban abban található, hogy az ifjúsági korosztály több társadalmi rétegében is élhetővé tette a magyar kultúra dal, tánc és szokásvilágát. Abban a korban, amikor még részben elérhető, látható, tapasztalható volt a hagyományos paraszti társadalom, minden lehetőséget igyekezett megadni a városi fiataloknak, hogy személyesen átéljék azt a közeget, melyben még életjele volt az ősi örökségnek. És egyidőben nem csak látogatóba vitték egymáshoz a fiatalokat, hanem a közös élmények által azonos és különböző generációkat kötöttek össze. A mozgalom értéke felbecsülhetetlen egyrészt az akkori fiatalság és az adott társadalom szemszögéből, másfelől olyan értékmegőrző hatással bírt, mely a mai napig alapja és legjelentősebb kiindulópontja a magyar népi játék, népdal, néptánc és szokásvilág jelenkori alkalmazásának, megélésének tekintetében. Széles körben felébresztette az érdeklődést többek között a néptánc iránt, de az egyre növekvő művészi igények már más formában öltöttek testet a későbbiekben a regöscserkészlet nyomdokaiban. A cserkészletet szovjet nyomásra 1946-ban felosztatják. Még utolsó, életben tartó próbálkozásként megalakul a Magyar Cserkészfiúk Szövetsége, mely végül 1948-ban egyesül az úttörőszövetséggel.

4.2.4.3. Gyöngyösbokréta

Az ifjúsági mozgalmak legfőbb közös jellemzője, hogy résztvevőik a magyar kultúra különböző elemeit sajátjuknak tekintve élik, éltetik, kutatják, népszerűsítik azt. Ezzel szemben, szinte teljesen ellentétes irányból indulva jön létre az a nagyon is meghatározó kezdeményezés, mely a Gyöngyösbokréta mozgalom lesz az 1930-as évektől kezdődően. Közvetlen résztvevői azonban nem a városokban élő rétegekből kerültek ki, hanem a parasztság köréből. Az alulról jövő, majd erős politikai támogatást élvező kezdeményezés elsődleges funkciója szerint gyönyörködtetett és nem a minél szélesebb körben való alkalmazás, át- és megélés volt a célja. Előzményeként tekinthetünk a már említett paraszti kultúra Millenniumi faluban való bemutatására, ahol szokásokkal, viseletekkel, táncokkal is

megismerkedhettek a látogatók. Az 1920-as években országszerte megjelentek olyan programok, ahol a paraszti kultúra ismertetése és népszerűsítése nyilvános bemutatók keretein belül valósult meg. Ilyen kezdeményezés volt többek között 1925-ben a Sopronban megszervezett népviseletes divatbemutató, Karád 800 éves fennállásának ünnepe, vagy Csíksomlyón az „ezer székely lányok” napja. (Pálfi, 1969) Közvetlen előzményeként az 1931. augusztus 20-án, Paulini Béla által megszervezett első nagy népművészeti bemutatót tekinthetjük, mely a Városi Színház színpadán valósult meg. Ezen alkalomból falusi, paraszt együttesek léptek fel. Népviseletben mutatták be saját táncaikat, dalaikat, a maguk eleven formájában. (Kaposi, 1965) A kezdeményezés hatalmas sikert aratott. Ettől kezdve Budapesten évről évre jelen voltak az együttesek az augusztus 20-i ünnepeken, illetve ünnepsorozatokon Paulini Béla vezetésével. 1934-ben már több mint 30 együttes érkezik Budapestre. Volt olyan időszak, amikor több mint 100 együttest tartottak számon. Összességében a résztvevők létszáma 3500-4000 főre tehető. Az időközben mozgalommá vált sikeres bemutatók eredményeként 1934-ben megalakul a Bokréta Szövetség. Még ebben az évben Vallás- és Közoktatásügyi miniszteri rendelet jelent meg arról, hogy a továbbiakban együttest csak a Szövetség engedélyével lehet alapítani, ami odáig szigorodott, hogy 1935-ben Belügyminisztériumi rendelet szabályozta, hogy csak rendőri engedéllyel lehet „Bokrétás” előadást tartani. 1934 és 1940 között *Bokrétások lapja*, majd 1940 és 1944 között *Hagyomány szava* címen jelentet meg a mozgalomnak saját folyóirata. (Vitányi, 1964) A mozgalom hitelessége érdekében a Magyar Néprajzi Társaság és több folklórbán jártas szakember igyekezett segítséget nyújtani. Számos bemutatót tartottak mind Magyarországon, mind külföldön. A mozgalom több célt és funkciót szolgált, valamint ideológiai is különböző módon érvényesültek. Elsődleges célként említhetjük idegenforgalmi hatását, melynek kiemelt értéke volt a gazdasági világválságot követően. A bemutatók a városi lakosságot és a külföldi vendégeket szólították meg, melyek során autentikus, érintetlen magyar táncot, énekeket és szokásokat mutattak be. (Kovács és Megyeri 2012) Nem egyedüli eset, hogy egy nemzet „értékesíteni” próbálja kultúráját. A Gyöngyösbokréta mozgalom szervezettségénél és kulturális kincsünk sokszínűségénél fogva is élen járt ebben a megközelítésben. Politikai oldalról nagyon hamar és kiemelkedően nagy erővel álltak a kezdeményezés mögé és Paulini Bélának köszönhetően nagyon tudatos, szigorú és jól felépített rendszer került megvalósításra. Gazdasági megközelítésből mindenképp ezt a funkciót kell elsődleges értékűnek tekinteni, társadalmi szempontból azonban olyan ideológiákat hordozott, mely szakmai és emberi viszonylatban is magas értékekkel bírt. Alapja a magyar paraszti élet, a hagyományok és a múlt dicsérete. Céljai

között szerepelt a népművészet óvása, újjáélesztése és az új hagyományok kialakításának elősegítése, melyek folyamata a magyarság lelki egybeolvadását szolgálja, és hozzájárul a nép öntudatának megerősítéséhez. (*Debreczeni, 1956*)

A Gyöngyösbokréta mozgalom és Paulini Béla több területen is kettősséget teremtett. Az egyik ilyen kérdés a már említett ideológiai ellentét az ifjúsági mozgalmakhoz képest, a résztvevők behatárolása és elhatárolása. Paulini Béla teljes mértékben ellenezte, hogy a néphagyományt bárki is felelevenítse a parasztságon kívül. Elképzelése szerint nekik nem az a dolguk, hogy ékeskedjenek a „népművészet pávatollával”, hanem rajongással szeressék azt. Szembeszállt azokkal, akik a néptáncot diákoknak, munkásoknak vagy értelmiségieknek akarták megtanítani. (*Kaposi, 1965*) A másik kettősség abban fedezhető fel, ahogy a mozgalom során igyekeztek a parasztság élethelyzetét idealizálni. Elvárás volt, hogy őrizték a hagyományt, de közben a polgárosodás felé visszafordíthatatlanul haladó társadalmi réteg már csak nyomokban egyezett a mutatni kívánt képpel. Hiába foglalják alapszabályba a néphagyomány felélesztését, ha a résztvevők élete ellentétes irányba halad. Paulini Béla is tapasztalta ezt az ellentmondást, így elhíresült felszólítása lett: „Hétköznap Nyugat, ünnepnap Kelet!” Ezzel elismerte, hogy a falu világának hétköznapjai nem tükrözik mindazt, melyet hétvégeként a színpadon bemutatnak. Ezzel a megközelítéssel a külföldiek felé azonban fenntartható az a látszat, mely alapján az országot magyarnak találják. (*Vitányi, 1965*) A mozgalom következő és talán leglényegibb és legmesszebb ható kérdése a hitelesség valóságában keresendő. Annak ellenére, hogy a Magyar Néprajzi Társaság szakembereit és további neves segítőköt is bevontak az ellenőrzés folyamatába, nem volt egységes szakmai munka a csoportok tekintetében. Ez természetesen elsősorban az együttesek vezetőin múlt, akik tanítók, jegyzők és művelődési munkatársak közül kerültek ki és az ő ízlésük, hozzáértésük léte vagy hiánya határozta meg a csoport munkájának hitelességét. Sok esetben előfordult, hogy a Gyöngyösbokréta mozgalomhoz való tartozás motivációja és a dekoratívnak ítélt ruházat elegendő volt ahhoz, hogy csoportot alapítsanak akkor is, ha nem igen volt mire alapozni az adott közösséget.

A tánc tekintetében az ifjúsági mozgalmakhoz hasonlóan hiányoztak a szakemberek, valamint a Gyöngyösbokréta tömegmozgalommá való fejlődését is nehéz volt ilyen nagy mértékben szakszerűen koordinálni. Így számos olyan örökséget hagyott maga után, melyek mai ismereteink szerint eltorzultak a mozgalom hatására. Györffy István szigorúan fogalmazva gyökereszakadt hazug, népies magyarkodássá süllyedt látványosságként, a

szüreti mulatságokkal egy szintű műmagyar formaként értékelte az előadásokat. (Györffy, 1939) Nem szükséges azonban csak a borús oldaláról értékelni a Gyöngyösbokréta hatását, hisz jólszervezettségének, megfelelő anyagi támogatottságának, a táncosok lelkes részvételének és a szakembereknek köszönhetően hatalmas élő népművészeti anyag került megmentésre, melyek a bemutatók nélkül elvesztek volna. Társadalmi jelentősége pedig abban rejlik, hogy a „kivetkőzni”, polgárosodni vágyó paraszti réteg értéként, kiváltsággént tekintett népi eredetű tudására, hisz sokaknak világot nyitó lehetőségeket biztosított, közösségi élményeket, gyermekkori emlékeket idézett meg a mozgalomban való részvétel. Ennek is nagyban köszönhetjük, hogy a viseletek, bútorok, eszközök fennmaradtak és évtizedekkel később is büszkeséggel beszéltek a Gyöngyösbokrétás öregek élményeik sokaságáról.

A mozgalom nem sokkal a felszabadulást követően lezárult. 1945-ben Paulini Béla feleségével együtt öngyilkosságot követett el. A Bokréta Szövetség formailag 1948-ig működött, majd a Belügyminisztérium feloszlatta.

4.2.4.4. „Nagykarácsony éccakája”

A Gyöngyösbokréta „kis” verziójaként tekinthetünk arra a gyermek mozgalomra, melynek létrehozója Volly István néprajzi gyűjtő és énektanár. Az ő nevéhez köthető a „Nagykarácsony éccakája” elnevezésű ifjúsági népi játék- és kórusbemutatók megvalósítása. Az első programot 1934 december 8-án láthatta a közönség Budapesten, a Zeneakadémia nagytermében. Az ismeretterjesztő előadás, melynek szereplői az elemi iskolákból és regöscserkésekből tevődtek össze, többszáz gyermek részvételével valósult meg. Célja a látványos és élményekben gazdag koncerttermi produkción túl, hogy lehetővé tegyék, hogy a játékokat karácsony heteiben mások is előadhassák, akár az iskolai ünnepeken. (Volly, 1976)

Évente 10-12 csoport és 8-10 énekkar vett részt a programon, mely 1934-től 1948-ig minden évben megrendezésre került. „*A korosztály-kérdésénél általában figyelembe vettük, hogy eredetileg a falusi életben, vagy a városban is milyen korú ifjak, vagy felnőttek játszották a gyűjtéskor a népijátékot. Mi azután lefelé „transzponáltunk”. Hogyan? Egy-két korosztállyal fiatalabbaknak adtuk a játékot.*” (Volly, 1976. 54.o.) Ennek indoka a városban korábban érő ifjúság. Így a kisebbekben tetten érhetőbb a virtus és válik méltó feladattá a rájuk osztott szerep. Ez érezhetően növelte játékkedvüket. (Volly, 1976.)

Volly István gyűjtői munkásságának eredményeképpen az előadás hiteles formában jelenítette meg a népszokásokat. Nem utánzása, hanem átélése volt a magyar parasztság

karácsonyi hagyományának. A budapesti Zeneakadémia, majd a Városi Színház, végül az Operaház mellett számos vidéki nagyvárosban is helyet kapott a bemutató. A nagy sikernek köszönhetően külföldre is eljutottak és a karácsonyi műsor mellett, 1938-ban bemutatásra került a „Piros pünkösöd”, majd 1940-ben a „Zöld farsang” című előadás is. (*Vitányi, 1964*) A kezdeményezés a háború után is folytatódott, de az 1960-ban megrendezésre kerülő „Nyitni kék” című előadás, mely több iskolát megmozgató népszokásokat és népi játékokat magába foglaló program volt, már színvonalában nem illeszkedett a néptáncmozgalom akkori struktúrájába. (*Keszler, 1965.*)

A kezdetektől fogva a különböző programok sokkal inkább voltak pedagógiai jelentőségűek, mint előadói szempontból vizsgálható produkciók. Úttörő jelentőségük, a hagyományos paraszti gyermekkultúra intézményen kívüli színtereinek leghitelesebb mozgalmaként értékelhető.

A századforduló és az 1945-ig tartó időszakban, az intézményen kívüli színtereken elsősorban az ifjúsági mozgalmak jelentek meg. A magyar néptánc és leginkább a népi játék és népdal intézményen belüli, egyre szélesedő térhódításának és az 1940-es években induló magyarországi néptáncmozgalomnak köszönhetően azonban már nem sokat várat magára a gyermektáncmozgalom kialakulása sem.

4.3. NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC, NEMZETI NEVELÉS KODÁLY ZOLTÁN MUNKÁSSÁGÁBAN

Kodály Zoltán pedagógiai koncepciójának jelentős eleme a hagyományos paraszti kultúra gyermekvilágának játék-, dal- és táncára, melyek a meghatározott célokhoz eszközként kapnak helyet. De szerepük túlmutat ezen, hisz a magyar néphagyomány nem csupán elemeikben meghatározói a kodályi koncepciónak, hanem mechanizmus szintű jelentőséggel is bírnak. Általuk valósul meg az emberi teljesség léte, a nemzeti eszme, a magyarság igaz volta. Kodály komplex művészeti, pedagógiai, nemzeti szemléletmódja ma is helytálló pedagógiai értékekkel bír. Gyermekek- és nevelési képe időtálló öröksége minden pedagógusnak. Kodály Zoltán és Bartók Béla munkássága modellként szolgált a következő nemzedékeknek. A múlt hagyományából a jövő kultúráját testesítették meg.

4.3.1. A galántai kisgyermektől a „poeta doctus” -ig

Kodály Zoltán a zene, a népdal, a magyarság iránti szeretetének, - mely tanulmányai, majd munkássága felé irányította életét – gyökereit családjához, galántai és nagyszombati környezethez és az itt szerzett élményekhez köti személyes visszaemlékezéseiben. Édesapja szenvedélyes hegedűjátékos volt, édesanyja pedig valamelyest tudott zongorázni, így rendszeres volt a zeneszó a Kodály család otthonában. Móser Zoltán és Olsvai Imre népzene kutató *„Erre leltük földnek nyomát...” Kodály Zoltán nyomában* című írásában olvasható, hogy útjuk során felkeresték annak a Vágovics Máriának lányát, aki kisiskolás korában dajkaként dolgozott a családnál. Visszaemlékezésében így mesél: *„...a Mamám mindig panaszkodott, hogy nagyon rossz fiú volt, de osztán legyőzte avval, hogy énekelt nekie. ... -Gyere, daloljál nekem! Akkor a gyerek olyan nyugodtan ült! És hallgatta. És ez a Zoltánnak annyira kapóra jött, hogy ő dalol, és azt olyan nagy figyelemmel vette a fiú. És akkor a Mamám mindig avval szórakoztatta – és akkor már jó fiú volt!”* (Móser, 1983, 15.o.) 1943-ban Kodály Zoltán Galántán tett látogatásakor beszédében így idézi vissza életének ezen momentumait: *„- Rozi! Ágnes! hol vagytok? És ti többiek: vágai, vízkeleti, taksonyi derék, daloskedvű lányok, apámék tovatűnt drága cselédei, első igazi, felejthetetlen zenetanárait! A neveteket kiáltom. Merre vagytok? Eljöttem Galántára, hogy itt, mindenki előtt megköszönjem nektek, ti kedves, mosolygós-dolgos parasztlányok, örök, leróhatatlan hála kötelező, múltba veszett professzoraim, hogy tőletek tanulhattam meg az első magyar dallamot, hogy tőletek tanulhattam meg magyarul dalolni és magyarul hallani. Általatos tudtam meg nemzetem legjavától, mi a magyar zene, s hogy van magyar zene. Rozi! Ágnes!*

Talán még éltek. Talán itt vagytok valahol, akiknek én egész pályámat és hírnevemet köszönhetem. Dalaitok örökké élni fognak! Dalaitokban örökké élni fogok!" (Móser, 1983, 19.o.)

Kodály Zoltán egyszerre nyert felvételt a Zeneakadémiára és az egyetem bölcsészkarára. Egyszerre indult meg a kiteljesedés útján a zenész, a tudós, a pedagógus. Az a hármas egység, mely egész életét végigkíséri, mely által egybeolvad a zenetudós kutatómunkája és a nevelő, kultúrpolitikus tevékenységével. (Vargyas, 1953) Harmincöt éven keresztül dolgozott a zenészképzés területén, hatvan éven keresztül nevelte az egész népet az értékes zene művelésére, mely során intenzív zenei nevelési módszert dolgozott ki. A legfelsőbb akadémiai szinttől egészen az óvodáig kiterjedt munkássága. Egyszerre dolgozott a legkisebbek zenei neveléséért és a társadalmilag általános zenei analfabétizmus megszüntetéséért. (Katona, 1974) Egész életét a nép szolgálatába állította és a nemzeti kultúra fejlődésének szentelte. Bartók Bélával együtt behatoltak a népi zene lényegébe, magukévá tették annak kifejező formáit, jellegét. A népi dalstílus szerves részévé vált a zenei gondolkodásuknak. Kodály Zoltánban egyesült az ihletett művész és a hatalmas tudású kutató. (Hrennyikov és Saporin és Molcsánov, 1953) A zenei magaskultúrával eljutott a nép legszélesebb rétegeihez a megszámlálhatatlan éneklő gyermek által, akik nyomdokaiban fakadtak dalra. Nála a gyermek nem eszköze a művészi megnyilatkozásnak, hanem a hang maga a gyermek, a gyermeki lélek teljes birodalma. Olyan, mintha a gyermek világa magától dalolna, önmagát dalolná, magából a gyermek lelkéből fakad. (Tóth, 1953) Nem csupán többszörös képességei, hanem a nagyfokú nemzeti érése, a nemzeti kultúra fejlesztésének vágya mentén teljesedett ki, mint pedagógus, mint író, tudós, kultúrharcos. Folytonosan azt kereste, ami összeköt, ami a teljesség felé vezető út. Kezdeményezései - a súlyos politikai és gazdasági viszonyok között is - az ország legjelentősebb kulturális és társadalmi, valamint oktatási mozgalmává, programjává nőttek ki magukat.

1905-ben indult első gyűjtőútjára, mely során Mátyusföldön több mint 100 dallamot jegyzett fel. Bartók Bélával az ország egész területén, valamint a mai határon túli területeken is számos kutatást folytattak. Feljegyezték lírai dalokat, balladát, énekes szokásokat, gyermekjátékot, siratót, hangszeres tánczenét, összességében a nép mindennemű zenei megnyilvánulását. (Vargyas 1953) Céljuk a hiteles közreadás mellett, hogy közelebb hozzák ezeket a tartalmakat a közönséghez. A gyűjtésekkel, tudományos munkássággal egyidőben, párhuzamosan formálódott az a pedagógiai koncepció, mely az 1920-as években öltött testet.

A népzenei kincs megismertetésén keresztül a közönség nevelése is szükségessé vált, mely lehetséges útja hamar megfogalmazódott. Kodály már ekkor egy iskolai, ének-zenei reformot sürgetett, mely a legeredményesebben az oktatási folyamatokban, valamint új közegek létrehozásával valósulhat meg. Egyre nagyobb jelentőséget tulajdonított a gyermekkorosoknak. Egységes pedagógiai koncepcióját 1929-ben, *Gyermekkarok* című tanulmányában fogalmazza meg. (Pethő, 2011) Munkássága során egyidőben részt vesz és hatással is bír az intézményen belüli és azon kívüli szintereken való programokra, mozgalmakra. Útjára indította az *Éneklő Ifjúságot*, részt vett a regőscserkészlet munkájában, kapcsolatban állt a Gödöllői művészteleppel, tankönyveket, gyűjteményeket szerkesztett, részt vett a koncepciója alapján szerveződő ének-zenei általános iskola megvalósításában. A zenei nevelés mellett kiemelt figyelmet fordított anyanyelvünk védelmére, a magyarság nemzeti-társadalmi értékére, Európában való létünk kérdéseire, melyek egyaránt átjárták közéleti megnyilvánulásait, tevékenységeit. *„Létkérdése főleg a polgárságnak, hogy magáévá tegye a néphagyományt, szorosabbra fűzze kapcsolatát a magyarság ősi kultúrájával. Hogy lehorgonyozza magát a magyar talajba, ne hánykolódjék tovább gyökértelenül a sehovasetartozás érzésével!* (Kodály, 1958, 23.o.)

Számos kiemelt jelentőségű eredményének megvalósulása mellett azonban folyamatos küzdelemben teltek napjai az énekpedagógia megújításának területén. Ennek ellenére vitathatatlan értékkel bíró zeneszerzői, kutatói, pedagógiai életművet hagyott ránk, mely nemzetközi szinten is jelentős teret kapott és lett alapja a jelen és a jövő pedagógiájának.

4.3.2. Kodály Zoltán nemzeti-társadalmi szemlélete

„Ha hazát akarunk építeni, hogy ne ártson neki „szakadó eső, árvíz és fűvő szél”, kősziklára kell raknunk, nem homokra. A mi kősziklánk más nem lehet, mint az ősi magyar dal” (Kodály, 1929, 5.o.) olvashatjuk a *101 magyar népdal* előszavában és vallja ezt egyaránt mindennemű megnyilvánulásában. Kodály Zoltán életében minden terület fő mozgatóeleme, kiindulópontja a haza, a nemzet iránti elköteleződés, melynek eszköze a dal és a zene. Ennek jegyében él és dolgozik, mint zeneszerző, kutató, és mint pedagógus egyaránt. Gyűjtőútjai során felismerte a népdal, népzene, a teljes hagyomány szerepét a népi társadalom életében, s mely megismertetését, megvalósítását a városi társadalom számára, célként tűzte maga elé. (Andrásfalvy, 2019) A dal az, mely leginkább összeköti a nemzet alkotóelemeit. *„Mert ez az a közösség, ahol egy érzésben találkozik az egyszerű pásztor a nemzet bármely nagyjával; ahol mind a kettő csak ember és annyit ér, amennyire ember.”* (Kodály, 1929, 4.o.) Akik nem akarják ismerni ezeket a dalokat, önként zárják ki magukat a nemzet közösségéből.

(Kodály, 1929) Születése még senkit nem tesz magyarrá, azért meg kell dolgozni. Az egyén szerepe mellett a közszellemnek kell óhajtania a magyar kultúrát. (Kodály, 1930) Létezésünk, - ezáltal az iskolai nevelés legfőbb célja is – a szilárd meggyőződésen alapuló, tiszta magyarságtudat kialakítása, az emberi teljesség megélése, nemzeti hovatartozásunk intenzív átélésén keresztül. Csak így, egy nép tagjaként élhetjük meg emberségünket. (Mészáros, 1982) Sehol úgy nem található meg a haza, mint a dalainkban. Aki ezt nem ismeri, nem ismeri hazáját. (Kodály, 1956) „Az általános emberi lélekfejlesztés mellett a zenében a magyarrá nevelésnek olyan eszközét bírjuk, amit semmiféle más tantárgy nem pótol.” (Kodály, 1958. 6.o.) A cél meghatározása mellett, Kodály eszközöket és módszereket rendel az odavezető úthoz. Ide tartozik a dal, a zene, konkrétan a „nemzeti zenekultúra”, a „magyar zenei anyanyelv”. A helyes magyarságtudat kialakításának eszközeiként az alábbiakat jelöli meg:

1. a magyar nyelv alapos ismerete és annak helyes, pontos használata;
2. a magyar zenei nyelv elsajátítása – csakis a magyar népi gyermekdalokon keresztül lehet anyanyelvi szinten elsajátítani, élményszerű, örömteli, mély belső élményt nyújtó énekléssel. (Mészáros, 1988.)

Kodály a falu világot példaként és sok esetben megoldásként emeli a teljes társadalom elé, de ezzel együtt nem a visszavágyódás motívuma jelenik meg közléseiben, sokkal inkább a hagyományos elemek eszközként való alkalmazásának lehetőségeire hívja fel a figyelmet. Mégpedig olyan eszköz, ami mindenhol mindenkinek elérhető, s mely nem csak a zenei műveltség, hanem a néphagyomány elsajátításának is része. (Andrásfalvy, 2019) Mindig az építő és összetartó megoldás felé irányultak elképzelései. Abban a korban, amikor még léteznek a mintaként szolgáló közösségek, amikor még élő közegként megtapasztalhatók azok a nemzeti értékek, melyek nézetei szerint megoldást kínálnak a nép problémáira, igyekszik egy síkban tekinteni a különböző társadalmi rétegekre és azokat egymáshoz közelíteni a közös nyelv, a zene nyelve által. *Zene és társadalom* című írásában részletesen szemlélteti a falu és a város együttható helyzetét. Ahol még nem bomlottak fel a falusi kultúra formái, ott ősi önellátással valósul meg a zenei szükséglet biztosítása. Mindenki dalol önmagának, ahogy a csoportos éneklésnek is tere van. Ez biztosítja az egyén és a közösség a városi befolyással szembeni erejét, ellenállóképességét. A város azonban az elhagyott népzene helyett fejlesztett magának egy „fél-, vagy álnépi stílust” – mely népies sallangjai által visszavágyódást fejez ki, azonban idegen elemei nem hoztak magasabb kultúrát, nem jelenítenek meg magasabb formai szintet, de tartalmukban, etikai és esztétikai értékében,

ízlésben, magyarságban mélyen alatta vannak. (Kodály, 1930) Falun nem csak dalt találni, hanem magát a kultúrát is: „egységes, homogén kultúrát” (Kodály, 1932) Mindeközben a néphagyomány összességében nem tekinthető egységes, azonos halmazállapotú anyagnak. Különbségek vannak életkor, társadalmi, vagyoni állapot, vallás, civilizáltság, vidék és nem szerint. (Kodály, 1937a) A város és a falu távolságának oka, hogy a falut azért nem érti a város, mert magyar. A kettő közelítésének problémája, hogy a város kultúráját féltik a falutól. *„De a város felemelkedésében vegyen részt a falu is. Az egész ország szinte egyetlen nagy város legyen, ahol a falunak is jut annyi a város kultúrájából, amennyire szüksége van. A városi ember otthon legyen falun is, s a falusi se legyen idegen a városban.”* (Kodály, 1984. 54.o.) Ehhez az elképzeléshez szorosan kapcsolódva, és kiterjesztve ezt, több ízben is foglalkozik Magyarország, a magyar nemzet Európán belüli helyzetével, szerepével, melynek problémáját a magyarság és az európaiság szintézisben látja, miszerint addig él a magyar, míg ezt meg tudja oldani az örök harcot, a hagyomány és a nyugati kultúra között. (Kodály, 1984) De egyben az egyediség záloga is a nemzeti vonások, a néphagyomány megjelenítése, dalaink, zenéink által. *„A hagyomány formái változhatnak, de lényege ugyanaz marad, amíg él e nép, melynek lelkét kifejezi. S eljön az idő, mikor a művelt réteg a néptől átvett hagyományt új, művészi formába öntve újra átadhatja a nemzeti közösségnek, a nemzetté vált népnek.”* (Kodály, 1937a. 133.o.)

A falu és város, Magyarország és Európa szintézisének eszközeit Kodály Zoltán tehát a hagyományos kultúra elemeiben és azok korabeli felhasználásában látja. A népkultúra terméke az egész nemzet felbecsülhetetlen kincse. Ahhoz, hogy tudjuk mik vagyunk és honnan jöttünk, szükség van a hagyomány minden elemére. (Kodály, 1937b) Ugyanakkor szükségességét fejezi ki egy saját, „nemzeti kultúra” megteremtésének, mely a művelt réteg dolga. *„De csak a néppel való lelki egységben lesz rá ereje. Hogy nemzetté lehessünk, előbb újra meg újra néppé kell lennünk.* (Kodály, 1937a. 132. o.) A nemzeti zeneirodalom létrejötte pedig három elemen keresztül valósulhat meg: egyik a hagyomány, mely nélkül nincs termőtalaj; a másik az egyéni tehetség; a harmadik pedig a sokak lelki közössége, mely az egyéni tehetség megnyilatkoztatását, mint magáét fogadja. (Kodály, 1939)

4.3.3. A kodályi nevelési-oktatási koncepció elmélete

Kodály Zoltán olyan széleskörű és nagyszabású, több ágazatú pedagógiai koncepciót teremtett meg élete során, mely az oktatás igen széles területén vált meghatározóvá, túlmutatva a zenei terület világán. *„Kodály az egyre bővülő-mélyülő pedagógiai körök –*

*zenei nevelés, művészeti-esztétikai nevelés, általános emberi fejlesztés – egymásba ötvöződő, egymást átható egységét alkotta meg, újként a nevelés történetében” (Mészáros, 1982. 963.o.) Számtalanszor hallhatjuk azt az örök intelmet, mely Kodály Zoltán nevéhez köthető, miszerint a gyermek zenei nevelését a születése előtt kilenc hónappal szükséges elkezdni. 1951-ben azonban még fokozta ennek távlatát és gyermeknap beszédében már az anya születése előtti kilenc hónap hangzik el, amit arra épít, hogy az első benyomások a legmeghatározóbbak, így a zenével való ismerkedést iskolában elkezdni már késő. (Kodály, 1951) Az iskolában úgy kellene tanítani az éneket, hogy nem gyötrelme, hanem gyönyörűség legyen. Nem fogalmi, racionális oldalról kell megközelíteni. Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket. A művészetnek nem a technika a lényege, hanem a lélek. Ha szabadon, akadály nélkül közölheti magát, előáll a hiánytalan művészeti hatás. Tiszta lelkesedésre, naiv ösztönre van szükség. (Kodály, 1929) Írja Kodály *Gyermekkarok* című munkájában, mely első, összegző műve koncepciójának. Ez az élményalapú mintázat rendszeresen megjelenik közlései során. Az értékes, valódi magyar tartalom mellett ez az a szemlélet, mely sikerre viszi munkásságát s mely legnagyobb gátja is annak, hogy intézményi keretek között valóban kiszélesedjen, hisz a gyermeki lelkesedésnek táptalajt olyan felnőtt adhat, aki maga is birtokosa az önfelelt, lélekből fakadó éneklésnek. „*Másképp énekel a felnőtt is, ha magával hozza a gyermekkori ének rajongó lelkesedésének emlékét.*” (Kodály, 1929. 209.o.) A zene, az ének, lélekre ható érdemeit szinte minden írásában, beszédében olvashatjuk, hallhatjuk. Ezáltal kap létjogosultságot az a hitvallása is, mely szerint a nevelés célja a teljes emberré, személyiséggé válás kell legyen. Ennek eszközei a magyar dal, zene és nyelv. E teljességbe tartozik a testi, lelki, pszichikus, szellemi, értelmi, érzelmi, tudományos, művészeti, egyéni, közösségi, nemzeti, emberiségi, földi és transzcendens, szemlélődő és kreatív dimenzió. (Mészáros, 1982.) E teljességhez vezető út a művészet, mely gazdagít, nemesít és általa boldogabbá válik az ember. A művészethez a falusi gyermek áll a legközelebb, hisz amit az iskolán kívül hall, az leginkább hagyományos dal és zene.*

4.3.4. Kodály Zoltán az iskolában

A nemzeti-társadalmi koncepció, melynek gyökere, eszköze és egyben célja is a magyar zenei anyanyelv megteremtése, Kodály Zoltán és tanítványai által a nevelési-oktatási színtereken tud igazán kibontakozni, hisz ez az a terület, ahol lehetőség nyílik hosszú távon megvalósítani azt a nemzetnevelési tervet, mely számos úton indulva utat tört és része a mai oktatásnak is. Ezen eredmények azonban elégedettségre nem adtak okot és nem nyújtottak

megnyugvást Kodálynak. Sokkal inkább folyamatos küzdelmet jelentett pedagógiai koncepciójának köznevelésben való integrálásáért, hisz összességében a zenét sem mint általános nevelési eszközt, sem mint a nemzeti tudatosítás eszközét nem használta fel. (Kodály, 1939) A *Zenei köznevelés* című írásában 1945-ben az alábbiak szerint értékeli az oktatásban való helyzetet: 1868 óta kötelező tárgy az ének a népiskolákban. Az iskolai énektanítás az idegen szellem elkötelezettje volt akkor, amikor legjobban hangzott a hazafias frázisoktól. Megpróbálta a saját világából a népet egy másikba helyezni, ami nem sikerült, de a népkultúra egységét megzavarta, ezáltal „kihúzta gyökerét a talajból”. Ennek nyomán kultúrközi állapotba jutott a nép egy része. S lehet e közös nevezőre hozni a sokféle elemet? Teszi fel a kérdést Kodály és kínál rá azonnali választ: Lehet! Útját és módját már körvonalazza az *Iskolai énekgyűjtemény*. Azokat a dallamokat tartalmazza, a melyek a magyar zenei öntudat felépítéséhez szükségesek és 6-14 éves kor között meg is tanulhatók. (Kodály, 1945) Ennek megszervezését nem lehet a véletlenre bízni, ez az iskola kötelessége. A magyar gyermek lelkének hatalmas területét a zene tudja megművelni. Egy tárgy sem szolgálhatja úgy a gyermek testi-lelki javát, mint az ének. (Kodály, 1929) A lélekre ható tulajdonságok mellett számos jótékony együtthatót vesz sorra, melyek olyan készség és képességterületek, amik kiemelten szükségesek az iskola világában. 1956-ban megjelent *Tanügyi bácsik! engedjétek énekelni a gyermeket!* című írásában az alábbiak szerint sorolja ezeket: Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, félnkségekből kigyógyít, koncentrálnál, testi-lelki diszpozíció javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelemre szoktat, egész embert mozgat, megszeretteti az iskolát, fejleszti a közösségi érzést, kifejleszti a zeneérzéklet – ezzel megadja a zenei műveltség alapját, amivel szebbé, gazdagabbá teszi az életet. Az éneklő gyermekek jobban számolnak, mert a szám nem elvont fogalom, testükben érzik a ritmussal. Hamarabb olvasnak folyékonyan, mert a mondatban érzik az összefüggő zenei formát. Szebben, pontosabban írnak, mert a kottairás nagyobb vigyázatra szoktat. Helyesírást is gyorsabban megtanulják, grafikai érzékük is fejlődik, nő a gyermekek önérzete. A gyermek emberi fejlődésének nincs ennél hatásosabb eszköze. (Kodály, 1956) Mindezek okán szükséges meghatározni az ének tárgyát, melyben központi helyet kell elfoglalnia a magyar népi gyermekdalnak és a magyar népdalnak, melyek alapjai a magyar zenei nyelv elsajátításának, mely egyben a helyes magyarságtudat záloga is.

4.3.5. Kodály Zoltán az óvodában

Az óvodával, annak zenéjével foglalkozni: országépítés. A falun, mielőtt népünk kilépett volna az ősi népkultúrájából, a gyermeknek mindjárt a jót adták. Nem kellett átverekednie

magát a rossz ízlés és az álművészet mocsarán. (Kodály, 1951) Elsőként 1940-ben hangzott el a Magyar Énekközpont Országos Egyesületének felolvasó ülésén, az az óvodai zenei nevelésről szóló előadás, mely majd csak később, 1958-ban jelent meg Kodály Zoltán *Zene az óvodában* címen. A mű az óvodapedagógia területén jelentős útmutatóként, kritikai, figyelemfelkeltő hangvételével máig érvényes utasításokkal látta és látja el megjelenése óta az óvodában dolgozó pedagógusokat. Ebben a fejezetben ennek mentén kerül bemutatásra a közoktatás ezen szintjének kodályi koncepciója.

A gyermekek óvodában való nevelését Kodály nagyra tartotta. A lehetőségek sokaságát, annak legkiválóbb alkalmát látta ebben az intézményi formában mind az egyén, mind a nemzetnevelés szempontjából, mely biztosítja az emberi közösségbe való beilleszkedést. Zenei területen is pótolhatatlan mindaz, amit az óvoda és benne az óvó adni tud. Az, ami itt történik, az egész ország közizlésére hat. „*Óvodáskorban a magyarság tudatalatti elemeinek beültetése, lassú kifejlesztése a feladatunk.*” (Kodály, 1958. 6.o.) Ennek két alapvetését határozza meg: egyik a nyelv, másik a zene. Ez utóbbinak nagyobb jelentőséget tulajdonít. A tudatalatti nemzeti vonások megalapozója a néphagyomány, játék- és gyermekdalaival. „*Azok a népi gyermekmondókák, játékok és dalok, melyek minden művelt népnél főhelyet kapnak a gyermeknevelés kezdőfokán, nálunk igen későn jutottak be az óvodába, sőt látni fogjuk, hogy voltaképp mai napig nem jutottak be.*” (Kodály, 1958, 7.o.) Az, hogy mi kerül a gyerekek közé, az óvó felelőssége. Ha rosszat ültet a gyermekek lelkébe, azzal egész életét meghatározza. Nehéz kérdés volt ez akkor és most is. A hagyomány megfelelő ismerete nélkül, hogyan lehet eldönteni, hogy mi a jó tartalom. A legártalmasabb az elváltoztatott magyar népdal. „*A gyermek megunja, megutálja a felületes magyarság elcsépelet külsőségeit, mielőtt ismerné az igazit. a legnagyobb bűn ilyenekkel tölteni meg a gyermek lelkét: a hagyomány helyett.*” (Kodály, 1958, 21.o.) A tökéletesre csiszolódott néphagyományt nem pótolhatja más. Ennek felelőssége az óvókat terheli. Ha rossz dalt visznek a gyermekek közé, emberségében és magyarságukban is károsítják őket. Kodály kiemelt hangsúlyt ad a valós magyarság kérdésének. Ne csupán külsőségekben, hangzatos szavakban, sokkal inkább a lélek mélyéig ható ősi kultúra iránti elköteleződésben jelenjen meg a magyarság léte.

4.3.6. Néptánc és nemzeti torna

A néphagyományban mind a játékoknak, mind a dalnak, zenének elválaszthatatlanul szerves része a mozgás és a tánc. „*A dallam az érzés világát nyitja meg. Az erőfokok változása, a hangszín: hallószervünk élesítője. Az ének végül oly sokoldalú testi működés, hogy testnevelő*

hatása is felmérhetetlen.” (Kodály, 1958. 6.o.) Mégis évtizedeket késik ennek összekapcsolása, mely az intézményi oktatás színterein a mai napig nem, vagy csak részben valósul meg. Kodály Zoltán felismerte a tánc hiányát mind a tudományos, mind a pedagógiai területeken, így többször is említi ennek okait és szükségességét. Az 1939-ben megjelent *Magyarság a zenében* című tanulmányában is kitér az *Előadóművészet* fejezetben arra a problémára, hogy nem lehet addig magyar tánckultúra, amíg nem jönnek olyan táncművészek, akik benne élnek a magyar kultúrában, akik magukévá téve, átélve a magyar tánc hagyományt, képesek azt magasabb feladatra alkalmassá fejleszteni. A magyar tánc csak mutatóban van, ahol betanult táncosok és hivatalos csoportok által jelenik meg a közönség előtt, melyet a többség csak néz. Nem lesz hangja a táncnak, míg a társadalom fel nem karolja. (Kodály, 1939) Utalt itt Kodály a Gyöngyösbokréta bemutatóira és az Opera néhány falusi bemutatójára.

1943-ban kísérletet tett a „nemzeti torna” létrehozására. Sümeghy Vera vezetésével a Pedagógiai Szemináriumban mutatták be, hogyan lehet tornázni magyar népzeneire. A bemutatót követő előadásában elhangzott elmélete szerint már a mozdulat, a járás módja is megkülönbözteti egymástól a föld népeit, mert más és más bennük a lélek. Engedjük, hogy a lélek formálja a testet engedelmes eszközzé. Ha az egyszerű tornagyakorlatokhoz népzenei párosítunk, bevésődik az ifjú lelkébe az. Lelki nyereség is, ha a testnevelő órán is gyarapodik a magyar zeneismeret, de elsőbrendű érdeke ez a testnevelésnek. A zene és a testmozgás ősi kapcsolattal bír, helyreállításával előre haladunk a kultúra felé. S mivel a magyar mozdulat legteljesebb alakja a néptánc, helye kell legyen az iskolai testnevelésben. (Kodály, 1943) A kezdeményezés bár nem terjedt el, ismét rávilágít a magyar tánc hiányára. Többszöri próbát tett az óvodai és iskolai néptáncoktatás megvalósítására. Egy másik beszélgetés során, 1951-ben arra tesz javaslatot, hogy már az óvodában el lehetne kezdeni a táncoktatást. Annak alapján, ahogy a székely gyermekek 5-6 éves korban már táncolnak. Így a népdallal együtt vérükké, anyanyelvükké válik a tánc is. (Szenethegyi, 1951) Az óvodákban ekkor még nem kap helyet a néptánc, de az 1950-es években megalakuló ének-zenei általános iskolák már tantervi szinten beemelik az órarend szerinti néptáncoktatást. Összességében azonban elmondható, hogy Kodály Zoltán munkássága nyomán született eredmények a magyar táncpedagógiára is hatással voltak. A népdal, a népzene és a mozgás a játékokban, táncokban és a szokásvilágban is mindig összekapcsolódott. Ezt a kapcsolódást a tanításkor és az átadáskor is figyelembe kell venni. (Kaposi, 1983)

Kodály Zoltán több előadásában és tanulmányában is kitér a tánc tudományos, pedagógiai kérdéseire. Élesen kirajzolódik a magas színvonalon megvalósuló népzene kutatás mellett a néptánckutatás eredményeinek hiánya. 1939-ben, a már említett *Magyarság a zenében* című tanulmányában is magyar néptánckutatókért kiált. Erre egészen 1956-ig kellett várnia, amikor is megismerkedett a fiatal Martin Györggyel, Lányi Ágostonnal és Pesovár Ernővel. ezt követően az 1960-as években is nyomon követi munkásságukat, részt vesz előadásaikon és segíti a kutatók munkáját. 1965-ben felhasználva UNESCO-s kapcsolatait, hangosfilm felvevő gép beszerzésével támogatta a gyűjtőmunkát, majd sikerült elérnie, hogy az Akadémiai Népzene kutató Csoportban helyet kapjanak. Ezzel megalapozva az intézményes magyar néptánckutatás máig tartó létét. (Pávai, 2018)

4.3.7. Kodály Zoltán pedagógiája az intézményen kívüli színtereken

Énekkari műveinek sikerei nyomán 1933-ban létrejött az *Éneklő Ifjúság* elnevezésű mozgalom, mely eredményeként indult útnak az *Énekszó* énekpedagógiai folyóirat. Olyan széleskörben elterjedté vált az éneklő közösségek sokasága, hogy az 1930-as évek második felében, - Kodály irányításával – országszerte zengett a népdal a magyar fiatalok ajkán. (Mészáros, 1982) Magyar népdalok, a magyar népzene n alapuló kortárs magyar szerzők művei vezették a mozgalmat a népzenei örökséghez, a magyar népi hagyományokhoz. A munkatársak közül kiemelkedő Bárdos Lajos szerepe, akire a mozgalom főszervezőjeként tekinthetünk. (Pethő, 2011). A diáktömegek mellett egyre szélesebb körben hódította meg a pedagógusokat is a mozgalom, mely egyidőben ráirányította az iskola és a közvélemény figyelmét is a népdalra, a népi jellegű zenei műveltségre. (Mészáros, 1988) Ehhez szorosan kapcsolódtak a regőscserkészek. Az 1929-ben megjelenő *101 magyar népdal*, Kodály Zoltán előszavával és az 1934-ben kiadott *102 magyar népdal – Madárka* néven elhíresült, a Magyar Cserkészsövetség által megvalósuló kiadványok is mind hozzájárultak ahhoz, hogy egyre több fiatalhoz jusson el a népdal.

Nem mozgalmi szinten, de Kodály pedagógiáját, életét átjárja az életreform és a reformpedagógia szellemisége. Fontos volt számára a természetközeliség, a test művelése. Hitt a teljes ember nevelésében. (Pethő, 2011) Megjelenik ez a gyermek és nemzet nevelhetőségének képeiben is, ahogy a *Zene az óvodában* című kiadványban is olvasható az a Rousseaui gondolat, miszerint: „*Szentnek kell tartanunk a gyermek érintetlen lelkét; amit abba ültetünk, minden próbát kiálljon.*” (Kodály, 1958. 17.o.) Munkásságának teljes volta leképezi azt az értékvilágot, melyet a faluban, a romlatlan ősi magyar kultúrában fedezett fel.

4.4. A MAGYAR NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC, HAGYOMÁNYOS KULTÚRA PEDAGÓGIAI CSOMÓPONTJAI A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚTÓL A RENDSZERVÁLTOZÁSIG

4.4.1. Társadalmi, kulturális, művelődési körkép a második világháborútól a rendszerváltozásig

A második világháborút követően a számos társadalmi és gazdasági csapás után kezdetét vette a szovjetizmus időszaka. A háborúban jelentős veszteség érte a kultúra és művelődés területeit is. Mindemellett egy új világ megteremtése vette kezdetét, melyben egyre inkább érvényesült a kommunista szellem, ami a hatalom kizárólagos birtoklását igyekezett megvalósítani, a gazdaság területén a magántulajdon megszüntetése lett a cél, aminek nyomában kiépült a tervgazdálkodás rendszere. (Romsics, 1999) A szocialista társadalom további célja az osztálykülönbségek felszámolása, mely által a kultúra és a művészet területén is ez a törekvés válik jellemzővé. Totális irányításra és ellenőrzésre törek a társadalom minden szintjén, mely a közoktatásban is megjelent. (Pukánszky, 1994) 1945-ben létrejön az Országos Köznevelési Tanács. Szintén ebben az évben az Ideiglenes Nemzeti Kormány egyik első rendelete a már 1940-ben bevezetett nyolcosztályos alapiskola kötelezővé tétele lett. A kis falvak, tanyák esetében még nagyon sokáig életben marad az osztatlan típusú oktatás. 1947-48-ban a tanítóképzés reformja során 3 éves, gimnáziumra épülő nevelőképző iskolák kerülnek bevezetésre, melyek nagyon hamar, már 1950-ben újra 2 éves képzési időszakra módosulnak. Az intézményi struktúraváltás mellett a tartalmi váltás is napirendre kerül. Megkezdődött a tankönyvek felülvizsgálata. Az 1947/1948-as tanévtől már csak a Tankönyvkiadó által kiadott könyvekből lehetett tanítani. (Romsics, 1999) Egyre új eszmék kerültek a nevelési célok iránymutató elemei közé. Ilyen a nemzeti művelődéshez való juttatás, az önnevelésre való képesség kialakítása, az öntudatos és fegyelmezett állampolgárrá válás, melyek végső kimenetele a dolgozó nép hűséges fiává válás, a kommunista ember megalapozása. (Pukánszky, 1994)

Jelentős változás, az 1948-ban végbemenő koncepciós perekkel, kínzásokkal megvalósított intézményi államosítás folyamata is, mely során a vallási ünnepek egy részét is eltörölték, melyek ezt követően már nem jelenhettek meg az óvoda és az iskola világában. Egyik legismertebb példája a Mikulás-Télapó kultuszának újraszínezése, ahol Szent Miklós alakját a kommunista hatalom nyomására a világi Télapó személyesíti meg és igyekszik az ünnep mágikus-vallásos voltát elfedni. (Both, 2017) A művelődés és a nevelés központi kérdéssé válik az intézményen belüli és kívüli színtereken is. Az iskolán kívüli világnézeti nevelés a Magyar Úttörők Szövetségének és a Dolgozó Ifjúság Szövetségének, későbbi nevén Magyar

Kommunista Ifjúsági Szövetség hatásköreiben valósult meg. Az úttörő mozgalom 1946-ban indult el, melynek indulóját Kodály Zoltán szerezte. Először lakhely szerint szerveződött, majd iskolákban is megalakultak a csapatok. Az alsósokat az 1957-ig „pajtás”, majd „kisdobos” elnevezésű mozgalom fogta össze. A mozgalmi dalokat az iskolarendszer minden szintjén tanították. Tevékenységük kiterjedt az iskolán kívüli közös játékokra, sportversenyek és vetélkedők, nyári táborok szervezésére. (Romsics, 1999)

A művelődés területeinek több frontja is áldozatává válik a szocialista eszmének, és a megmaradt elemek is szigorúan kontrollált formában működnek. Erejük, hatásuk, feladatuk azonban befogható, használható és értékesíthető a kialakított társadalmi törekvések mentén. Két nagy részre bontható a terület: az egyik a művészetet bemutató előadás, a másik a művészetet tanuló folyamat. A művek nevelik a gondolkodást, alakítják az ízlést, hatással vannak a világnézet formálására, így elősegítik a szocialista emberré válást. Ennek a működési mechanizmusnak nyomán megnő a szerepe a művészeti szervezeteknek, szövetségeknek. Feladatukká válik, hogy közvetítsék a Párt politikáját, segítsék a szocialista szemléletű művek megszületését. A szocialista kultúra szervesen integrálja magába az emberiséget, a népek-nemzetek által felhalmozott klasszikus, munkásmozgalom, munkásosztály, a népi-paraszti kultúrának, a polgárság hagyományos világának minden értékét. A cél, hogy ezen kultúrtartományok egyenrangúak legyenek. A népművészetre azért épít a szocialista művelődéspolitikát, mert az egyik lehetséges eleme a néphez való visszatalálásnak. Nem csak a paraszti kultúrát érti a „népi” kifejezés alatt, hanem egy egységes nagy magyar klasszikus formát. (Soós, 1981) Közel két évtizeddel korábban Körtvélyes Géza táncörténész, zene- és táncművészeti kritikus az alábbiak szerint fogalmaz: *„A népművészetnek a művészet és a kultúra egyéb formáiban van és lesz tényleges jövője: az iskolai oktatásban, a hivatásos művészetben és a műkedvelés különböző formái között is, - de nem feltétlenül mindenkire kiterjedő, spontán érvénnyel, hanem a nevelő tevékenység eredményeképpen és annak különböző formái közvetítésével.”* (Körtvélyes, 1963.34.o.)

A művészet tanulása, gyakorlása és színpadi bemutatása olyan szinten hat az érzelemlágra, erkölcsítéletre, ízlésre, hogy képes befolyásolni az ember gondolkodását. A táncművelés pedig további sajátos módon lép működésbe a nézők és művelők szellemi nevelésére. A táncművelés és szervezése kapcsolódik az állami és társadalmi szervezetekhez. Amatőr formájában a legjelentősebb funkció a művelődés, nevelés. Résztvevői elsősorban az ifjúság. Ennek a rétegnek kiemelkedő jelentősége van a szocialista nevelés folyamatában. Összes formája

(balett, társastánc, néptánc) hátrányos helyzetben van, mert egyik sem kapott helyet az általános iskolai képzésben. (Magyar Táncművészek Szövetségének Elnöksége, 1965) A gyermekkorúak táncos nevelése sok problémával küzdött a megfelelő háttér hiányában. A Népművészeti Intézet és a Táncművészek Szövetsége igyekszik megteremteni a szükséges hozzávalókat a működésnek, de egyértelmű, hogy több figyelemre van szükség a művészet és annak pedagógiája felé. (Szigeti, 1956) Az eddigi évtizedekhez képest is tovább nő annak kérdése, hogy mi célból érdemes a hagyományos magyar kultúra felé fordulni. Továbbra is a fő vonal, hogy a múzeumi megőrzésre, vagy az adott kor szerinti megélésre kell e törekedni. Ehhez képest a csillogó külső és a technikai csúcstermékű fejlődött előadások mögött a művészet devalválódása érhető tetten. Mögötte pedig ott az előidézhető erő, az esztétizáló hatalmi egység. (Maác, 1991) Figyelemreméltó jelenség, hogy a nemzeti kultúra szinte erővel művészetté emelt formája kerül kommunikálásra, melynek okát és folyamatát Niedermüller Péter az alábbiak szerint vezeti végig: Az 1960-as években újra megtörténik a hagyomány irányába való fordulás. Ez visszatükröződik a rádió, nyomtatott sajtó és a televízió által közvetített tartalmakban is. *„Minden olyan esetben, amikor ez a folyamat megindult, azaz amikor a tömegkommunikáció „szervezni” kezdte a hagyomány felé való fordulás folyamatát, a hatalom lényegében ellenőrzése alá vonta az adott jelenséget, s kialakult annak lehetősége, hogy a folklór, a hagyomány, a népi kultúra iránti érdeklődést mindenkorai céljainak megfelelően használja fel.”* (Niedermüller, 1985. 67. o.) Ez minden olyan társadalomban létrejön, ahol identitásbeli problémák lépnek fel. Ez azonban ellentétes a hatalom érdekeivel. Erre megoldás, ha a folklórt tudatosan tömegkultúrává, kulturális iparrá formálja és visszaadja fogyasztásra. Az eredeti funkcióból szabadidős tevékenységet teremt, így az identitásra irányuló elemei megszűnnek. Ezzel párhuzamban elnyomja a minőség iránti igényt, szabványosít, a közönség nem aktív, hanem passzív felhasználóvá válik. Intézményesítésével pedig a demokratikus tolerancia illúzióját kínálja, miközben mindenkit totális, tartós és szervezett kulturális struktúrába kényszerít. (Niedermüller, 1985) Ez azonban teljességgel nem tud megvalósulni, de valóban széles társadalmi szinten létrejön a leírt jelenség. A Televízióban megjelennek a tehetségkutatók, melyekben fő helyet kap a magyar néptánc, népdal, népzene, a szakszervezetek reprezentatív táncgyűteseket tartanak fent, olykor félhivatásos jelleget biztosítva. A Gyöngyösbokréta nyomán felerősödik a magyar kultúra értékesítése, immáron állami szinten, mely hatással van a belföldi turizmusra, az idegenforgalomra egyaránt, melyek egyre stilizáltabb formát öltenek a külföldi vendégek számára. Magyarországi együttesek irányítottan képviselték

házánkat külföldi eseményeken, dicső hírét vitték és képviselték az elégedett és boldog kommunista ember eszményét.

Mindemellett a magyar kultúra hiteles értékeit kutatóink és sok elkötelezett szakember igyekezett fenntartani és népszerűsíteni. Intézményen kívüli törekvések és megvalósult kezdeményezések is születtek és éltek tovább, még ha felügyelt keretek között és látszólag vagy ténylegesen irányítottan is. Ilyen a hivatásos néptáncgyűttesek megjelenése, a gyermek és felnőtt táncgyűttesek egyre szaporodó száma és a néptáncművészet fejlődésének újabb lendülete, mely a Táncházmozgalom tömeges méretű szórakozási formájává vált az 1970-es évektől, s melyet ma az UNESCO szellemi világörökségének elemeként büszkén tudhatunk magunkénak. A néphagyomány eleven megnyilvánulásaként tört be a társadalomba, mely jócskán kapott ellenmozgalmi és nacionalista jelzőkkel illetett vádakot is. Intézményen belüli szintereken megindul a népi játék, néptáncoktatás professziótörténetének több szintű kiépítése, melyek között tudhatunk elhaló és ma is létező kezdeményezéseket is. A néptánc területén nagyarányú intézményesítés is megvalósításra kerül. 1949-ben megalakul a Honvéd együttes, majd az Állami Népi Együttes, majd 1950-ben az Állami Balett Intézet. 1948-ban létre jön a Táncszövetség, mely később beleolvad a Népművészeti Intézetbe, majd 1954-ben újra alakul. A Népművészeti Intézetnek táncosztálya, oktatási és szerkesztési osztálya is meghatározó munkát végez. 1951-től pedig megjelenik a Táncművészet című havilap. (Maácz, 1991)

A tömeges táncoktatás intézményi szintű megvalósítására több jelentős kísérlet is útnak indulhatott, de a gyorsan változó iskolai reformok következtében nem váltak maradandóvá. Volt amelyik a testnevelés tantárgyi integrációjaként született, több pedig azért, hogy a szabadidős tevékenység részévé tegye a népi játék és a néptánc területeit. (Kaposi, 1983)

Az általános iskolai oktatásban való úttöréshez ígéretes alapnak bizonyultak az ének-zene tagozatos keretek között megvalósuló néptánc órák, melyekhez az első és végül utolsó tanterv és utasítás 1961-ben látott napvilágot. Erre épülve és ezt igazolva több kísérlet zajlott a tanmenetekbe való integrálásra, melyek végül kiterjesztett formában a Kodály Zoltán elképzelése szerinti zeneoktatáshoz hasonlóan nem valósultak meg, azonban útmutatásai, javaslati alapján majd az 1970-es évektől Forrai Katalin munkássága, kiadványai nyomán tartalmi szinten megjelent a népi játék, a mondóka és a népdal világa is mind az óvodában, mind az iskolában, sőt még a bölcsődei szintéren is.

A négy évtized kapcsán összegezhető, hogy intézményen belüli tekintetben eljutottunk a népi játék, néptánc terén a konkrét kivitelezésig, de széles körben való kiterjesztés nem tudott megvalósulni. Az intézményen kívüli színtereken azonban jelentős fejlődést tudhatunk magunkénak tudományos, oktatási és szabadidős formákban is. Az oktatási professzió elindulása jelentős lépés, de kiforrott, egységes elérés a mai napig nem alakult ki. A különböző színterek fejlődésére hatással bírt a kommunizmus szemlélete és gyakorlata, mely hol indirekt építőeleme, hol stilizáló, értékvesztő és korlátozó formában valósult meg. A táncstudomány és a színpadi táncművészet kimagasló eredményei mellett fontos tényező, hogy a gyermekek életéből hiányzik a spontán, saját öröme, szórakozásra való népi játék, néptáncművészet, pedig a gyűjteményekből évről-évre egyre gyarapodik a szakirodalmi háttér. (Kaposi, 1975)

4.4.2. Hagyományos magyar kultúra az intézményen belüli színtereken

4.4.2.1. Népi játék, néptánc az óvodában

Kodály Zoltán munkássága, zenei nevelési koncepciója, a tiszta forráson alapuló szemléletmódja, a népi játékok pedagógiai alkalmazásának jelenléte biztosítja mindazokat az alapokat, melyekre az óvodai munka leginkább építkezik az 1950-es éveket követően is. Még akkor is, ha az óvodaügy irányítói nem kívánták folytatni a kodályi reform útját. Az a fajta stabilitás, melyet a magyar népzene kutatás ekkor már magáénak tudhat, tovább erősödik és lesz egyre biztosabb háttére az óvodai munkának is. Ennek és a kibontakozó néptánc-, azon belül is a gyermektáncmozgalomnak köszönhetően, egyre inkább helyet kap a népi játék mellett a tánc is, bár érdemben szakirodalmi feldolgozásra, kidolgozásra nem kerül sor ezen korosztály tekintetében annak ellenére sem, hogy az alapprogram részévé válik. Továbbra is érződik, hogy bár az 1950-es években megindul a néptánc tudományos kutatása is, intézményig érő pedagógiai hatásai majd csak a későbbiekben érvényesülnek. Ennek a két tényezőnek köszönhetően az óvodában továbbra is szinte kizárólag zenei szempontok alapján jelenik meg a hagyományos magyar gyermekkultúra világa.

1949-től megannyi területen új irány jelenik meg országunkban, így az óvodai életben is új feladatok, célok, tartalmak kerülnek meghatározásra. Ebben az évben elsőként kerülnek közlésre orosz dalok szaklapokban. 1951-ben Pálincás József szerkesztette *Gyermekdalok – gyűjtemény a Szovjetunió és a népidemokrácia dalaiból* címmel lát napvilágot az első olyan gyűjtemény, melyben nem csak magyar, hanem orosz és lengyel mondókák, népi játékok,

népdalok, dalok kerültek válogatásra. A könyvben meghatározásra kerül az új cél, mely szerint a dalok jó eszközül szolgálnak arra, hogy: „...szeretetre neveljék a gyermekeket hazánk, Pártunk, a nagy Szovjetunió, vezetőink és dolgozó népünk iránt.” (Pálinkás, 1951. 3.o.) Mindemellett vidámságot, szépséget, örömet visznek a gyermekek életébe, amely során fejlődik zenei hallásuk, ritmusérzékük, beszédképességük, szeretet ébred bennük a népzene és a klasszikus zene iránt. (Pálinkás, 1951) A 20. század első felének nemzeti érzelmű ideológiáját váltja az új, kommunista eszmét, elköteleződést hirdető, az új emberképet építő látásmód. A megjelenő gyűjteményekben, folyóiratokban publikált tartalmakban a régi dallamok új szövegeket kaptak, melyekben megjelenik a termelés, a munka, a gyár témakör is. (Mészáros, 1988)

1951-ben jelenik meg, a már többször említett, a Kiss Áron gyűjteményéhez hasonló jelentőséggel bíró, *Gyermekjátékok* című kiadvány is a Magyar Népzene Tára első köteteként Bartók Béla és Kodály Zoltán szerkesztésében. Szintén ebben az évben kerül nyomtatásba az *Óvodai énektanítás* című módszertani szakkönyv és gyűjtemény, melynek szerzői között tudhatjuk a következő évtizedek legmeghatározóbb, az intézményi zenei nevelés kiemelt személyiségét, Kodály Zoltán tanítványát, Forrai Katalint. A kiváló pedagógusok munkáinak nyomán és az országszerte robbanásszerűen megnövekedett néptáncgyűttesek hatására is, társadalmi szinten jelentős érdeklődés alakult ki a gyermekjátékok iránt. 1952-ben Forrai Katalin vezetésével óvodásoknak szóló műsort indított a Rádió. (Mészáros, 1988) A színpadokat megtöltő néptáncmozgalom és a kor ideológiai megjelenéseinek hatására az óvodai játék és tánc tekintetében is előtérbe került a produkció. 1955-ben a Budapesti Fővárosi Tanács oktatási osztálya népi játék és néptánc bemutatót szervezett budapesti óvodák számára, melyet a Fővárosi Tanács dísztermében tartottak. Sikerének köszönhetően a programot újra bemutatták a MOM székházban Kodály Zoltán jelenlétében. Az erről írt beszámolóban már a zenepedagógia mellett megjelenik a népi játék pedagógia kifejezés is. A program szakmai háttérében segítséget nyújtott a Népművészeti Intézet és a Néprajzi Múzeum is. (Székácsné, 1955) A két tudományos szervezet nyújtotta szakmai háttér kiemelkedő jelentőségű, de érthető módon a széleskörben elterjedt óvodai bemutatók mindegyike mögé nem lehetett biztosított ez a támogató jelenlét. Az egyre népszerűbb színpadi megjelenések tehát éppúgy jellemzőjévé váltak az óvodai csoportoknak, mint ahogy az intézményen kívüli színtereken a néptáncmozgalomban résztvevő együtteseknek is. Mindkét esetben problémaként jelentkezett a képzett szakemberek, a megfelelő ismeretek hiánya és a néphagyomány eredeti cél-funkció jelenlététől való elszakadás jelensége is. A 3-6 éves korban színpadra állított művekben

háttérbe szorultak az életkori sajátosságok, a játékélmény helyett a produkció kerül előtérbe. Muharay Elemér 1954-ben így ír a jelenségről: „*A csak színpadra tanult gyermekjátéknak tulajdonképpen nem is lehet maradandó hatása, mert hiányzik belőle a nevelői munka és az élet hitele.*” (Muharay, 1954. 10.o.) Az óvodai játék és tánctalálkozók beszámolóiban általában a gyermekek báját fogalmazzák meg, de magasabb szakmai szinten megjelennek a kritikusabb hangvételek is többek között a nem megfelelő játékválasztásról, melyek mozgásukban és szövegeikben sem illeszkednek a korosztályi sajátosságokhoz. Ilyen problémák a túldramatizált feldolgozások, vagy a hagyományosan fiatal korosztály párválasztó játékaiban megjelenő évődő szövegek óvodás korú gyermekek által előadott formája. (Kaposi, 1977) Ez azonban nem csak a színpadi produkciókban létező jelenség, az intézményekben való megjelenésben is általánossá válik, hogy a formaiság, a felnőttes érdelemű tartalmak kerülnek előtérbe. Azonban többen igyekeznek felhívni a figyelmet arra, hogy nem az ideológiának, hanem a gyermeknek kell újra a középpontban megjelenni. A látványos, mesterkéltné, a felnőttek világából átvett tartalmak helyett vissza kell térni a hagyományhoz, ami szövegében, mozgásában is a gyermeket szolgálja természetes voltában. (Zilahi, 1987) Ezzel párhuzamosan azonban egyre nő az a fajta tudatosság is a népi játékok világával kapcsolatban, melyek a pedagógiai értékeket emelik ki és elsőrendű nevelő és fejlesztő eszközként tekintenek erre a területre.

Míg az évszázad első felében az óvodai testnevelésben is jelentős szerep jutott a népi játékoknak az útmutatók, vezérkönyvek lapjain, addig az 1950-es évektől már nem igen kap helyet. Az 1960-ban megjelenő *Testnevelés az óvodában* című segédkönyvben a mozgásos játékok elnevezés alatt sem a tervezetekben, sem az elméleti leírásokban kifejezés szintjén sem jelenik meg a népi játék megnevezés és ennek megfelelően a közölt játékok között sem szerepelnek ilyen tartalmak. Az 1982-ben kiadott, *Az óvodai testnevelés mozgásrendszere és feldolgozása* című kiadványban sem jelenik meg kifejezés szinten, de a játékközlések között felismerhetők olyan elemek, melyek alapja a népi játék. Szintén ez jellemző az 1983-ban, az Országos Pedagógiai Intézet által kiadott *Testnevelési játékok az óvodában* címmel napvilágot látott útmutatóra is.

Az ének és a testnevelés foglalkozások mellett, és azokkal párhuzamosan is egyre inkább önálló térként jelenik meg a tánc helye is az óvodában. Ennek a területnek fontosságára, szerepére és a játéktól elválaszthatatlan voltára Kodály Zoltán is időről-időre felhívja a figyelmet. A kodályi koncepció az intézményen belüli szintér irányából, az egyre kiszélesedő gyermektánc- és az 1970-es években megjelenő táncművelés az

intézményen kívüli területekről gyakorol hatást a néptánc óvodai jelenlétére. 1989-ben Nagy Béláné *Táncosjátékok az óvodában* című könyvében kiváló módszertani összegzést készített, melyet Kodály zenei koncepciójához kapcsolva dolgozott ki. E tanulmány szerint az óvodában az anyanyelvi szintű táncos mozgásra való nevelés a feladat, melynek célja a 3-6 éves korú gyermekek mozgás és tánckultúrájának fejlesztése, életkorának megfelelő művészi értékű anyag felhasználásával, a gyermek ösztönös mozgásigényének kielégítése, ritmusérzékének és harmonikus mozgásának fejlesztése. Az óvodában nem táncot kell tanítani, hanem a táncrea nevelődés folyamatát kell biztosítani. (Nagy, 1989) Ez a megközelítés az, ami párhuzamba hozható a hagyományos tudásátadás módszerével és aminek kimenetele elsődlegesen nem a produkciókra, hanem a gyermekekre irányul. Ennek ellenére a kiadvány második felében koreográfiák és összeállítások kerültek közlésre, mely tükrözi a színpadi és az óvodai célkitűzések kettősségét.

4.4.2.2. Forrai Katalin – Ének az óvodában

Forrai Katalin munkássága kiemelkedő értékű és hatású a hagyományos magyar kultúra óvodai megjelenésének tekintetében. Kodály Zoltán tanítványaként alkotta meg a kodályi koncepció óvodapedagógiai módszerét és tartalmát. Ennek alapja már az 1951-ben az *Óvodai énektanítás* című, Barát Istvánnéval és Oláh Zsuzsannával megírt szakkönyvvel megszületett. A kiadvány hallgatóknak és az ország összes gyakorló pedagógusoknak készült. Tartalmát tekintve megjelent benne magyar népi gyermekdal, a Szovjetunió és a népi demokratikus országok óvodai dalai, valamint mozgalmi dalok is. (Mészáros, 1988) Szintén ebben az évben, három részes cikksorozatot közölt a *Gyermeknevelés* című folyóirat, melyben Forrai Katalin három korosztályra bontva mutatta be az óvodai ének-zenei nevelés módszertanát. Az *Óvodai énektanítás*-ra hivatkozva írta meg tanulmányait, melynek legfőbb utasítása, a tervezett munkafolyamatra való szükségesség megerősítése volt, mely két alapelvre épül: az egyik a fokozatosság, a könnyebbtől a nehezebb irányába való haladás, valamint az alkalmasság, mely az évszakok, ünnepek szerinti tervezést jelenti. Fontos intelemként tekinthetünk arra az iránymutatásra, mely szerint nem szabad különválasztani az énekes játékokat és a táncot az énektől. (Forrai, 1951.a) Ez utóbbinak jelentősége mérvadó, sok addigi gyakorlathoz képest az elemeket egységként kezeli, ami lehetővé teszi a hiteles tudásközvetítést. Az éneklés célját az alábbiak szerint határozta meg: „*az éneklés, zenélés megszerettetése, a szép éneklés, hallás és ritmusérzék fejlesztése.*” (Forrai, 1951b) A kiadványban megjelent tartalmaknak önálló rádióműsor is helyet adott, a *Gyermekrádió* adásában, melyben óvodai énekfoglalkozásokat és módszertani útmutatókat közvetítettek

Forrai Katalin vezetésével. A következő mérföldkő az 1957-ben megjelent *Ének-zene az óvodában* című óvodai kézikönyv. Tartalma Kodály Zoltán tervei szerint már szinte teljes mértékben magyar népi gyermekdalokból állt. 1959-től már a hazai óvónőképzésben erre a kiadványra építve jelenik meg az *Ének és módszertana* elnevezésű tantárgy. (Mészáros, 1988) Forrai Katalin 25 éves zene- és óvodapedagógiai munkásságának összegzéséeként, elsőként 1974-ben jelent meg az *Ének az óvodában* című ma is kiemelt érdemű módszertani szakkönyv. Ebben a zenei nevelés céljaként az énekkel, zenével való élményhez juttatás, a zene iránti érdeklődés felkeltése, a zenei ízlés fejlesztése, az esztétika iránti fogékonyság elérése, a zenei hallás, ritmusérzék harmonikus, szép mozgás fejlesztése, a zenei anyanyelv megalapozása jelenik meg. A komplexitás itt is jelentős szerepet kap, kiegészülve annak lelki és készség, képességterületekre gyakorolt tényezőivel is. „Az éneklés legtöbbször játék helyzetben, mozgás és ének egységében történik. A szerep átélése, az érzelmek és gondolatok egész testmozgással való kifejezése fokozza a gyermek örömet.” (Forrai, 1975.13.o.) A játéknak további jelentős hatása van a zenei képességekre; a társas kapcsolatokra, mely által az egyén és a csoport viszonya is új értelmet kap; az értelmi képességekre, mint emlékezet, képzelet, gondolkodási műveletek, fogalmak viszonyítása, elvont gondolkodás, logikus következtetés; valamint a cselekvésre és motivációra. Az oktatás anyaga 6 hangterjedelmű, egyszerű szövegű gyermekjátékokból, mondókákból, műzenei szemelvényekből és megkomponált gyermekdalokból áll. Forrai Katalin koncepciója szerint a néphagyomány ápolása kétszeresen is indokolt az óvodai zenei nevelésben. Az egyik, hogy az anyanyelvhez hasonlóan a gyermek észrevétlenül tanulja meg a mondókákat, gyermekdalokat, a másik pedig, hogy a néphagyomány tökéletes egységként jeleníti meg a zenét, a szöveget és a dallamot. Legpozitívabb nevelői hatása a közös öröm és a közvetlen társas kapcsolat. A tánc tekintetében azt az álláspontot képviseli, hogy az óvodai mindennapokban meg kell elégedni a gyermekjátékokban előforduló egyszerű táncos mozgásokkal, a bonyolult lépések nem felelnek meg az óvodás korú gyermekek mozgásfejlettségének. (Forrai, 1975)

Forrai Katalin, Kodály Zoltán nyomdokában, tervének és utasításának megfelelően felépített óvodai-zenepedagógiai koncepciója innovatív, gyermekközpontú szemléletet tükrözve, a magyar kultúrára irányuló tartalmakkal biztosította a kisgyermekek széleskörű nevelését. Munkájának értéke ma is vitathatatlan és módszertana időtálló értéként része az óvodapedagógiai mindennapoknak.

4.4.2.3. Népi játék, néptánc az iskolában

A 20. század második felétől a néptánc, majd a táncházmozgalom hatása, a tánc tudományi kutatások, a gyűjtések feldolgozásának eredményei, a hivatásos táncgyűttesek jelenléte, az oktatói, tanári professzió megjelenése összességében eredményezte az iskolán belüli néptánc létjogosultságát. Számos szakember tett javaslatot, hozott létre osztályokat, de átfogó eredményhez nem vezettek a kezdeményezések és végül az általános oktatás nem fogadta be a néptáncot az iskolai keretek közé.

Továbbra is a testnevelés az a terület, ahol a leginkább teret kaphatott a magyar népi játék és néptánc, de ezekben az évtizedekben már más szinten jelentkezett ez a két terület. A tánc új megközelítés alapján és erősebb jelenléttel került az intézményi oktatás keretei közé. Ez két formában valósulhatott meg: a testnevelés órák keretszámának terhére önálló tantárgyként, vagy annak elemeként, részeként, eszközként. Mindkettő alapjául szolgált és nagy eredményként értékelhető, hogy a Testnevelési Főiskolán, ha rövid időre is, de 1947 és 1950 között néptánc tanszék működött. Egyre több szakember dolgozott azon, hogy a zenére történő mozgás, játék, tánc tanítása bekerülhessen az iskolai testnevelés anyagába, hogy minden magyar gyermek részesülhessen a mozgásos anyanyelv elsajátításának lehetőségében. (Kaposi, 1977.b) Ebben a néhány évben tovább erősödött a testnevelés, játék, tánc és a zene kapcsolata is, hiszen a tánc *„a szellemi képzést a testi képzéssel szerves, természetes egységben valósítja meg, szoros kölcsönhatásban szabályozza, fejleszti és finomítja a testi és lelki képességeket.”* (Szilágyiné, 1949.5.o.) Az 1950-től működő, Kodály Zoltán által megvalósított ének-zenei tagozatú iskolák órarendjében már 1953-ban megjelent a néptáncoktatás, a kezdetben kettő, majd három testnevelés óra egyikének keretében. E kezdeményezést is kevés helyen lehetett hosszú távon fenntartani. Első sorban a szakmai háttér, a szakképzett oktatók, a tisztázatlan célok és funkciók hiánya miatt keletkező nehézségek felelősek ezért. Ebből a formából kiindulva azonban újabb lendületet vett a kor táncos szakemberei körében a közoktatás és a tánc összekapcsolásának megvalósítása. Ahhoz, hogy kézzelfogható eredmények szülessenek, szükséges volt a kor pedagógiai szelleméhez igazodva egy összehangolt, tudatos megalapozó kutatásra, mely a Magyar Tudományos Akadémia szomatikus neveléssel foglalkozó bizottságának felkérésére 1974 és 1977 között zajlott óvodák és általános iskolák bevonásával. Bár áttörő sikert ez sem hozott, mindenképp jelentős törekvésként értékelhető és tovább erősítette a néptánc intézményen belüli megjelenésének létjogosultságát mind a belső szakmai körök, mind a társadalom irányába.

Az önálló tantárgyként való megjelenítés mellett a másik forma a testnevelés tartalmába való integrálás módja. Ennek lehetőségét, szükségességét és hatását foglalta össze Muharay Elemér, az akkori Népművészeti Intézet néprajzi osztályának vezetője 1954-ben megjelent *Népi gyermekjátékaink az általános iskola 1-2. osztályában* című könyvében, melyben eredeti leírás szerint kerültek közlésre a játékok. Olyan pedagógiai vonásokat rendelt az iskolai keretek között alkalmazott népi játékhöz, mint a szép szeretetére való nevelődés lehetősége, a társadalmi szerepekbe való belenevelődés folyamata, mely a közös cselekvés által valósul meg, ahogy ennek hatására fejlődik az egyén művészi készsége is. Minél nagyobb mértékben alkalmazzuk az iskolai nevelésben a magyar gyermekjátékokat, annál inkább fejlődik a sajátos magyar dal-, tánc- és játéknyelv. (Muharay, 1954) Az összegyűjtött játékokkal, a kiadott gyűjteménnyel és a hozzá kapcsolódó vezetőképzéssel újabb lendületet vett a népi játék mozgalom. Muharay Elemérnek és munkatársainak sikere a játékok természetes funkciójának előtérbe helyezésével magyarázható. Bár a kísérlet a testnevelés keretébe való beillesztés tekintetében a néprajzi osztály megszűnésével megtorpant, az 1970-es évektől újabb lendületet vesz. (Kaposi, 1977) 1952-ben a Népművészeti Intézet Néprajzi Osztályának irányításával, úttörők bevonásával egy jelentős játékgyűjtő program vette kezdetét. Az összegyűjtött tartalmakat két kategóriába, énekes-táncos és sportszerű játékok csoportjaiba sorolták. Ez utóbbiak egy testnevelő tanári munkaközösség gondozásába kerültek, akiknek feladatai között szerepelt a játékok származásának, terjedésének, a testnevelésben és sportmozgalomban való használhatóságának meghatározása. Ezt követően egy hét évig tartó kutatómunka vette kezdetét. A testnevelő tanárok az iskolai testnevelési tanterv célkitűzéseinek figyelembevételével megtanították a botos és a labdajátékokat. Megfigyelték azok képességfejlesztő hatását, az atlétikai mozgások és a modern sportjátékok gyorsabb elsajátítása szempontjából. A munkaközösség a tapasztalatok alapján elkészítette a testnevelési tantervbe javasolt játékok tervezetét. 22 budapesti és 42 vidéki testnevelő által beküldött vélemény alapján a játékok egy része helyet kapott az általános iskolák és ipari tanuló intézetek kísérleti testnevelési tantervében. Ennek tartalmi anyaga és szakmai indoklása került közlésre Hajdu Gyula *Magyar népi játékok gyűjteménye* című kiadványában. A népi játék alapegysége kell legyen a nevelési rendszerben, mert egyszerű, természetes, minden gyermek számára alkalmas készségei fejlesztésére. „Ezeket a játékokat az iskolai fegyelemmel szemben az önként vállalt fegyelem, tantárgyi oktatással szemben „a minden tantárgyat egyesítő oktatás” jellemzi. Emellett lehetővé teszik az alkotó fantázia, az ügyesség, az erő és a művészi hajlamok kibontakozását, közösségi magatartásra, nagyfokú

önállóságra nevelnek.” (Hajdu, 1971.5.o.) Ezen megállapítások mögött egy közel két évtizedes kísérlet eredményeit tudhatjuk. Ugyancsak ehhez a nézethez kapcsolódik Falvay Károly 1977-ben közölt tanulmánya, mely *Játékos és táncos mozgás az iskolában* címmel jelent meg a Tánc tudományi Tanulmányok folyóiratban, s melyben indoklása szerint a testnevelésben alkalmazott népi játék segíti a városi életforma által beszűkült játéklehetőség korrigálását, ami önmagában természetből fakadó, önkéntes, szabad testmozgást biztosít. Megtalálható bennük az erő, az erkölcsi és a fizikai élet fejlesztő eszköze. (Falvay, 1977) Ezek a kezdeményezések és eredményeik, lendületük, a szakemberek elköteleződése a rendszerváltozás után is ezekre az alapokra épül tovább. A mai oktatási forma közvetlen elődjeként tekinthetünk arra a kezdeményezésre, mely kísérleti jelleggel, új oktatási formaként jelent meg az 1980-as évek elején. A zeneiskolákhoz kapcsolt alapfokú táncművészeti szakiskola az országban csupán három helyen működött: Dunaújvárosban, Budapest XV. és XXII. kerületében. Az 1982/1983-as tanévben Dunaújvárosban 160 gyermek vett részt a zeneiskola keretein belül működő csoportok munkájában. Ebből 40-en két óvodai osztályban és 120-an az 1-5. osztályosok közül, évfolyamonként 20 fővel. Budapest XV. kerületében 68, gyermek részesült az oktatásban három osztályban, míg a XXII. kerületben 70 gyermek vett részt, összesen nyolc iskolából. Heti 3X2 órában tanultak a gyermekek népi játékot, néptáncot, klasszikus balettet, modern gimnasztikát és karaktermozgást. (Kaposi, 1977) Szisztéma szerint ezt tekinthetjük a mai alapfokú művészetoktatási intézményekben zajló néptánc szakirány elődjének.

Az alapfokú oktatás mellett 1971-ben elsőként indít a Balettintézet négyéves, középfokú néptáncművész képzést, melyre már az első évben 1700-an jelentkeztek, akikből végül 45-en nyertek felvételt. Az oktatás tartalma kiterjedt a magyar néptánc különböző stílusaira, része volt a szabad tánc és a technikai képzés. Szervezés tekintetében a délelőtti oktatás a gimnáziumi formának megfelelően zajlott, délután balett, néptánc, népzene, gimnasztika, társastánc órákon vettek részt a tanulók. A végzést követően a négy hivatásos táncegyüttes kínált felvételt a fiataloknak. A Balettintézet négyévente indított középfokú képzést. (Zórándi, 2001) A színpadi néptánc kultúra jelentős eredménye e képzési forma megvalósulása, mely a mai napig az ország meghatározó középfokú néptáncművész képzéseként van jelen.

4.4.2.4. Népi játék, néptánc az ének-zene tagozatú általános iskolában

Kodály Zoltán javaslatára születik meg az ének-zene tagozatú általános iskolai forma. Ez első ilyen intézménytípust 1946-ban alapították. 1965-ben pedig már több mint 50 ilyen típusú létesítmény működött országszerte. A heti két, majd három testnevelésóra egyikében kap helyet a néptánc. Az ének-zene tagozatú általános iskolák elődjeként tekinthetünk az 1946 és 1954 között működő békéstarhosi intézményre, mely az első tanévben ének és zenei szakirányú liceumként, tanítóképző intézetként és ének-zenei gyakorló általános iskolaként működött, majd az 1948/1949-es tanévtől állami ének-zene iskola és zenegimnáziumként. Az első ének-zenei tagozatú általános iskola 19 gyermekkel 1950. október 27-től kezdte meg működését Kecskeméten. 1954-től a felső tagozat, 1958-tól pedig gimnáziumi szinten is elérhetővé vált az oktatás. (Pethő, 2011) 1953-tól órarendi keretek között kap helyet a népi játék és néptánc. A kísérleti tananyagot a Népművelési Intézet Táncosztályának gyermektánc munkaközössége dolgozta ki Magyary Gizi vezetésével. (Osskó és Szigeti, 1973) Az 1957-ben megjelent anyag a kecskeméti zenei általános iskolának készült, melyet sikeresnek értékelték, így a tanterv sokszorosított formában került kiadásra. Etüdöket, ritmikai gyakorlatokat, egyszerű játékokat tartalmazott eredeti és feldolgozott formában. Elsőként ezt az anyagot vette át a többi zenei általános iskola is. (Keszler, 1965)

Ebből a tartalomból és az 1959-ben kiadott, *Gyermektáncok I.* című kézikönyvből született meg az Országos Pedagógiai Intézet felkérésére 1961-ben Györgyfalvy Katalin és Osskó Endréné három kötetes módszertani kiadványa: *A néptánc tanterve és utasítása az ének-zene tagozatú általános iskolák I-IV. osztálya számára*, majd kiegészült az V-VI és a VII-VIII. osztályoknak készült tartalmakkal is, mely utolsó rész csak kéziratában valósult meg, nyomtatásba már nem került. (Kaposi, 1983) A tárgy tanterve tehát a VI. évfolyamnál abbamaradt, mivel a 106/1967-es számú utasítás – Kodály halálának évében – megszünteti az osztályonkénti, minden tanulóra kiterjedő néptáncoktatást és azt szakköri formába helyezte át. (Keszler, 1977)

Komoly feladat volt egy teljesen új keretben a célok és funkciók meghatározása, hisz az első olyan helyzet ez, mely során a köznevelési szintéren teljes értékű helyet kap a néptánc. „Az ének-zene tagozatú általános iskolai néptánc tanítás feladata, hogy ismeretanyagával megalapozza a tanulóknak a helyes esztétikai szemléletet, amely értékelni és élvezni tudja a művészi alkotásokat.” (Györgyfalvy és Osskó, 1961.3.o.)

Anyaga I-IV. osztályban, heti 1, évi 33 órában az alábbiak szerint került tervezésre:

I. osztály:

- néptánc tréning
- ritmika
- motivika
- eredeti népi játékok
- etüdök
- játékok, játékfűzések

II. osztály:

- néptánc tréning
- ritmika
- motivika
- eredeti népi játékok
- játéköszeállítások

III. – IV. osztály:

- néptánc tréning
- ritmika
- motivika
- karikázó gyakorlatok
- eredeti népi játékok
- etüdök
- játékok, táncok (Györgyfalvay és Osskó, 1961)

Szintén az Országos Pedagógiai Intézet felkérésére készült el az a tanulmány, melyben Györgyfalvay Katalin beszámolóját olvashatjuk az alábbiak szerint az ének-zene tagozatú általános iskolákban működő néptáncoktatásról:

Az iskolatípus megalakulásakor a zenei szakemberek a néptánc esztétikai és pedagógiai hatásában lehetőséget láttak, gyakorlati tapasztalattal azonban nem rendelkeztek. Annyira új volt a kezdeményezés, hogy a többi kísérlethez és működési módhoz hasonlóan nem rendelkezett a terület meghatározott célokkal és funkciókkal sem. „...olyan hipotéziseket tanítottunk közoktatási formára való transzponálás nélkül, amelyek még a táncgyűttesek viszonylatában sem nyertek megfelelő bizonyítást.” (Györgyfalvay, 1962.27.o.) Ahol a személyi és tárgyi feltételek kialakultak, ott produkciós eredmények születtek. Azonban

mindkettő súlyos hiányossága volt az intézményeknek. A legtöbb esetben a padok között kellett kivitelezni a foglalkozásokat. A legnagyobb problémát a kevés szakember jelentette. Néhányan rendelkeztek a Népművelési Intézet által kiadott tanfolyami végzettséggel, de annak tananyaga sem az intézményen belüli oktatásra, hanem a szakkör jellegű foglalkozásokra készítette fel a résztvevőket. 1961 előtt szakirodalomként csupán a *Gyermektáncok* állt rendelkezésre, mely szintén a táncegyüttesek munkáját hivatott segíteni. Miután nem tisztázódott a néptáncoktatás funkciója, pedagógiai szempontból a „nem követendő jó példa” állt mindenki előtt kiindulópontként. Ez pedig a többnyire különböző ünnepélyekre, szereplésekre való felkészülést jelentette. A *Tanterv és utasítás* cél és feladatmeghatározása a többi tantárgy mintájára készült, melynek funkciója az alábbiak szerint került összefoglalásra: „*Anyagában a magyar folklóron, szemléletében a magyar néptáncművészet legjobb eredményein, módszerében a korszerű művészetpedagógián alapuló táncművészeti oktatás legyen, amely végső soron vázlatos betekintést nyújt az egész táncművészet leglényegesebb összefüggéseibe – az összműveltség részeként, és a speciális iskolatípust figyelembe véve.*”(Györgyfalvay, 1962.30.o.) Szükséges a tudomány és a művészet külön értékelése. A néptáncművészet alkalmas a művészeti nevelésre. Szükséges, hogy érzelmi úton megalapozott maradandó élményt nyújtson az oktatás. Meg kell keresni a néptáncban az aktív és passzív ismeretszerzés arányát. Ebből adódóan nem épülhet a tanítás kizárólag produkcióra. (Györgyfalvay, 1962) Ennek ellenére nem igen sikerült ezen a problémán felülkerekedni és a legtöbb esetben a produkció került előtérbe. Természetesen a megvalósítást nagyban befolyásolta az adott pedagógus szakmai felkészültsége.

4.4.2.5. Kísérlet – a Magyar Tudományos Akadémia szomatikus neveléssel foglalkozó bizottságának programja

1973-ban a Magyar Tudományos Akadémia közoktatási bizottsága és a Művelődésügyi Minisztérium a közoktatás tartalmának korszerűsítéséről tartott tanácskozását követően megalakult a Szomatikus Nevelői Bizottság. A tanácskozás határozata között szerepelt az esztétikus táncos mozgás oktatásának megvalósítása a testi nevelés keretein belül. Ennek megvalósításához Kaposi Editet, a Népművelési Intézetet táncosztályának tudományos munkatársát kérték fel. Az általános iskolai testnevelési tanterv bevezetéséhez kapcsolódó kísérletben 4 óvoda és 11 iskola vett részt. Kiindulópontját a magyar népi énekes-táncos gyermekjátékok és az ének-zenei tagozatú általános iskolákban megvalósult tapasztalatok adták, illetve Forrai Katalin 1973-ban megjelent módszertani szakkönyvének tartama, kifejezetten a résztvevő óvodák tekintetében. Ez utóbbi alapelveihez, nevelési céljaihoz

illeszkedve valósult meg az óvodai munka. (Osskó és Szigeti, 1973) A 11 iskola kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy sokszínű mintával valósuljon meg a kísérlet, így a résztvevők között volt a fővárosban, kisvárosban, falun, hagyományőrző vidéken és budapesti lakótelepen működő intézmény. (Kaposi, 1977a) Típusa szerint: ének-zenei, testnevelés tagozatú, gimnázium, egészségügyi szakiskola, ipari szakmunkásképző, tanítóképző. (Keszler, 1997) Olyan pedagógusok kerültek bevonásra, akik minimum középfokú táncoktatói képesítéssel rendelkeztek. A tervezett megvalósítás szerint a meghatározott heti három testnevelés óra keretein belül került bevezetésre, osztályonként évente 12-14 órában. Ez nyolc év alatt 100 tanóranyi időt jelent. Tartalma szerint a testnevelés anyaga került összehangolásra a néptáncpedagógia lehetőségeivel, ezen belül a népi gyermekjáték, magyar néptáncok, más nemzetek táncai, történelmi és modern divattánc lépései alkották a gyakorlati anyagot. Szakirodalmi háttérét a *Gyermektáncok* című könyv biztosította. (Kaposi, 1977b) Az oktatás célja a „szakmai minimum” megvalósítása, amellyel minden gyermek elérheti a szomatikus és emocionális kulturáltság azon fokát, melyet a táncművészeti nevelés képes biztosítani. Továbbá az esztétikus mozgás által alapismeretet szerezni nemzeti táncainkról. (Kaposi, 1975) Ezek kibontakoztatása által az intézményes táncoktatás konkrét célja és eredménye az állóképesség, ügyesség, gyorsaság fejlesztése, a testnevelés és a sport célkitűzéseinek érzelmi gazdagítása, a kis közösségek összekapcsolása, a szexuális nevelés terén az egészséges férfi-nő kapcsolatok kialakítása, a társas érintkezés szabályainak, formáinak, módszereinek megismertetése, nép- és honismeret, hazaszeretet elmélyítése, más népek, táncon keresztül történő megértése. (Kaposi, 1983) Ezek a célok a pontos és stílusos megismerés útján felszabadult szórakozásként valósulnak meg a gyermekek életében a népi játék és a néptánc élményvilágának köszönhetően. A kísérletnek nem kimeneteli követelménye a színpadi művek, koreográfiák megtanulása és bemutatása. A testnevelési órák keretében zajlott oktatásnak tantárgyjellegűnek kell lennie, produkciós cél nélkülinek.

A kísérletben résztvevő oktatók elvi és módszertani támogatást kaptak a munkához, kijelölt szakirodalmi ajánlással. A munka folyamatában 1975-ben három, 1976/1977-ben nyolc rögzített gyakorlati foglalkozást elemeztek, vitattak meg a résztvevők egy egyhetes közös értekezés során. Ezek alapján a tapasztalatok az alábbiak szerint összegezhetők:

1. a központi javaslatban és a pedagógusok által tervezett tanmenetben meghatározott „szakmai minimumot” alultervezték, kevesebb tartalom került meghatározásra, mint amennyi megvalósítható volt,

2. a népi sportjátékokat a gyermekek élvezettel játszották, de az eszközök és a nagy helyszükséglet miatt nehézkes volt az alkalmazásuk,
3. megnőtt a tánc tekintélye a fiúk között,
4. legnagyobb serkentő hatása a közös táncházaknak és a televízióban sugárzott gyermektáncházaknak volt. (Kaposi, 1983)

Az oktatói tapasztalatok szerint a kétéves tervezetet sikerült megvalósítani, a munka során sokat fejlődött az osztály mozgás és improvizatív készsége. Megfigyelhető volt, mennyire komplex szerepet tölt be a játék és a tánc. A kialakult érzelmi kötődésnek köszönhetően szinte minden szünetben saját kezdeményezés alapján alkalmazták a gyermekek a tanultakat. Összességében pozitívan hatott a tanulmányi eredményekre is. (Karcagi, 1983) A Balatonszabadiban működő osztályban az első évben 10-15 percnyi intervallumban jelent meg a népi játék és a tánc a testnevelés órákon, míg a második évben a kezdeti tudatos építkezést követően már teljes óraként valósult meg az oktatás. Azonban itt túllépve a testnevelés keretein, helyet kapott a játék, mondóka, szokásvilág a nyelvtan, ének, olvasás, fogalmazás tantárgyak esetében is. (Szolga, 1983)

A külső kezdeményezésre megvalósuló kísérlet, a Magyar Tudományos Akadémia jelenléte nagy reményre adott okot a pozitív kimenetel tekintetében. A kidolgozott anyag, a rögzített foglalkozások, az elért eredmények elismerést kaptak, de a gyermekek túlterheltségére hivatkozva ennek ellenére nem sikerült szintet lépni a közoktatás és a tánc intézményen belüli összekapcsolásában.

4.4.2.6. A népi játék és néptánc oktatásának képzésprofessziója

A magyar néptánc robbanásszerűen vált tömegeket megszólító tevékenységgé, mely igen gyorsan mozgalmá válna, s melynek egyaránt részesei voltak gyermekek, fiatalok és felnőttek. Több ezer csoport alakult országszerte, hogy a különböző indíttatású igényeknek eleget tegyenek. A kezdeti időszakban jelentős problémát okozott a képzettség nélküli vezetők sokaságának hiányossága. Ennek orvoslásaként a Népművelési Minisztérium három, négy és öthetes, bentlakásos népi táncoktatóképző tanfolyamokat szervezett, melynek célja, hogy a fejlődésnek indult néptáncmozgalom számára biztosítson oktatókat. *„A közösségi élet, az ideológiai és szakmai képzés szinte egy emberré kovácsolja a hallgatókat. Új emberré, aki fegyelmezett, öntudatos, aki a szocializmus építéséért és a béke megvédéséért lelkesen dolgozik. s ezek az emberek nemcsak megfelelő anyaggal rendelkező jó oktatók lesznek, hanem csoportjukon belül, egységes közösséget fognak*

teremteni. (Kocsis, 1950, 18.o.) Az 1940-es évek végétől folyamatos az útkeresés a képzések tartalmát és formáját illetően. Élethelyzetéből fakadóan mindenkinek máshova került a fókusz. A szakmai alpműveltséghez hozzátartozik a néprajzi, esztétikai, pedagógiai megközelítés. (Osskó, 1980) Hamar kirajzolódik, hogy a néptánc tanítása éppen olyan pedagógiai tevékenység, szakma, mint a többi oktatási terület. (Györgyfalvai, 1962) Ennek tükrében nagy reményekkel indult el felsőfokú képzés a Testnevelési Főiskola keretein belül 1949-ben. Célja, hogy ismeretanyagával hozzájáruljon a kor megfelelő testnevelő tanár képzéséhez. A Főiskola feladatának tartja, hogy a hallgatók megismerjék a magyarság és a szomszédos népek tánc kultúráját, annak jelentőségét, továbbadásának módját és szükségességét; egyes táncok és motívumok jártasság szintű elsajátítását; a néptánc tanítás alapvető módszereinek megismertetését; valamint megszeressék a néptánc és a népzene területeit. 26 órában, a II. évfolyam első félévében volt lehetőség felvenni az ismeretterületet tantárgyként. Az ének-zene tagozatos általános iskolában folyó munkához is ez a képzés lett kijelölve. (Mészárosné, 1983) A Testnevelési Főiskola első néptánc tanára Rábai Miklós volt, aki alig két éven keresztül tanított, amikor a megalakuló Állami Népi Együttes vezetője lett. Távozása után, 1952-ben a tanügyi reform következtében megszűnt a néptánc tanszék. Ahogy a Budapesti Állami Pedagógiai Főiskolán is befejeződött a néptánc oktatása, mely Szilágyiné Szentpál Mária tevékenysége által valósult meg heti két órában. Az itt végzett hallgatók fakultatív formában bevezették a népi játék és néptánc oktatását gyakorlati munkájukban. (Keszler, 1965) Főiskolai szintű táncpedagógus képzés működött 1950 és 1956 között a Színház és Filmművészeti Főiskolán. A képzés fennállása alatt három évfolyamon 36 hallgató kezdte meg tanulmányait, akik az amatőr néptáncmozgalomból kerültek ki. (Merényi, 1972) Ezt követően több évtizedet kellett várni ahhoz, hogy főiskolai szintű képzéshez jussanak mindazok, akik a néptánc oktatásával foglalkoznak. 1954-ben Szigeti Károly, a Népművelési Intézet táncosztályának munkatársa által vezetett, egy hónapos bentlakásos tábort szerveztek gyermektáncegyüttes vezetőknél. A tanfolyam tematikájának célkitűzése így került megfogalmazásra: „*A pedagógusoknak olyan politikai, kultúrpolitikai és szakmai képzést adni, hogy felismerjék játékaikban, táncainkban a szocialista szellemben való nevelés lehetőségeit és eszközeit. Ezt a nevelőerőt képesek legyenek művészi munkával összekapcsolni, szeressék meg néphagyományainkat. Igyekezünk figyelmüket a hagyományok gyűjtésére irányítani.*” (Keszler, 1965.150.o.) A tábor során eredeti és feldolgozott gyermekjátékokat, néptáncot ismertek meg a résztvevők, valamint technikai ritmikai képzésben részesültek, emellett elméleti szinten foglalkoztak a

művészeti nevelés problémáival, néprajzi, népzenei és gyermeklélektani kérdésekkel, táncjelírással. (Keszler, 1965)

A Népművelési Intézet a néptáncmozgalom ellátására folyamatosan biztosított tanfolyamokat, különböző szinteken. 1961-től a tanfolyamok elvégzését és a sikeres vizsgákat követően a Népművelési Intézet gyermektánc tanítására jogosító működési engedélyt adott ki. A képzések három szinten: „A”, „B” és „C” kategóriában kerültek megszervezésre:

1. Alapfokú: járásoknál, járási oktatókörök formájában valósult meg. Országosan nagyjából 60 ilyen központ működik, évi 4-8 összejövetellel, alkalmanként 6-8 órás foglalkozással, hozzávetőlegesen összesen 800 fő részvételével.
2. Középfokú: megyei évközi oktatókörök, évi 7-8 összejövetellel, alkalmanként 6-8 órás foglalkozással, 650 résztvevővel.
3. Felsőfokú: hároméves megyei szintű továbbképzés az alábbi típusok szerint:
 - a) 1959-től gyermektánc oktatói tanfolyam az általános iskolai és úttörő házakban, kultúrotthonokban működő szakkörök vezetői számára.
 - b) 1954-től levelező tanfolyam, főiskolai jellegű képzés, kiváló művészi és pedagógiai munkát végző oktatóknak.
 - c) 1962-től vidéki együttes vezetőknek, szintén levelező jellegű tanfolyam. A tánc mellett más művészeti ágakkal, dramaturgiával is ismerkedtek a résztvevők.
 - d) Stúdió képzés a működési engedéllyel rendelkezők részére. Témái: eredeti néptáncanyag, történelmi társastánc, képzőművészet, zeneesztétika.
 - e) Közép és felsőfokú kategóriájú fővárosi oktatók továbbképzése. (Magyar Táncművészek Szövetségének Elnöksége, 1965)

| <u>A hároméves folyamatos képzés felépítése:</u> | | |
|--|--|-----------------|
| <u>I.év:</u> | 3 hetes nyári tanfolyam. Rendelkezésre álló idő Évközben oktatókör 8 alkalommal, 7 órás foglalkozásokkal | 135 óra 56 " |
| <u>II.év:</u> | 3 hetes nyári tanfolyam. Rendelkezésre álló idő; Évközben oktatókör 8 alkalommal, 7 órás foglalkozásokkal | 135 " 56 " |
| <u>III.év:</u> | 3 hetes nyári tanfolyam. Rendelkezésre álló idő | <u>135 "</u> |
| | Összesen: | 517 óra |

1. ábra

A „C” kategóriájú, hároméves képzés felépítése összesen 517 órában valósul meg (3. táblázat). Éves bontásban az alábbi elméleti és gyakorlati tartalmakra épül:

| I. | elmélet: | gyakorlat: |
|----|---|-----------------------------------|
| 1. | Politikai, művelődéspolitikai és kulturális ismeretek | Tréning |
| 2. | Néprajzi ismeretek | Gyermekjátékok és etüdök |
| 3. | Zenei ismeretek | Gyermektáncok |
| 4. | Tánc történeti ismeretek | Helyi, eredeti tánc |
| 5. | Táncleírás-olvasás | Egy színpadra alkalmas leánytánc |
| 6. | | Egy színpadra alkalmas férfitánc |
| 7. | | Egy színpadra alkalmas páros tánc |
| 8. | | Ismétlés |

3. táblázat

| II. | elmélet: | gyakorlat: |
|-----|---|-----------------------------------|
| 1. | Politikai, művelődéspolitikai és kulturális ismeretek | Tréning |
| 2. | Néprajzi ismeretek | Etüdök, ritmusgyakorlat |
| 3. | Zenei ismeretek | Gyermektáncok |
| 4. | Tánc történeti ismeretek | Helyi, eredeti tánc |
| 5. | Dramaturgia | Egy színpadra alkalmas leánytánc |
| 6. | Táncleírás-olvasás | Egy színpadra alkalmas férfitánc |
| 7. | | Egy színpadra alkalmas páros tánc |
| 8. | | Ismétlés |

4. táblázat

| III. | <u>elmélet:</u> | <u>gyakorlat:</u> |
|------|--------------------|-------------------------------------|
| 1. | Művelődéspolitikai | Tréning |
| 2. | Esztétika | Színpadra alkalmas gyermektáncok |
| 3. | Néprajzi ismeretek | Egy színpadra alkalmas leánytánc |
| 4. | Zenei ismeretek | Egy színpadra alkalmas férfitánc |
| 5. | Dramaturgia | Egy színpadra alkalmas páros tánc |
| 6. | Táncjelírás | Más népek táncaiból egy koreográfia |
| 7. | | Ismétlés |
| 8. | | Ismétlés |

5. táblázat (Népművelési Intézet, 1962)

A képzési forma célja az eredeti néptáncok részletes ismeretének elsajátítása, mely biztosítja a kiapadhatatlan forrásanyagot, indítékot, mozgásbéli, szerkesztésbéli ötleteket szolgáltat. Anyaga etnikai csoportonként, tájanként haladva dolgozza fel a tánc típusokat, egymással szoros egységben mutatja be azokat. Ennek eredményeként a tananyag felépítése biztosítja a táncok rövid időn belül történő színpadi felhasználhatóságát is. (Martin, 1963) A néptánc csoport vezetésének alapfokú tanterve szerint: „A felkészítés célja olyan néptáncoktatók alapfokú képzése, akik a néptáncot mint csoportos személyiség- és közösségformáló tevékenységet szervezni és irányítani tudják a művelődés különböző színterein.” (Vészi, 1977.3.o.) Azoknak az együttes vezetőknél, akik már részesültek valamely kategóriájú képzésben, bentlakásos táborokat szerveztek 1979-ben Martonvásáron, 1983-ban Zánkán. (Keszler, 1977) A Népművelési Intézet képzései mellett, további formák is rendelkezésre álltak más területeket képviselőknél. Ilyen volt a Szabadság-hegyen megrendezett 10 napos úttörővezető-képző tábor, ahol napi 2 óra játék, tánc mellett ezekhez a területekhez kapcsolódó elméleti foglalkozásokat is biztosítottak a résztvevőknek. Évente 8-10 ilyen program állt rendelkezésre, átlagosan 100-120 fő részvételével. (Keszler, 1965) A tánc házak gyermekprogramjainak ellátásához 1974-től gyermekjátékos vezető képzés indult a Fővárosi Művelődési Házban, mely 1980 és 1992 között a Budapesti Művelődési Központ szervezésében valósult meg, valamint néhány vidéki helyszínen is megrendezésre került. Eredeti játékok és táncok elsajátítása volt a fő képzési tartalom. (Keszler, 1977)

Nagy áttörésként értékelhető az a folyamat, mely során 1983-ban az Állami Balett Intézet főiskolai minősítést kap. Ettől kezdve az Intézet feladata a balettművészek, koreográfusok, táncpedagógusok és táncelméleti szakemberek képzésével egészül ki. Az első, négy évfolyamos, érettségihez kötött felsőfokú táncpedagógus szak 1984-ben indul el. Az első évfolyam 1988-ban, a következő 1992-ben, majd 1996-ban szerzett diplomát. Ezt követően már évente indult képzés, nem csak az akkor már Magyar Táncművészeti Főiskola nevet viselő intézményben, hanem több kihelyezett tagozattal, posztgraduális formában is. Úgy mint: Győr, Kecskemét, Nyíregyháza, Sárospatak, Pécs, Szombathely, valamint befogadó intézménye lett a táncpedagógiának a Budapesti Tanítóképző Főiskola és a Magyar Testnevelési Főiskola is. Ezen tagozatokon azonban csak 1-1 évfolyam szerzett végzettséget. (Bolvári-Takács, 2017) Ma már egyetemi rangú, BA és MA szintű képzésen, táncos és próbavezető, illetve táncpedagógus szakon is szerezhető táncpedagógus diploma a Magyar Táncművészeti Egyetemen.

4.4.2.7. A magyar népi játék, népdal, néptánc a korszak utasításaiban, tanterveiben, vezérlőkönyveiben

Két óvodai, két iskolai képzési utasítást, tantervet, vezérlőkönyvet vizsgálva az alábbiak szerint jelenik meg a népi játék, néptánc, mondóka az intézményen belüli oktatási szinterek hivatalos kiadványaiban:

Az óvodai nevelés programja 1971.

Testnevelés: fogójáték, szabályjáték

Ének-zene:

1. kis csoport

ének: 10-15 magyar népi gyermekjátékdal, 5-6 mondóka

2. középső csoport

ének: 15-23 magyar népi gyermekjátékdal, 4-5 mondóka

táncos mozgás: oldalzáró lépés egy irányban, dobbantás, forgás, guggolás és sarokemelés, helycsere, egymás megkerülése, páros forgás, páros vonulás

3. nagy csoport:

ének: 20-26 magyar népi gyermekjátékdal, 3-4 mondóka

táncos mozgás: zárólépés előre, hátra, oldalt – egyedül és párosával, forgás – egyedül és párosával, váltott kézzel, lépés dobbantással, koppantás, sarokemelés, sarokkoppantás láb előtt

Az óvodai nevelés programja 1989.

Testnevelés: mozgásos játék, szabályjáték

Ének-zene:

1. 3-4 év:

dalanyag: 5-7 mondóka, 10-14 játékdal

2. 4-5 év:

dalanyag: 4-6 mondóka, 12-15 játékdal

táncos mozgás: rugózás, guggolás, oldalt fordulás

3. 5-6-7 év:

dalanyag: 4-6 mondóka, 10-20 népi gyermekjátékdal

táncos mozgás: dobbantás, koppantás, átbújás, párválasztás, páros forgás, kifordulás, köralakítás, kilépés és dobbantás, sarok koppantás, zárás, forgás egyedül és társsal, egy kézzel és két kézzel

Tanterv és utasítás az általános iskolák számára 1962.

Olvasás:

1. osztály: mondókák, népdalok, találós kérdések

2. osztály: mondókák, kiolvasók, népdalok, találós kérdések, közmondások

3. osztály: találós kérdések, nyelvtörők, közmondások, népdalok

4. osztály: közmondások, népdalok

Ének-zene:

1. osztály: magyar gyermekjátékdalok

2-3.osztály: magyar gyermekjátékdalok, népdalok

4. osztály: magyar gyermekjátékdalok, magyar népdalok – tánc és katonadalok

Testnevelés:

1. osztály:

futó és fogójátékok: Helycsere; Táncoló kör; Háztalan mókus; Béka a körben; Hány óra van farkasapó?; Féltél-e a medvétől?; Gyertek haza libuskáim!; Órbácsi, Átfutójáték

labdajáték: Vigyázz a labdára!; Cserebere; Labdacica

2. osztály:

futó és fogójáték: Hogy a kakas?; Jöjj velem!; Hatozás; Hányat ütött az óra?; Fekete-fehér; fogó; Kézfogás a ház; Kecskézés

labdajáték: Fállábas; Nyúl és vadász; Labdacica

3. osztály:

játékok: Héjázás; Üsd a harmadikat!; Stukkos; Fészekfogó; Csőszjáték;
Labdakergető; Körszakító

4. osztály:

játékok: Buzogányfutó; Párosfogó; Üsd a harmadikat!; Labdahajszó; Fogyasztó
körben; Szabadulás a labdától; Kiszorító, Kötélhúzás

Az általános iskola nevelés és oktatás terve 1981.

játék és sport: mozgásos és sportjellegű játékok

művelődés és önművelés: a népművészet élő ágainak megismerése és gyakorlása

Magyar nyelv és irodalom:

1. osztály: 2-3 mondóka, soroló, találós kérdés, népdal
2. osztály: mondóka, soroló, találós kérdés
3. osztály: találós kérdés, közmondás, népdal
4. közmondás, népdal

Ének-zene:

1. osztály: 25-30 mondóka és népi gyermekjátékdal
gyermekdalok: Bújj, bújj zöld ág; Esik az eső; Ég a gyertya; Hajlik a meggyfa; Hová
még te; Iglíce, szívem; Kék selyem kendő; Kis kece lányom; Szólj síp; Zsipp-zsup
2. osztály: 25-30 mondóka és népdal
gyermekdalok és népdalok: Anyám, édesanyám; Cifra palota; Elvesztettem
zsebkendőmet; Este van már nyolc óra; Katalinka; Kinyílt a rózsa; Méz, méz, méz;
Ti csak esztek, isztok; Tüzet viszek
3. osztály: 25-30 magyar népdal
gyermekdalok és népdalok: Cickom, cickom; Csipkefa bimbója; Elszaladt a
kemence; Hopp, Juliska; Két szál pünkösdrózsa; Kiskertemben uborka; Láttál-e már
valaha; Megismerni a kanászt; Most viszik; Szegény legény; Szélről legeljetelek; Volt
nekem egy kecském
4. osztály: 25-30 magyar népdal
népdalok: Á-bé-cé-dé; Az árgyélus kismadár; Hej Dunáról fúj a szél; Hej tulipán;
Hej Vargáné; Kelj fel juhász; Komáromi kisleány; Kősziklán felfutó; Szánt a babám;
Széles a Duna; Új a csizmám

Testnevelés:

- 1-2. osztály: gyermekjátékok, szerepjátékok

3. osztály: fogójátékok; Tűz-víz-repülő; Kotló és kánya; Fogyasztó; Vadászlabda

4. osztály: fogójátékok; Sapkásfogó, Függés a ház; Fészekfogó; Balatoni halászok; Tűz-víz-repülő; Fogyasztó; Vadászlabda

4.4.3. Hagyományos magyar kultúra az intézményen kívüli színtereken

4.4.3.1. Néptáncmozgalom – gyermektáncmozgalom

A néptáncmozgalom előzményeként tekintünk a második világháború előtti évtizedekben megszületett és virágzó ifjúsági népművészeti mozgalomra, a regöscserkészetre, a Gyöngyösbokrétára, a nemzeti balettre, a mozdulatművészetre, Volly István gyermekfolklórt képviselő bemutatóira, melyeknek mind kiemelkedő eszmei és tudományos háttere volt többek között Kiss Áron, Kodály Zoltán, Bartók Béla, Lajos Árpád, Kerényi György munkássága. Társadalmi háttere pedig a felbomló hagyományos paraszti kultúra világának hiánya, a kulturális elemek megőrzésének és megélésének vágya, a nemzeti identitás iránti belső elköteleződés és a tánc az önkifejezésre, a lélek táplálására ható folyamata, mely az individuum szükséglete.

Az ezidáig megszületett mozgalmak sajátossága, hogy a kultúrát komplexen jelenítette meg és szinte azonos szinten volt helye a táncnak, éneknek, szokásoknak. Az új törekvés központi eleme a tánc, melynek ilyen arányú megjelenését és napjainkig bejárt útját elhelyezhetjük egy fejlődési skálán annak ellenére, hogy a kezdetektől fogva azonos probléma és kérdéskör körül rendeződött maga a mozgalom. Ennek tekintetében egy kétdimenziós megközelítéssel találkozunk, melyből az egyik folyamatos, a másik állandó. Fejlődésként értelmezhető a táncok megismerése, melynek alapja azok gyűjtése és feldolgozása. Ahogy előre haladunk az időben, egyre több és mélyebb információval bírunk a magyar néptánc világáról, mely visszatükröződik a különböző megjelenési színtereken és formákban. Állandósága pedig a cél és funkció folyamatos újraértékelésében található, mely azonos kérdéseket hajt napjainkig, hisz a néptánc valamikor élő, egy zárt rendszer részeként működő kulturális elem volt, mely egyének és közösségek legbensőbb kifejezési formájaként valósult meg, s mely ezt követően kikerült a társadalom elé, látvány alapú, formai síkon reprodukálva. Nem csoda tehát, hogy ennek következményeképpen a mai napig keressük identitását és a mindennapokban betölthető szerepét, célját, funkcióját. Ebből adódóan több feladat is hárult a néptáncmozgalomra és annak képviselőire, mindez egy sajátos, új, teljes mértékben kettős, támogató-korlátozó felügyeleti rendszer alatt. A feladatok között tudjuk a néptáncművészet színpadi kialakítását, oktatását, kutatását, feldolgozását és megjelenítését és az adott politikai

rendszerben való működésének megteremtését és annak kiszolgálását. Míg a Gyöngyösbokréta a paraszttal mutatta be a hagyományos tánckultúrát, addig a népművészeti mozgalmak a parasztság által megőrzött formákat igyekeztek a nemzeti kultúra alapjává és közkinccsé tenni. A hivatásos táncművészeti kezdeményezések pedig a színpadi művészet szintjén kívánták megjeleníteni a néptánchagyományt. (Vitányi, 1964)

A felsorolt előzmények nyomaiban, országszerte sorra alakultak a táncegyüttesek. Az 1947/1948-ban megszervezésre kerülő első seregszemlén 500 együttes jelezte részvételi szándékát. 1949-re a mozgalom kiszélesedett, a csoportok száma megnőtt és megalakult az első, hivatásos együttes, a Honvéd Művészegyüttes tánckara. (Vitányi, 1964) Az európai táncmozgalmak több ízben feladatuknak tekintették a néptánc visszacsatolását a társadalmi életbe. 1949-1950 között a Táncművészeti szövetség értesítőt adott közre *Táncoló nép* címmel, melyben koreográfia alapú tartalmakat közöltek és bár a címmel azonos, a mozgalom teljes kiszélesítésére tett igyekezetet a kiadvány, arra szolgált, hogy az egész népet mozgósítsa, azonban ez ebben a formában nem tudott megvalósulni. Az 1950-es években jelentős kísérletek, előre és visszalépések is megjelentek. Ebben az időszakban a néptánc mindennél jobban kifejezte a társadalmi légkört. Olyan bázisa lett, mely során a színpad, a közönség az ünnepi művészet egységét jelentette. Náfrádi László, táncos és koreográfus így fogalmazott erről: „*Aki látta, hitte, aki csinálta, az is.*” (Náfrádi, 1978.87.o.) Szakmailag mai tudásunk tükrében ebben a korszakban a néptánc és annak színpadi formája a dilettantizmus szintjén működött. Szórványos és felületes ismerete volt csupán elérhető a területnek. A tánckutatás gyerekcipőben járt, a gyűjtésekhez nem volt sem anyagi támogatás, sem technikai háttér, sem rendelkezésre álló módszertan. A szándék a népművészet felemelése volt, holott először fel kellett volna emelkedni annak megismerési szintjére. Nem volt ennek a művészeti ágak ismert nyelvezete, dramaturgiája, sajátos törvényei, iskolái, szakemberei. (Vásárhelyi, 1978) A színpadi műfaj formálására hatással voltak a szovjet együttesek hazai megjelenései. A nézőkre és természetesen a belső fejlődésre is. 1950-ben a hivatalos jelleg, a kiugró állami szerepvállalás mennyiségi hatással bírt. Táncsoportok százai alakultak. Az eddigi nemzeti funkció helyére tömeges politikai célkitűzés került. A táncre serkentés eredményeként elvárt volt a lelkesítés és a nevelés. Az egyén nem önmagáért táncol, hanem társadalmi célból: ki kell fejeznie, hogy öröm az élet. (Siklós, 2006)

Több típusú fenntartói háttér volt jelen, melyek támogatói és használói voltak az együtteseknek. Ilyen testületek voltak: a szakszervezetek, általános fogyasztási és

értékesítési szövetkezetek, kisipari szövetkezetek, községi, városi, járási, megyei művelődési házak, általános, közép és főiskolák, egyetemek, termelőszövetkezetek és KISZ szervezetek. Résztvevőik között a társadalom minden rétege megtalálható: munkásfiatalok, parasztok, értelmiségiek. 1970-ben hozzávetőlegesen 2000 kezdő szintű, 150-200 haladó és 35-40 kiváló színvonalú együttes működött, melyek mellett további 3-500 gyermekegyüttes volt jelen a néptáncmozgalomban. (Vásárhelyi, 1970) 1975-ben Andrassy Mária és Vitányi Iván *Ifjúság és kultúra* című könyvében 1000 együttesről számol be, melyből 400 képviseli a népi ágat. Megjelenik egy az ifjúsági szabadidős közösségek körében készült, közel 300 fős minta alapján elvégzett kutatás a táncosok férfi-nő arányának megjelenéséről (2. ábra), valamint foglalkozás szerinti eloszlásukról (3. ábra). (Andrassy és Vitányi, 1979)

A különféle művészeti együttesekben részt vevő férfiak és nők kor szerinti megoszlása

| Életkor | Táncosok | | | Színjátósok | | |
|-----------|----------|-----|----------------|-------------|-----|----------------|
| | Férfi | Nő | Ösz- szesen | Férfi | Nő | Ösz- szesen |
| | %0-ban | | | %0-ban | | |
| —15 | 18 | 28 | 24 | 5 | 11 | 8 |
| 16—20 | 51 | 53 | 52 | 52 | 62 | 58 |
| 21—25 | 23 | 13 | 17 | 25 | 21 | 23 |
| 26—30 | 6 | 4 | 5 | 11 | 4 | 7 |
| 31— | 2 | 2 | 2 | 7 | 2 | 4 |
| Összesen: | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

2. ábra

A különféle művészeti együttesekben részt vevők foglalkozás szerinti megoszlása

| Foglalkozás | Táncosok | Színjátósok |
|-------------------------------------|----------|-------------|
| | %0-ban | |
| Tanuló | 50 | 46 |
| Munkás | 21 | 19 |
| Értelmiségi és közép-szintű műszaki | 14 | 20 |
| Irodai dolgozó | 13 | 11 |
| Egyéb | 2 | 4 |
| Összesen: | 100 | 100 |

3. ábra.

A két eltérő számú adat, mely az együttesek számát jelöli, egyértelműen rámutat arra, hogy jelentős különbségek voltak értelmezés és megjelenés tekintetében. Egy országosan kiterjedt, széleskörű mozgalomnak lehetünk visszatekintve tanúi, melyet egyetlen kis szakmai szervezete nem tud teljességében összefogni és ellátni, s melyet oly sokrétűen használnak politikai, gazdasági célokra, s melyhez oly sokan kötődnek, hogy a számukra elérhető formában igyekeznek csatlakozni hozzá. Ahogy az 1950-es, majd 1960-as években,

úgy az 1970-ben megjelent értesítőkből és cikkekből is az az ősi probléma köszön vissza, melyek soraiból a célok és funkciók folyamatos keresését érhetjük tetten. A színpadi lét, annak formavilága, különböző módon jelenik meg az alkotók és a közönség párosában. Kiemelkedő koreográfusi munkák mellett megjelenik a tömeges stilizálás, melyet a rendszernek való megfelelés (kalapáccsal, sarlóval táncolás) és az igen nagy méreteket öltött turizmusban, idegenforgalomban való megjelenés is ösztönöz. Mindig voltak olyan alkotók, vezetők, akik visszafordították forrásához a táncot és a színpadi megjelenés helyett a tánc valódi értékét és élményét helyezték előtérbe munkájuk során. „*Leginkább az a nézet uralkodott, hogy természetes dolog a táncok színpadra állítása, de emellett szükséges az is, hogy a táncmozgalom a néptánc jegyében visszahasson a társadalom társastánc-kultúrájára.*” (Andrássy és Vitányi, 1979.125.o.) Számos bemutatkozási, előadási teret biztosítottak mind a felnőtt, mind a gyermektáncmozgalom résztvevői számára az iskolai, üzemi ünnepek és társadalmi megmozdulások sora. Ezek a szereplési keretek nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy az együtteseket összekössék a társadalommal, melynek hatása volt a mozgalom belső fejlődésére is. (Maácz, 1980)

Ehhez a fejlődési fonalhoz és ezekhez a folyton visszatérő kérdésekhez kapcsolódva, valamint ebben a társadalmi rendszerben született meg a magyar gyermektáncmozgalom.

4.4.3.2. A magyar gyermektáncmozgalom

Kodály Zoltán koncepciójának, munkásságának eredményei a néptáncpedagógiára és a gyermektáncmozgalomra is hatást gyakoroltak és nagyban formálták ezen területeket is. Az elméleti célkitűzés elsődleges iránya az általános táncos műveltség és mozgáskultúra megalapozása volt. Ennek kibontakozása azonban csak lassan tudott megvalósulni a kezdetleges pedagógiai gyakorlatok, a szerteágazó színterek, betöltendő feladatok sokasága között. Egy teljesen új szakág születése, útkeresése és megteremtése volt a feladata a korszak oktatóinak, pedagógusainak, szervezőinek. A gyermektáncmozgalom elsősorban az oktatási intézmények működésén kívül megvalósuló színtereken, illetve azok szabadidős tevékenységei kapcsán szerveződött, formáit tekintve megkülönböztethetők: az úttörő csoportok; iskolai szakkörök; utánpótlás csoportok.

Az Úttörő Szövetség megalakulását követően 1946 és 1949 között Kaposi Edit segítette a szövetség szakmai munkáját. Gyermekcsoport először 1951-ben állt színpadra. Ekkorra már hatalmas lett az igény irántuk, aminek megfelelően sorra alakultak a csoportok, szakkörök. Már az első bemutatkozás során tükröződött, hogy a vezetők nem rendelkeznek szakmai

képzettséggel, így az előadások gyenge művészi és pedagógiai színvonalon valósultak meg. Mindkét cél tisztázatlan volt. Ahol gyermekcsoport alakult, ott a helyi állami, párt, tömegszervezetek túlterhelték műsorral a csoportokat. A szakmai hiányosságok és a csoportokról vallott nézetek a célkitűzéstől ellentétes irányba vitték a mozgalmat és országosan a produkciós szemlélet kialakulásához vezetett. A technikailag pontatlan, átélés nélküli, idomításnak tűnő műsorok nem álltak a művészet szolgálatában és rontották a néptánc hitelét is. (Keszler, 1965) Az iskolai kereteken belül működő néptáncoktatáshoz hasonlóan ebben a formában is azonos problémákkal találkozhatunk. Itt azonban a művészi megközelítés, a színpadi forma még markánsabban vált irányadóvá mind módszertanilag, mind a szemléletek tekintetében. Valóban hatalmas igényt kellett kielégíteni és tömegeket érintő gyermekmozgalmat kellett megvalósítani. Pedagógiatörténeti sajátosság, hogy egy időben, párhuzamosan indul meg a néptánc kutatása, az oktatás professziója, miközben maga a felnőtt és gyermektáncmozgalom már többszáz, sőt több ezer csoportot foglal magába. Egy, még valós eredmények, tudományos és pedagógiai háttér nélküli világ fejlődik párhuzamosan egymással. A kodályi pedagógiai struktúra egyik eleme a hagyományos paraszti kultúra dal- és zenei öröksége, a másik pillér pedig a tiszta forrásból merítő írott kórus- és zeneművek tárháza. Az első szakirodalmak, melyek megjelentek a gyermektánc csoportok vezetői számára, párhuzamba hozhatók ezzel a szemlélettel, hisz elemeiben a népi játék és néptánc eredeti formáját közlik, viszont átvétele már komponált, vagyis koreografált formában történik. Ez azonban részben ellentétben áll a célkitűzésben megjelenő valódi táncos műveltség és mozgáskultúra elsajátításával. Ez lesz a mozgalom egyik legmarkánsabb problématerülete, hisz hamar, a tánc kutatás eredményeinek köszönhetően már rendelkezésre áll az az anyag, mely megalapozója annak a sokak által képviselt nézetnek, mely majd a táncmozgalomban domborodik ki, miszerint a legfőbb pedagógiai cél a táncos anyanyelv megteremtése.

Elsőként 1949-ben, Szentpál Mária *Gyermektáncok* című műve jelent meg, mely főiskolai oktatási jegyzetnek készült. Ezt követte 1950-ben Magyary Gizi *A tánc* című könyve, majd a Tankönyvkiadó által megjelentetett Ligeti Mária: *Népi játékok és táncok*. 1955-ben Magyary Gizi és Szentpál Mária *Útmutató a néptánc-csoportok vezetéséhez* címmel jelenik meg az a kiadvány, mely célja, hogy segítse a néptánc csoportok pedagógusainak oktató és nevelő munkáját. Ebben is megjelenik az a szemlélet, miszerint a néptánc tanítása nem csak egy oktatói feladat, hanem szerves része az ember nevelésének, mely nem szorítkozhat csupán a színpadi táncra. Fontos, hogy a gyerekek mindennapi szórakozásává váljon.

Tartalmát tekintve magyar, orosz és román néptáncok elsajátításához található benne tizenegy karikázó gyakorlat és száz népdal. (Vadady, 1955) A korszak meghatározó és több évtizeden keresztül hivatkozott sorozata a *Gyermektáncok I-III.*, melyet szerzői, szakmai munkaközösségben, az Úttörő Szövetséggel kialakított szempontok alapján állítottak össze iskolai és úttörő szakkörök és csoportok vezetői számára.

1970-ben általános iskolákban, úttörő csoportokban, és művelődési házakban, szakköri formában nagyjából 500 csoport működött országszerte. (Vásárhelyi, 1970) Megjelenési lehetőséget ezeknek a csoportoknak a saját iskolájuk, községük, kerületek biztosítottak a különböző ünnepélyek alkalmával. Valódi próbatételt a járási, megyei és a két-három évenként megrendezésre kerülő országos úttörőszemlék jelentettek. (Osskó, 1980) Az úttörő mozgalom fontosnak tartotta nem csak a szakmai munkában, hanem az őrök, rajok életében a néptáncot és a népi játékot. A próbakövetelmények között a „népi táncos próba” is helyet kapott. Az 1960-ban újrászerveződött Magyar Úttörő Szövetség is tovább viszi ezirányú elköteleződését, a művészi nevelés és annak kiszélesítésének kérdését. *Táncos különpróba* címmel 5000 példányban adják közre Kaposi Edit munkáját. Szirmai Béla koreográfus a Központi Regős Úttörőcsoport általános célkitűzéseire kapcsolódva határozza meg pedagógiai céljait: 1. olyan műsort szükséges összeállítani, mely a gyermek és felnőtt közönséget egyaránt nevelik. 2. olyan műsorokat, gyakorlatokat kell megvalósítani, melyekben be lehet mutatni a néptánc értékes, szép művészetét, gazdag színeit, a gyermekjátékok világát, valamint a kor gyermekeinek életét, érzésvilágát. A gyermekekkel meg kell ismertetni a tánc különböző stílusait, a népdalokat, népzénet, néprajzi-népművészeti ismereteket a közös foglalkozások és táborok során. (Szirmai, 1961) Az úttörő seregszemléken mind a gyermekeknek, mind az oktatóknak a bemutatkozás mellett lehetőségük nyílt arra, hogy találkozzanak egymás munkáival. Míg kezdetben alulfinanszírozott formában, mostoha körülmények között, együttesenként 12 résztvevő főre maximalizálva jelentek meg a csoportok, később a csillebérci Úttörő Kulturális Szemle a legrangosabb bemutatóvá nőtte ki magát, ahol a legjobb együttesek mutatták be tudásukat. (Keszler, 1965) A kisebb, megyei seregszemlék esetében sokszor mostoha körülmények között zajlottak a versenyek. A zsúfolt, rossz színpadok nem jelentettek ünnepet a tanulók számára. Ezeken az alkalmakon sok alacsony színvonalú produkció jelent meg. (Karcagi, 1980) A gyerekek nem mindig játszottak őszintén. Előfordult, hogy csak iskolás, betanult módon adták elő műsoraikat. (Keszler, 1980) Ez természetesen összefüggésben állt azzal, hogy melyik együttes rendelkezett szakmailag képzett oktatóval. Számos csoport

bizonyította, hogy a színpadi és a próbatermi munkájuk is színvonalas, a gyermekek a produkción túl is komoly tánctudással és improvizatív tánckészséggel bírnak. (Foltin, 1984)

1966-ban került megrendezésre a Táncosok Bemutató Színpada elnevezésű program az úttörőmozgalom 20 éves évfordulója alkalmából, ahol az elmúlt időszak legsikeresebb alkotásai kerültek bemutatásra. 1971-ben a Népművelési Intézet újabb átszervezését követően a gyermektáncmozgalom irányításának feladatát szakelőadó látta el, továbbra is együttműködésben az Úttörő Szövetséggel. Ennek eredményeképp közös szervezésben hirdeti meg a két szervezet a „Gyermekjátékok és Gyermektáncok” című pályázatot 1972 és 1978 között, mely a még élő népi játék és néptánc gyűjtésére és azok feldolgozására, színpadi alkotások megvalósítására irányult. 1972-ben ötven pályázatból tíz került kiválasztásra. A nyertes pályázatok helyet kaptak a Kalocsai Nemzetközi Folklórfesztivál gálaműsorán. Ez volt az első alkalom, hogy gyermekek fellépői lehettek felnőtt fesztiválnak. A nagydíjat és a két első díjat elnyert együttesek pedig Budapesten, a Madách Színházban megrendezésre kerülő Táncantológia műsorában léphettek színpadra. (Keszler, 1977) Az úttörőmozgalom 30. évfordulóján meghirdetett pályázatra 41 mű érkezett, melyekből 16 a kiskőrösi Gyermekjáték és Gyermektánc Fesztiválon került bemutatásra. (Kaposi, 1975) Szintén a jubileumi évben a VII. Országos Úttörő Találkozó gálaműsorán, mely a Víg Színházban került megszervezésre, helyet kapott a gyermekjáték és a néptánc is. A gyermekjáték és gyermektánc fesztiválok folyamatos szakmai fejlődést mutatnak. 1977-ben a Kulturális Minisztérium, a Magyar Úttörők Szövetsége és a Népművelési Intézet közös pályázata már elérhetővé válik a hazai délszláv, német, román és szlovák nemzetiségi gyermekcsoportok részére is. 1988-tól már önállóan, csak ennek a korosztálynak minden évben megrendezésre kerül a felnőtt mellett a Gyermektánc Antológia is, mely a mai napig kiemelkedő eseménye a gyermektáncmozgalomnak.

1980-ban már a statisztikák szerint a néptáncmozgalom résztvevőinek 60%-a gyermek. Szemléletváltásra van szükség a játék és a tánc megítélésében, az anyanyelvi nevelés és a színpadi teljesítmény egységének felismerésében. (Keszler, 1977) A bemutatók, fesztiválok mellett nagy szerepe van a nyári táboroknak is, ahol a gyermekjáték és a néptánc mellett helyet kap a kézművességgel, a népszokásokkal való ismerkedés is. Ezek a kezdeményezések mind tömeges méretűvé váltak. Ennek ellenére a gyermekek többsége nem jutott hozzá, így nem vált nevelésük részévé a tánc. A már említett, a célkitűzésben is megjelenő táncos műveltség és mozgáskultúra megteremtése egyre erősebben és egyre hangosabb kritikai megközelítésben köszön vissza jegyzőkönyvekben és a szakmai

folyóiratok hasábjain. Összességében a rendszerváltozást megelőző három évtizedben egyre többen csatlakoznak ahhoz a nézethez, mely szerint elfogadható, hogy a színpadi jelenlét része a gyermektáncmozgalomnak, de fontos foglalkozni a gyermekek mozgásigényével, játékörömének biztosításával, a néphagyománnyal való megismertetésének lehetőségeivel is.

4.4.3.3. Táncházmozgalom

A táncház, mint társadalmi jelenség, majd mozgalom az 1970-es évek elején szerveződött városi fiatalok körében. Hamar elterjedt és tömegkultúrává nőtte ki magát, átlépve az országhatárt, a Kárpát-medencében való megjelenését követően eljutott a tengeren túlra és Japánba is. Ideológiai háttereként több kiindulópont meghatározható, de a legjelentősebb szakmai előzményként a néptánc színpadiasodásának nagyon erős jelenléte, a gyökerek, célok funkciók elvesztése, az együttesek tömeges, képzetlen vezetőkkel működő, sok esetben politikai és kizárólag idegenforgalmi célokra felhasznált volta állt.

Az 1970-es évek elején a folklorizmus újabb hulláma kezdődött el, ami a népművészet minden ágára kiterjedt. Ennek legerősebb területévé a néptánc vált. Sikere leginkább a néphagyományok funkcionális, komplex alkalmazásának köszönhető. (Halmos, 2006) „Így a táncház – kifejezve egy nemcsak a magyarság, hanem az emberiség számára szükséges, természetes életérzést, modern életfilozófiát – világszerte példaként szolgál(hat) az eltűnőfélben lévő „ki tudja mivé” átalakuló tradicionális kultúrának megfelelő, a jövőben is alkalmazható elemeinek továbbéltetésére.” (Halmos, 2006.7.o.) A hagyományos paraszti kultúra táncagyományozódása, táncalkalmi elevenednek meg a maguk eredeti cél és funkciórendszere szerint. Azonban nem a táncba nevelődés tradicionális formája szerint valósul meg a folyamat, nem egyetlen vidék tánca, hanem a teljes Kárpát-medence táncos, zenei és játékhagyománya kap helyet.

A táncházmozgalom az erdélyi Széken, még az 1970-es években is élő táncalkalmának modellje alapján valósult meg. Közvetlen előzményeként tekinthetünk Lajtha László 1943-ban először publikált széki ismertetőjére, majd az 1954-ben megjelent *Széki gyűjtés* című kötetre, mely vokális és hangszeres elemeket tartalmazott. Ezt követően indult meg a tánc kutatás is. Mire megteremtődtek a táncház feltételei Magyarországon, addigra széleskörű ismerettel bírt a táncos és zenész szakma is Szék hagyományairól. (Halmos, 2012) Ehhez csatlakozott Novák Ferenc és Foltin Jolán, majd táncosaikkal együtt szerveztek

gyűjtőutat 1971-ben. Ebből az élményből született meg az első budapesti táncház megszervezésének ötlete. Foltin Jolán így emlékszik vissza Széken szerzett élményére: *„Huszonegy éves voltam, s noha jártam már falvakat itthon is, ilyet, mint Széken, soha nem éreztem. Mintha száz évet gördült volna vissza az idő kereke, a kicsi szobába zárva valami megfoghatatlan feszültség vibrált, egy időben volt jelen öröm és bánat, muzsika és tánc, elválaszthatatlan örök és időtlen szépségbe forrva.”* (Foltin, 2006.5.o.) Ezen szellemi táplálék, élményalap vezetett oda, hogy 1972. május 6-án Budapesten a Liszt Ferenc téri könyvklubban megrendezésre került az első, még zártkörű táncház. 1973-tól a Fővárosi Művelődési Ház adott otthont, az immáron nyilvános táncházi programoknak. Első zenekarként a Sebő, majd a Muzsikás együttes biztosította a tánczenét. 1974-től már heti két alkalommal, a két zenei együttessel szerveztek rendszeres táncházakat Budapesten. Ezt követően sorra alakultak zenekarok és a hozzájuk kötődő közösségek.

A táncházakban tánctanítás útján sajátíthatták el a magyar táncművelés sajátos elemeit. Ahogy a tánc kutatás és annak feldolgozottsága egyre előrébb haladt, úgy szélesedett a táncházakban megjelenő repertoár is. Két jelentős részt különíthetünk el az egyes közösségi alkalmak során: a gyermek és a felnőttoktatást. A gyermekek különböző népi játékokat játszottak, dalokat és táncokat tanulhattak, melyekhez sok esetben hagyományos kézműves foglalkozás is kötődött. Kicsiknek és a fiatal, felnőtt generációnak egyaránt a tánc ház a produkciós megvalósulással szemben, társadalmi szórakozási formát jelentett. Az eredeti cél és funkció szerinti megjelenést azonban már az átadás szintjén nem ösztönös, hanem tudatos hagyományozódás jellemzi. Kis közösségek valósulnak meg, akik azonos értékűként tekintenek a magyar néphagyományra és a hazai nemzetiségek folklórára. (Halmos, 2006). A tánc ház már a kezdetektől magába foglalta a tánc és a zene mellett a népszokásokat, népköltészetet, viseletet, dialektusokat, táji sajátosságokat, a tárgyalás és kézművesség területeit is. Kötetlen társadalmi együttlétet biztosított. *„A tánc ház szórakoztat, ezzel egyidejűleg esztétikai értékeket közvetít, aktív, cselekvő magatartást igényel a résztvevőktől, ugyanakkor az általa kínált önkifejezési, művészeti formák kiemelkedő tehetség és különösebb iskolázottság nélkül is elsajátíthatók olyan szinten, hogy élményt adjon, örömet okozzon végzőjének.”* (Sándor, 2006.38.o.) A néptánc közösségi táncként való újjáéledése mindenki számára elérhetővé tette a hagyományos tánc és zenekultúrát. A tánc ház kiegészítője lett a színpadi táncművészetnek, élő és eleven alkalom, melyet a fiatalság saját képére formált. (Vadasi, 1977) Számos valós és vélt ideológia is kapcsolódott a mozgalom kialakulásához és működéséhez. Kezdetben szubkultúráként jellemezték, melyet hamar megcáfolt és tömegmozgalommá vált. Sokan ellenkultúráként értelmezték, mely nézet

végigkísérte egészen a rendszerváltozásig és mely következtében a hatalom igyekezett kontroll alatt tartani a mozgalom szervezettségét folyamatos megfigyelők alkalmazásával. Ennek oka, hogy a kötetlen társasági együttlét mellett megjelent a „nemzeti magatartás attitűd”. (Maácz, 1980) A mozgalom identitásának kérdése, története jelentős eleme lett az 1970-es évektől kezdődően a magyar társadalomnak a teljes Kárpát-medencében, mellyel számos korabeli és jelenkori kutatás és ismeretterjesztő mű foglalkozott és foglalkozik. Pedagógiai viszonylatban azonban szükséges a cél és funkció vizsgálatára hagyatkozni. Ennek a perspektívának a képe pedig a fiatalság egyéni vágyából fakad, hogy tudása, képessége kedve szerint életét a tánc szabadsága szerint szervezze. A közösségben legtöbben önmagukat keresik, ami egyúttal teret ad az egyéni kiteljesedésre is. (Siklós, 2006.) A vonzás okai között találjuk a zene újszerű régiségét, a tánc elérhetővé és tanulhatóvá válik, mivel nem a színpadon van, melyben a fiatal is megtalálhatja örömét. Nem szükséges hozzá népviselet, mindennapi élethez köthető, felfedezhető általa a néphagyomány, mely azonos nyelvet beszélő közösségként biztosít teret. (Vadasi, 1974)

A néptánc szabadidős tevékenységként való megjelenése jelentős hatással bírt a gyermekek táncba nevelődésére. Teljesen új utat nyitott meg az intézményes és a színpadi színtér mellett. A közösségi programok során elkülönülő gyermekjátsszók a korosztályi sajátosságoknak megfelelő élményeket és tartalmakat biztosították. A korszak gyakorlatához képest a formai, esztétikai követelmények mellett teret kapott az önfelelt megnyilvánulás lehetősége, a már oly sokat emlegetett táncos anyanyelv készség szintű elsajátításának, valamint a belenevelődés folyamatának lehetősége is. Ennek köszönhetően kiszélesedett a társadalmi figyelem is, többek között a televízió „Aprók tánca” néven indított sorozatot a gyermekek számára. Összességében a táncmozgalom az értelmiségi ifjúság és felnőtt társadalom művelődési jelenségeként jött létre, hosszútávú és meghatározó alapja lett a gyermektáncművelésnek.

4.5 NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJÁBAN (ONOAP), A KÉPZÉSI ÉS ÓVODAI GYAKORLATBAN

Népi játék, néptánc a 2022. április 9-én hatályban lévő 363/2012 (XII.17) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának mellékletében

Az ONOAP célja, hogy meghatározza a magyarországi óvodákban folyó pedagógiai munka alapelveit. Ennek két tevékenységterületében jelenik meg egyértelmű utalás népi játéokra, mondókára és néptáncra.

Verselés-mesélés:

- játékos mozgásokkal is összekapcsolt mondókák, dúdolóok – az anyanyelvi nevelés eszközeként

Ének, zene, énekes játék, gyermektánc:

- ölbéli játékok
- népi gyermekdalok, népdalok,
- énekes játékok
- gyermek- és néptáncok
- népi játékok – a zenei anyanyelv megvalósításához

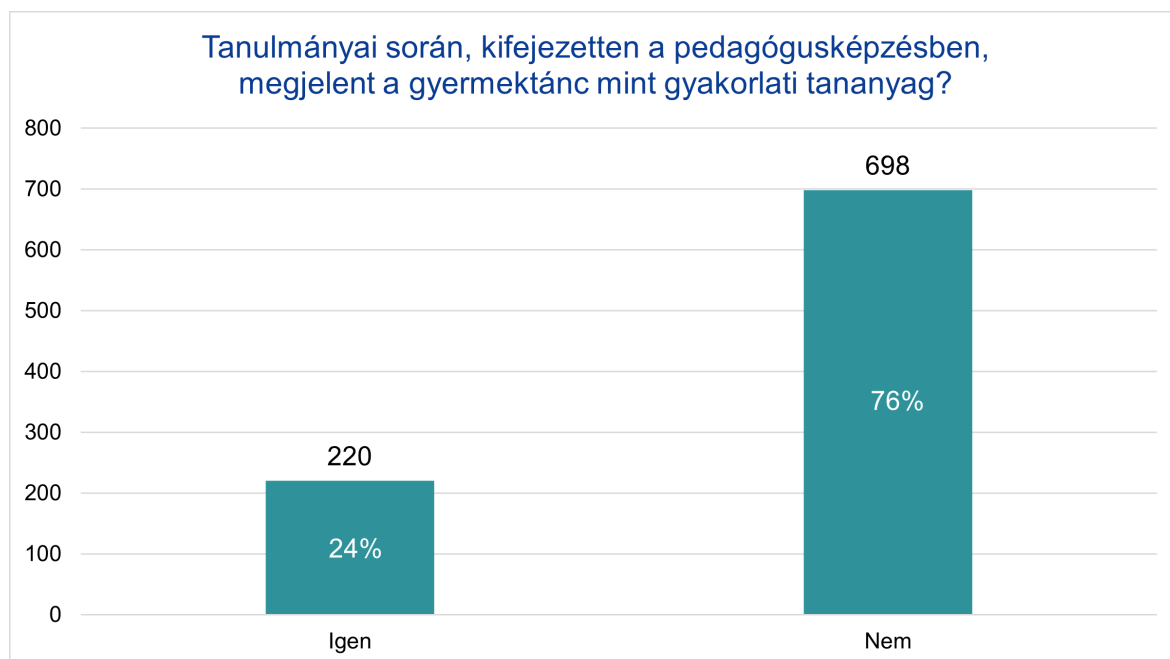
4.5.1. Népi játék, gyermek- és néptánc a képzési és óvodai gyakorlatban

Ebben a fejezetben a népi játék és a néptánc óvodai gyakorlatban, a pedagógusképzésben, és az ONOAP-ban való megjelenésének, egyes formáinak vizsgálata során született eredmények összegzése kerül bemutatásra. A kutatási kérdések alapján összeállított kérdőívre 1072 kitöltés érkezett. A kitöltők között 918 fő szerzett Magyarországon óvodapedagógus képesítést, így az ő válaszaik kerültek be a végleges mintacsoportba. Közülük 293-an 2011 és 2021 között folytatták tanulmányaikat, illetve a kérdőív kitöltésekor folyamatban lévő tanulmányi jogviszonyban álltak. A válaszadók közül 712 fő végezte el az Így tedd rá! program 30 órás *Népi játék, néptáncmódszertan az óvodában* című akkreditált továbbképzését, 206-an azonban nem ismerik a program szemléletét, módszertanát. A kérdőívben több kérdés szerepelt, végül a kutatás szempontjából az alábbiak kerültek kiválasztásra:

1. Tanulmányai során, kifejezetten a pedagógusképzésben (szakközépiskola, főiskola, egyetem) megjelent a gyermektánc, mint gyakorlati tananyag? Lehetséges válaszok:
 - igen

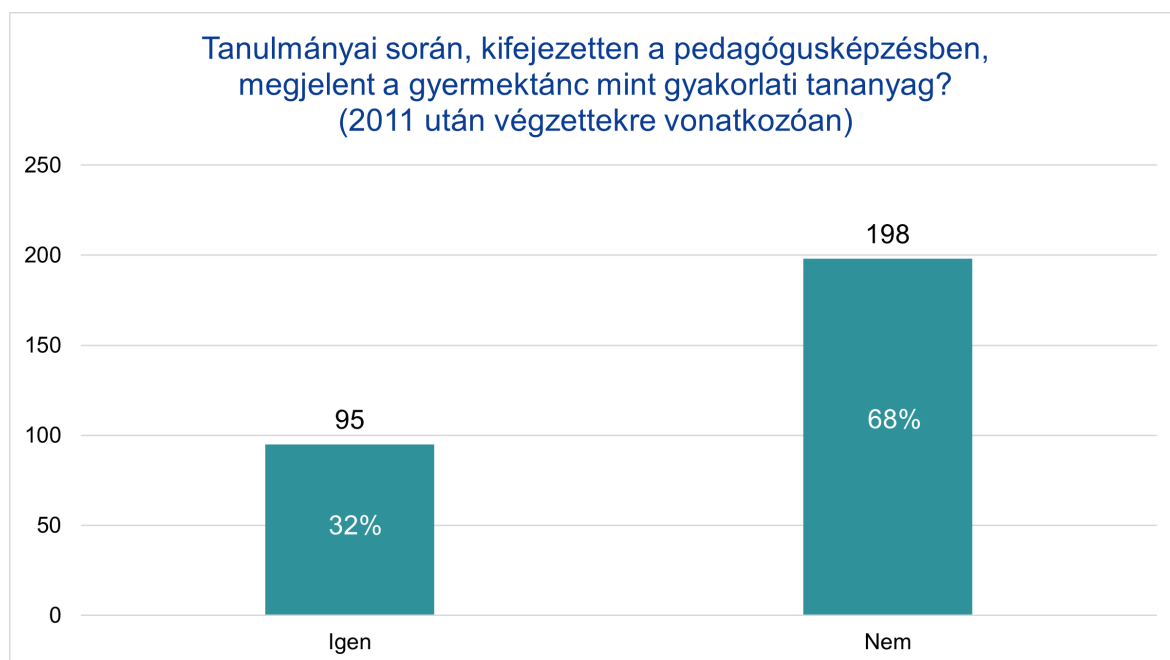
- nem

a) teljes mintára vonatkozó válasz – 918 fő:



4. ábra

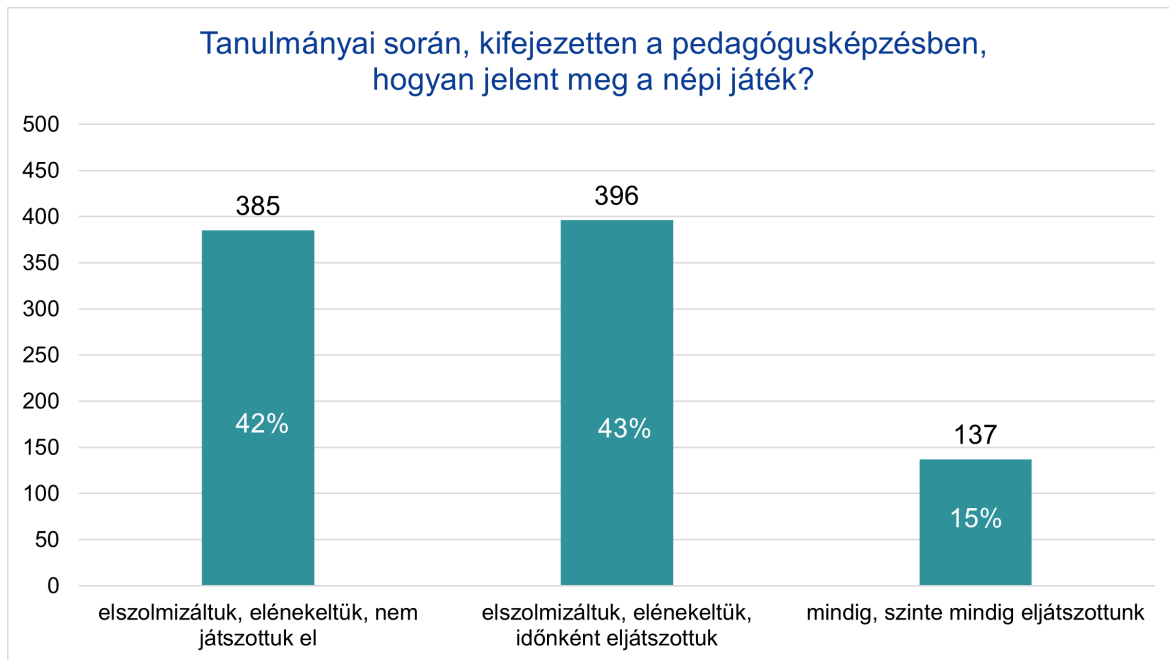
b) 2011 és 2021 között végző, vagy a kitöltés időpontjában folyamatban lévő tanulói jogviszonnyal rendelkező óvodapedagógusok – 293 fő:



5. ábra

2. Tanulmányai során, kifejezetten a pedagógusképzésben (szakközépiskola, főiskola, egyetem) hogyan jelent meg a népi játék? Lehetséges válaszok:

- elszolmizáltuk, elénekeltük, nem játszottuk el
- elszolmizáltuk, elénekeltük, időnként eljátszottuk
- mindig, szinte mindig eljátszottuk



6. ábra

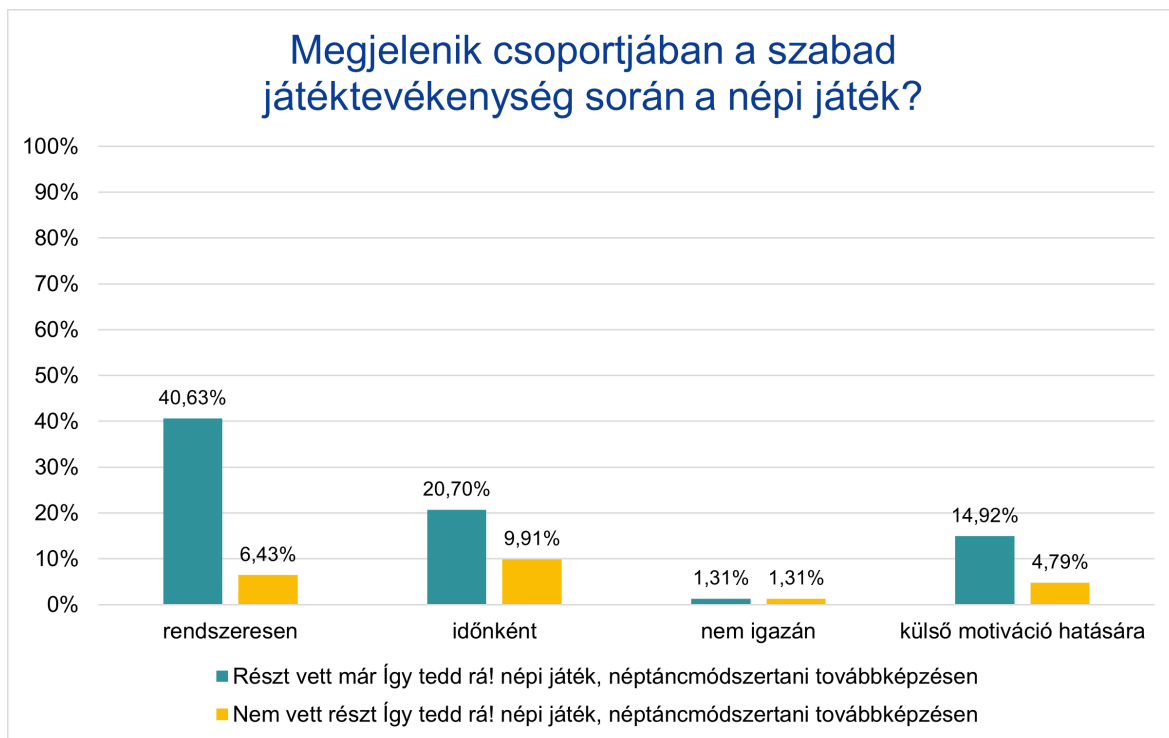
3. Megjelenik csoportjában a szabad játéktevékenység során a népi játék?

Lehetséges válaszok:

- rendszeresen
- időnként
- külső motiváció hatására

a) Nem végezték el az Így tedd rá! program 30 órás *Népi játék, néptáncmódszertan az óvodában* című 30 órás akkreditált továbbképzését – 206 fő

b) Elvégezték el az Így tedd rá! program 30 órás *Népi játék, néptáncmódszertan az óvodában* című 30 órás akkreditált továbbképzését – 712 fő



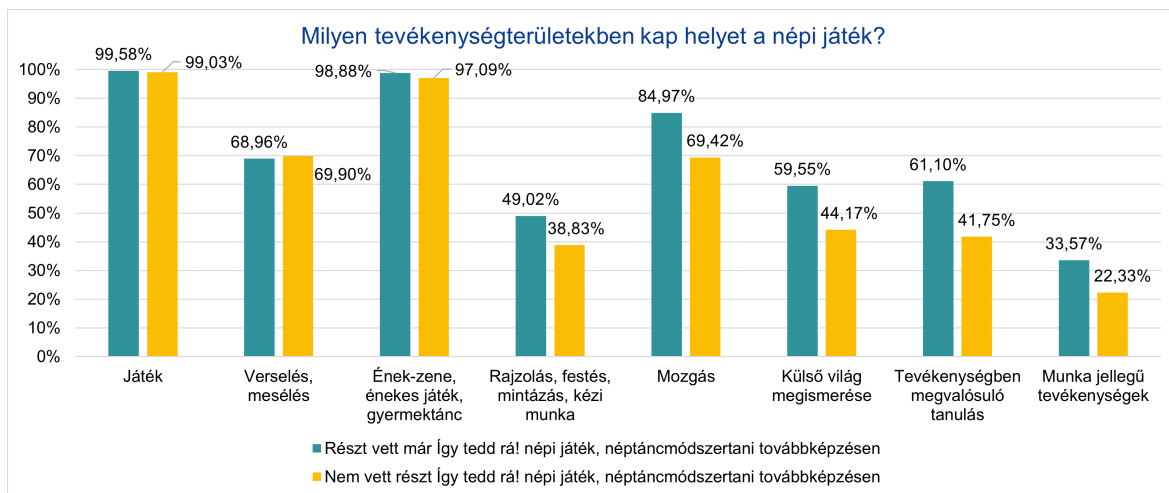
7. ábra

4. Milyen tevékenységterületekben kap helyet a népi játék? (énekes, mozgásos játék, ölbéli játék, mondóka) Több válasz is lehetséges. Lehetséges válaszok:

- Játék
- Verselés, mesélés
- Ének-zene, énekes játék, gyermektánc
- Rajzolás, festés, mintázás, kézimunka
- Mozgás
- Külső világ megismerése
- Tevékenységben megvalósuló tanulás
- Munka jellegű tevékenységek

a) Nem végezték el az Így tedd rá! program 30 órás *Népi játék, néptáncművészeti az óvodában* című 30 órás akkreditált továbbképzését – 206 fő

b) Elvégezték el az Így tedd rá! program 30 órás *Népi játék, néptáncművészeti az óvodában* című 30 órás akkreditált továbbképzését – 712 fő



8. ábra

4.5.2. A kérdőíves kutatás eredményei, problémameghatározásai

A magyar kultúra ismerete nem egy velünk született nemzeti sajátosság. Ezért kiemelten fontos, hogy az eredményeket megfelelő közegében értékeljük, meghatározzuk a fellelhető problémákat és válaszokat biztosítsunk azokhoz.

4.5.2.1. Gyermektánc

Az ONOAP-ban az ének, zene, énekes játék, gyermektánc tevékenységterületben kap helyet a gyermektánc, néptánc. Ennél bővebb meghatározást, iránymutatást sem az alapprogram, sem egyezményesen elfogadott szakirodalom nem tartalmaz. A kérdőíves kutatás eredménye szerint a teljes minta tekintetében az óvodapedagógusok csupán 24%-a részesült táncos műveltségterületre irányuló képzésben, mely jelenleg saját döntésen alapuló, szabadon választott tantárgyként érhető el egyes pedagógusképző intézetekben.

A hiteles ismeret hiánya egyrésztől jelentős torzuláshoz vezet a kultúraközvetítés átörökítésében, valamint a mozgásfejlesztés területein is. Mindkettő súlyos értékű a pedagógiai folyamatok tekintetében. Ennek tükrében nélkülözhetetlen egy korszerű útmutató összeállítása, mely egységben áll az alapprogramban meghatározott szemléletekkel és a gyermektánc területén megvalósuló módszertani innovációkkal, s mely lehetővé teszi a pedagógusképző intézetekben való alaptantárgyként való megjelenését a gyermektánc, néptánc műveltségterületének.

4.5.2.2. Népi játék

A népi játékokra irányuló kérdések első elemében arra kérdeztem rá, hogy a pedagógusképzés során mennyire van jelen a dallam elsajátítása mellett a gyakorlati oktatás.

Ennek eredménye szerint a kitöltők csupán 15%-a jelölte meg azt a választ, hogy mindig, szinte mindig párosult a dallamtanuláshoz a játékok valós megjelenítése. 42% azonban egyáltalán nem részesültek ilyen irányú oktatásban.

A gyakorlati pedagógiai munkának nélkülözhetetlen eleme a játékok szabályainak, valamint azok sajátosságainak ismerete. Ennek hiánya szintén jelentős torzuláshoz vezethet, hisz a történeti kutatás során is bizonyosságot nyert a magyar népi játék komplexitása, mely nem zárható le a zenei készségek fejlesztésének területére. A népi játékok csupán hangkészlet alapú megközelítéséből kimaradnak azok a további kompetenciák, melyek a korosztályi sajátosságra, a gyermekre fókuszáló szemlélet alapjait alkotják.

Az eredmények értelmében véleményem szerint szükséges a népi játék pedagógusképzésben való különválasztása a zenei fejlesztéstől, és egyben e két terület hiteles összekapcsolása is. Ehhez megfelelő gyűjteményt, módszertani útmutatót és egy megújult oktatási stratégiát kell megvalósítani.

A második népi játékra irányuló kérdés során a szabad játékban való megjelenésre kérdeztem rá. Ebben két csoportra különítettem el a válaszadókat, mivel feltételeztem, hogy különbözőség aránya magas lesz. Az egyik az Így tedd rá! 30 órás akkreditált továbbképzését elvégző, a másik pedig a programot nem ismerő pedagógusokra különül el. A diagramon jó látható, hogy igazolódott a felvetésem, és az Így tedd rá! programot ismerők között kiugróan magas számban jelenik meg a népi játék a szabad játéktevékenység során.

A kodályi koncepció egyik jelentős alapja az önfelelt játékélmény biztosítása, mely az így tedd rá! program legjelentősebb szemléleti sajátosságaként értékelhető. Vélhetően az előző kérdés eredményének hatása, hogy nem épül be a gyermekek tevékenységébe a népi játék világa. Amíg a pedagógusképzés során nem jelenik meg 100%-ban a hiteles és komplex szemléletű gyakorlati oktatás, addig nem fog megvalósulni sem a valós kultúraátörökítés, sem a strukturált szabad játék adta nevelési folyamat lehetősége.

A harmadik kérdés a népi játékok különböző tevékenységterületekben való megjelenésére irányult. Szintén külön választottam az így tedd rá! programot ismerő és nem ismerő pedagógusokat. Azon a három területen, mely megjelenik az alapprogramban való megjelölésben is, tehát a - játék; verselés, mesélés, ének-zene, énekes játék, gyermektánc – szinte teljesen azonos eredményeket mutat a kutatás. 15-20%-os eltérést olvashatunk azonban a további területek esetében.

A népi játék komplexitásából adódóan sokkal szélesebb körű pedagógiai lehetőségekkel bír, mint ahogy a mindennapi gyakorlatban megjelenik. Ennek ismeretéhez azonban szintén szükséges a holisztikus megközelítés és a hiteles tartalom oktatása.

4.5.2.3. Az Így tedd rá! program gyermektánc és népi játék világa

Ahhoz, hogy az eredményeket és az egyes különbségeket megfelelően értékelhessük, szükséges az így tedd rá! program alapvető szemléletének és tartalmának áttekintése.

Gyermektánc, néptánc:

- mozdulattanítás, táncos mozgásfejlesztés
- irányított feladatokban játékelmény, mely saját tevékenységgé, improvizatív táncélménnyé formálódik
- eszköztára: színes tulipánok, babzsák, dió formák, falevelek, korongok, ugróiskolák, színes gumiszalagok és kötelek, táncpályák
- tánc típus szerint ugrós táncok; moldvai lánc és körtáncok; polgári és jövevény táncok
- hangzóanyag kis mértékben lassított, hagyományos hangszerelés

Népi játék:

- önfelelt játékelményen alapuló megközelítés – formai javítások elhagyása, szabad párválasztás, saját döntésen alapuló választási lehetőségek biztosítása
- játéktípusok széleskörű megjelenítése, mozgásos játékok előtérbe helyezése
- komplex szemléletű játékválasztás, melynek alapja a korosztályi sajátosság, a kognitív, mozgásos és szociális kompetenciák figyelembevétele
- tempó és intenzitás Kodály Zoltán meghatározása szerint 108-126 bpm (Kodály, 1953)
- a népi játék ismeretkövetítési, nevelési és fejlesztési lehetőségeinek tudatos alkalmazása a pedagógiai folyamatokban

4.5.3. Összegzés

A kérdőív kiértékelése alapján megerősítésre kerültek a kutatás bemutatásában és az arra irányuló kérdésekben megfogalmazott felvetések, miszerint paradigmaváltásra van szükség a magyar kultúra néptánc, gyermekjáték világának cél, funkció, módszertani és tartalmi egységeinek tekintetében. Ahhoz, hogy az alapprogramban meghatározott gyermekközpontú szemlélet megjelenjen ezen területeken, nélkülözhetetlen a pedagógusképzésben való megjelenés újrastrukturálása, a komplex és hiteles tartalom

megjelenítése, a cél és funkció újraértelmezése. A jövő társadalmának, magyar nemzetünknek záloga mindez a feladat, mely különbséget tesz az imitált kultúra és a valódi, lélekhez érő, abba beépülő, értékteremtő, identitást, támaszt és jövőképet adó világ között.

V. A KUTATÁS ÖSSZEGZÉSE

5.1. A kutatás kérdéseinek összegzése

A kutatás minden egyes témakörében új és új ingerek értek. Olyan forrásokra, eseményekre, összefüggésekre találtam, melyek részben megerősítették, alátámasztották azt a képet, mely eddigi kutatásaim során kirajzolódott, de számos új perspektívájára is fény derült a népi játék, néptánc oktatástörténetének, intézményi integrációjának és intézményen kívüli világának. Ezen területek pedagógiai vonatkozására irányuló kutatások hiánya sokszor nehézséget okozott a téma nagyságából, időszerűségéből, szükségszerűségéből adódóan, hisz többször is eluralkodott rajtam az a kétségbeesés, hogy a vállalt feladatom mellé még mennyi hiánypótló kutatásra lenne szükség ahhoz, hogy komplexen átlássuk ennek a szakterületnek a teljes történetét, melyet én most igyekeztem határozott vonalvezetéssel történeti síkon tartani.

Az első részben kettős témafeldolgozással jutottam el egyrészt a hagyományos paraszti kultúra gyermekképehez, valamint a népi játékok, néptánc gyermekek életében betöltött céljához, funkciójához, formájához, megjelenési módjához. E témához illesztve vizsgáltam a népi játék és tánc elsődleges feldolgozásának tudományos megközelítéseit, tipológiai rendszereit. A feldolgozás során kirajzolódott az a cél és funkciórendszer, mely előzetes feltételezésem szerint is komplex módon, érzelmi, értelmi, szociális és mozgásos kompetenciák szerint, korosztályi sajátosságoknak megfelelően valósult meg a gyermekek életében támogató, nevelő, tudásátadó attitűddel kiegészülve. Elsődleges formája a szabad játék, a funkcionális – fejlődést segítő játék, a szórakoztató és a társadalmi rendben való elhelyezkedés szerinti szerepvállalás, melyet a táncba és a szokásokba való nevelődés folyamata tükröz vissza legegységesebben számunkra. A népi játék hagyományos paraszti kultúrában megjelenő tulajdonságai párhuzamba hozhatók az óvodai alapprogramban megjelölt célkitűzésekkel. Korosztályi, nemi sajátosságai azonban nem, vagy csak részben azonosak a mai gyakorlattal. A gyermekek és a felnőttek táncos világa nem különül el egymástól tartalmi tekintetben, hanem a táncos kompetencia, táncos mozgáskészség és a táji sajátosságra jellemző stílus és formavilág elsajátításának folyamata valósul meg a korosztályi sajátosságok mentén. Így a pedagógiai folyamatokban ma is alkalmazott gyermektánc megnevezés nincs összhangban a hagyományos paraszti kultúrában megvalósuló táncba nevelődés jelenségével.

A századfordulótól a második világháborúig vizsgált időszakban Magyarország viharos történelmi helyzetében, a társadalmi változások és reakciók nyomán, valamint Kiss Áron, Bartók Béla, Kodály Zoltán kiemelkedő kutatói és pedagógiai szerepvállalásának köszönhetően, a népi játék, népdal, népzene és a néptánc mind az intézményen belüli, mind azon kívüli színtereken jelentős utat tett meg. Ennek sikeres háttérét biztosította az a nemzeti szellemű politikai vonulat, mely támogatója és ösztönző ereje volt a magyar kultúra széleskörű megjelenésének. A népi játék, mondóka, népdal, néptánc világa helyet kapott a korszak tanterveiben és utasításaiban, vezérkönyveiben is. Az elsődleges kutatások eredménye igazolódik abban, hogy az óvodai, iskolai színtereken a testnevelés és az ének tantárgyakban, valamint az anyanyelvi nevelésben kapnak helyet a hagyományos gyermekkultúra elemei. A vizsgált dokumentumok tartalmaiból és az azokról közzétett forrásanyagokból körvonalazódik, hogy már a századforduló legelején jelentős egybemosódása valósul meg a népi játékok, gyermekdalok eredeti szövegeinek, dallamainak, az írott szövegeknek, dallamoknak. Ez a mai napig érzékelhető jelenség.

A reformpedagógiai és életreform törekvések az individuum, a gyermekközpontú és művészetpedagógiai szemlélet, a természetközelség, a testi nevelés, a közösségi tér elveinek tekintetében azonosság igazolható a hagyományos közösségek, a tudásátadás módszereinek, az életmódbeli sajátosságainak területeiben.

Az intézményen kívüli színterek legjelentősebb kezdeményezései, melyek a hagyományos magyar kultúra tartalmára épülve valósultak meg: a Regöscserkészlet, mint ifjúsági mozgalom, a Gyöngyösbokréta, mint hagyományörző felnőtt és a „Nagykarácsony éccakája” mint hagyományos szokásokon alapuló gyermekprogram, melyekből megszületett a máig tartó gyermek és felnőtt táncmozgalom.

Az európai társadalmi jelenségekkel párhuzamban a hagyományos magyar kultúra tudományos és pedagógiai, döntően intézményen belüli, de azon kívüli színterek alakulásának, fejlődésének kiemelkedő személyisége Kodály Zoltán és meghatározó koncepciója a kodályi szemlélet. A zenei nevelés és az emberré válás alapjaként jelenik meg munkásságában a népi játék, mondóka, gyermekdal, népdal, nemzeti mozgás, tánc, összességében a nemzeti-társadalmi összétel eszköztáraként. Ének-zenei tagozatú iskolai modellje egyrészt keretet biztosított ezen elemek pedagógiai célú felhasználásához, másfelől a néptánc, mint önálló tantárgy elsőként ebben a formában valósulhatott meg. Az óvoda világában kiemelt helyet és szerepet biztosított a népi gyermekjátékoknak, mintegy kizárólagos kiindulópontként meghatározva azok alkalmazását. Tudományos

munkásságának módszerei és eredményei a tánckutatás alappilléreivé váltak, melynek létrejöttében is jelentős szereppel bírt.

A második világháború utáni időszakban robbanásszerűen megnő mind a felnőtt, mind a gyermek néptáncgyűttesek száma. Egyre erőteljesebben megjelenik a már a század első felében is érzékelhető cél és funkciókeresés problémája, valamint kiemelkedő kérdéssé válik minden pedagógiai színtér tekintetében a szakképzett oktatók hiánya. A politikai-társadalmi viszonyok is egyre távolabb viszik a színpadi-művészi elvárások által a mozgalom gyökerétől mind a játék, mind a tánc területeit. A kutatás eredményeként jelentős csomópontként tekinthetünk intézményi keretek között Kodály Zoltán és Forrai Katalin koncepciójának egyre szélesebb körben való megjelenésére, az ének-zenei tagozatú iskolákban megvalósuló néptáncoktatásra, azokra a kísérletekre, melyek pedagógiai megközelítésből, a kornak megfelelő módszerekkel, tudományos szinten vizsgálták a tantárgyi integráció elemeit és azokra a szakirodalmakra, melyek a néptáncoktatás tartalmára és módszereire irányultak. A megnövekedett igények, a tánctudományi kutatások nyomán a népi játék, néptáncoktatás képzésprofessziója is megvalósult, a néhány hetes képzéstől a főiskolai szintű pedagógus szakképesítésig.

Az intézményen kívüli színtereken kiteljesedett gyermektáncmozgalom teret kapott az utánpótlás együttesek, úttörő csoportok és együttesek, és iskolai szakkörök keretein belül egyaránt. A táncmozgalom gyermek és felnőtt világára egyaránt a legnagyobb hatást, a Táncházmozgalom megjelenése és kibontakozása okozta, melynek élményalapú szemlélete újra segítette visszatérni a hagyományos paraszti kultúra célkitűzéseihöz és funkcióterületeihez.

Az utolsó, ötödik részben egy kérdőíves kutatással összegzem az eddigi történeti eredményeket és ezzel igyekszem igazolni vagy cáfolni a kutatási kérdésekben és a hipotézisben megfogalmazott állításokat, valamint a disszertáció céljaként kitűzött szerepvállalásom szerint visszacsatolást ábrázolni a jelenkori gyakorlat és problématerületek irányába. Ennek eredményeként látható, hogy az óvodai alapprogramban megjelenő gyermektánc a minta értékelése szerint, a pedagógusképzésben csupán a kitöltők 24%-ának tanulmányában jelent meg, valamint, hogy a hagyományos paraszti kultúrában megvalósuló szabad játékélmény, mely a kodályi koncepcióban is kiemelt helyet kap, kis százalékban jelenik meg azoknál az óvodapedagógusoknál, akik nem végeztek népi játék, néptáncmódszertan területeken kiegészítő továbbképzéseket. Ezzel igazolódik az az állítás,

miszerint az alapprogram, a képzés és a gyakorlat nem mutat összhangot tartalom, cél és funkció értelmében sem.

5.2. A kutatás eredménye, jelenkori perspektívája

A kérdőíves kutatás rávilágít a hipotézisben szereplő problémamegjelölés igazolására, mely komoly társadalmi következményeket von maga után, hisz pedagógusképzésben szereplő tartalmak megjelenésén múlik, hogy mi és milyen formában kerül a jelen és jövő generációihoz. A gyermektánc teljes módszertani oktatásának hiánya és a csupán 24%-ban megjelenő valamely táncos tartalom, jelentős hiányosságra világít rá, ahogy az is, hogy a hallgatók 15%-a találkozik csupán a népi játékok teljes voltával, tehát nem csak hanganyagával, hanem a hozzá tartozó szabályokkal, mozgásokkal is, így a pályakezdő pedagógusok nem rendelkeznek gyakorlati ismerettel. A szabad játéktevékenységben előforduló nagyon alacsony arány azt bizonyítja, hogy a pedagógusok nem tudják beilleszteni, használati szinten átadni a magyar kultúra népi játék, néptánc elemeit, így sem a kodályi koncepció, sem a magyar kultúra továbbörökítése nem valósul meg. Mindezek következtében egyenes út vezet a kultúrátorzítás és vesztes irányába.

A kutatási eredmények és személyes tapasztalatom tükrében javaslom, hogy a pedagógusképzésben külön területként jelenjenek meg a zenei nevelés mellett a magyar kultúra népi játék és néptánc, illetve táncos mozgásfejlesztés témakörök is tartalmi és módszertani ismereteket közvetítve a jövő pedagógusainak, melynek eredménye a nemzeti nevelés és a magyar kultúra hiteles és értékalapú, korosztályi sajátosságok szerinti pedagógiai megjelenése és megvalósulása, illeszkedve az ONOAP-ban és a NAT-ban megjelölt szempontok alapján.

A módszertani és a tartalmi kidolgozásánál lényeges, hogy a kodályi szemlélettel párhuzamosan vizsgáljuk a korosztályi sajátosságokat mind a mozgások, mind a szabályok terén, komplex feldolgozással eszközévé tegyük a magyar népi játékokat, mondókákat a pedagógiai folyamatoknak, mint ahogy ezek irányultságaira sikerült rámutatni a kiindulópontként tekinthető cél és funkciók meghatározásakor. Nélkülözhetetlen, hogy a több évtizedes produkcióorientált alkalmazásból kilépve, a tartalmak életszerűségét helyezzük előtérbe. Nagy hangsúlyt kell tenni arra, hogy hiteles és értékes tudáshoz jussanak a képzés során a hallgatók és lehetőség legyen a mai pedagógiai szemléletekben elhelyezni mindezeket.

Összegezve elmondható, hogy nemzeti-társadalmi szükséglet ezen területek kidolgozása, megjelenítése a pedagógusképzésben mindahhoz, hogy kultúránk valós értékében tovább éljen, fennmaradjon, identitást, keretet, támaszt adva emberségünkben.

VI. A KUTATÁS TOVÁBBGONDOLÁSA

Már a bevezető részben megfogalmaztam, hogy a néptánc és népi játék pedagógiai vonatkozású, bárminemű kutatása hiánypótló. Ez a megállapítás tovább erősödött bennem. Ebből adódóan a kutatás közben egy-egy rész feldolgozása során mindvégig hiányérzetem volt, hiszen annyi perspektívája van ennek a területnek melyek feltárása nélkülözhetetlen annak érdekében, hogy a jövőben tovább tudjuk építeni a magyar kultúra pedagógiai integrációjának lehetőségeit.

Bízom benne, hogy az a történeti összegzés, mely most elkészült, kiindulópontja lehet további kutatásoknak és hasznos építőeleme lehet a pedagógusképzésnek is. A következő átfogó kutatás melyet szeretnék megvalósítani, szerves része ennek a munkának. A szakirodalmi feltárás során nagyon gazdag anyaggal szembesültem a történeti elemek mellett módszertani területen is. A kutatás e két megközelítés egymáshoz fésülésével fog egy egészet alkotni.

Továbbá fontosnak tartom az 1948 után alakult műhelyek, szakszervezeti, vállalati csoportok működésének mélyebb feltárását is, melyek jelenléte jelentős hatással bírt az intézményi keretek között megvalósuló gyermektánc mozgalomra is.

Végül pedig szükségességét látom a komplex pedagógiatörténeti vizsgálaton túl egy olyan kutatás megvalósításának, mely hatástanulmányként közelíti meg a magyar kultúra elemeinek megjelenését a mai pedagógiai gyakorlatban és eredményeként esetlegesen azoknak készség és képesség-, személyiségfejlesztő hatásaira összpontosít.

IRODALOMJEGYZÉK

1. A Magyar Táncművészek Szövetségének munkabizottsága (1983): A táncművészet oktatása Magyarországon. In: Kaposi Edit (szerk.): *Táncművészeti Dokumentumok* 1983. 81-89.
2. Ackermanné Kelő Kamilla (2013): A természetközeli oktatás megnyílvánulásai *A jövő útjain* című folyóiratban. In: Németh András és Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia-recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 117-133.
3. Andrásfalvy Bertalan (2019): *Jövőnk gyökere*. Magyar Művészeti Akadémia Kiadó, Budapest.
4. Andrásy Mária és Vitányi Iván (1979): *Ifjúság és kultúra*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
5. Antal László (2012): Adalékok a népi játék és néptánc iskolarendszerű oktatásának történetéhez a kezdetektől 1952-ig. In: Bolvári-Takács Gábor (szerk.): *Táncművészet és Tudomány*. IV. Magyar táncművészeti Főiskola, Budapest. 11-18.
6. Bagu Balázs (2007): *Hosszú lábú gólya...* Intermix Kiadó, Ungvár-Budapest.
7. Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (1971): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
8. Balassa Iván és Ortutay Gyula (1979): *Magyar néprajz*. Corvina Kiadó, Budapest.
9. Bálint Sándor (2009): *Sacra Hungaria – népünk ünnepei*. Ős-kép Kiadó, Budapest.
10. Balogné Puzsár Zsuzsanna (2012): *A gyermekszemlélet változásai a 19.-20. században, jelentős törekvések és személyiségek*. United p.c. Kiadó, Budapest.

11. Bardóczy Pál (1928, szerk.): *A magyar kisednevelés vezérkönyve*. Budapest székesfőváros Házinyomdája, Budapest.
12. Bárdos Lajos (1939, szerk.): *101 magyar népdal*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest.
13. Barsi Ernő (1989): *Végigmentem badacsonyi főutcán*. Bárdos Lajos Általános Iskola, Tapolca.
14. Bartók Béla és Kodály Zoltán (1951, szerk.): *A magyar népzene tára I. Gyermekjátékok*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
15. Bolvári-Takács Gábor (2017): *Táncos tanévek 1950-2017*. Magyar Táncművészeti Egyetem, Budapest.
16. Boreczky Ágnes (2013): Mozdulatművészet, életreform és avantgarde. In: Németh András és Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia- recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 55-67.
17. Borsai Ilona (1981): *Gyermekjátékos III. Magyar népi mondókák és gyermekjátékok*. Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, Szombathely.
18. Both Zsuzsanna (2017): *Ünnepnaptár*. Romániai Magyar Néptáncgyesület, Sepsiszentgyörgy.
19. Bús Imre (2013): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTE IGYK és a Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd.
20. Csete Balázs (1993): *A jászkiérsi gyermek élete a születéstől a házasságig*. Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága, Szolnok.
21. Debreczeni László (1956): A Gyöngyösbokréta aktáiból. In: *Táncművészeti Értesítő*. 1956. 99-104.

22. Detre Pál (1977): *Játék I.* Tankönyvkiadó, Budapest.
23. Dobszay László (1984): *A magyar dal könyve.* Zeneműkiadó, Budapest.
24. Dombi Alice (2003): A gyermekbarát pedagógia megjelenése Fáy András nevelési tartalmú műveiben. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
25. Dömötör Tekla (1990, szerk.): *Magyar Néprajz – Népzene, Néptánc, Népi játék.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
26. Dr. Cseke Dénes és Dr. Cs. Balkányi Lenke és Lévay Pálné (1960): *Testnevelés az óvodában.* Tankönyvkiadó, Budapest.
27. dr. Jakabné Zórándi Mária (2001): A néptánc tagozat közel 30 éves múltja. In: Fodor Antal (szerk.): *Mozaikok a Magyar Táncművészeti Főiskola első ötven évéről.* Planétás Kiadó, Budapest.
28. Dr. Kaposi Edit (1965, szerk.): *Magyar tánc történet.* Népművelési Intézet, Pozsony.
29. Dr. Oszetzky Tamásné (1983): *Testnevelési játékok az óvodában.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
30. Együd Árpád (1985): *Szántódpusztá és környéke szájhagyománya.* Somogy megye Tanácsának Idegenforgalmi Hivatala.
31. Falvy Károly (1977): Játék és táncos mozgás az iskolában. In: *Tánc tudományi Tanulmányok 1976-1977.* 139-153.
32. Falvy Károly (1990): *Ritmikus mozgás – énekes játék.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

33. Felföldi László (1987): Rituális táncok a magyar néptáncgyományban. In: *Ethnographia* XCVIII. évf. 2-4. 207-226.
34. Felföldi László és Pesovár Ernő (1997, szerk.): *A magyar nép és nemzetiségeinek táncgyománya*. Planétás Kiadó, Budapest.
35. Foltin Jolán (1984): *A tánc és a közoktatás kapcsolata*. Amatőr néptáncosok országos értekezlete. Népművelési Intézet, Budapest.
36. Forrai Katalin (1951a): Énektanítás az óvodában. In: *Gyermeknevelés* 1951. április. 23-25.
37. Forrai Katalin (1951b): Énektanítás az óvodában. In: *Gyermeknevelés* 1951. július-augusztus. 58-60.
38. Forrai Katalin (1975): *Ének az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest.
39. Fügedi Márta (1988): *Gyermek a matyó családban*. Herman Ottó Múzeum, Miskolc.
40. Fügedi Márta (1995): A gyermek a matyó társadalomban. In: T. Bereczky Ibolya (szerk): *Gyermekvilág a régi magyar falun*. Tóth László, Szolnok. 243-249.
41. Gazda Klára (1980): *Gyermekvilág Esztelneken*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
42. Gazda Klára (2017): *Nyiss kaput, új bíró! Népi játékok szimbolikus üzenete*. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár.
43. Gönczi Ferenc (1937): *Somogyi gyermek*. Csurgói könyvtár, Kaposvár.
44. Gönyei Sándor (1958): Tánctanulás falun. In: *Táncstudományi Tanulmányok I.* 1958. 133-134.
45. Györffy István (1939): *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. Államtudományi Intézet Táj- és Népkutató Osztálya, Budapest.

46. György Martin (2020): Hungarian Dance Dialects. In: János Fügedi, Colin Quigley, Vivien Szőnyi és Sándor Varga (szerk.): *Foundations of Hungarian Ethnochoreology: Selected Papers of György Martin*. Hungarian Heritage House, Budapest. 216-308.
47. Györgyfalvai Katalin (1962): Az ének-zene tagozatú általános iskolákban folyó néptánc-tanításról. In: *Táncművészeti Dokumentumok* 1983. 27-42.
48. Györgyfalvai Katalin (1964): Csillebérc, 1964. In: *Táncművészeti értesítő*. 1964/3. 11-13.
49. Györgyfalvai Katalin és Osskó Endréné (1961): *A néptánc tanterve és utasítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
50. Gyula Ortutay (1974): *Hungarian Folk Dances*. Corvina Press, Budapest.
51. Hajdu Gyula (1971): *Magyar népi játékok gyűjteménye*. Sport, Budapest.
52. Halmos Béla (2006): A táncművelésről. In: Sándor Ildikó (szerk.) *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncművelésről*. Hagyományok Háza, Budapest. 7-21.
53. Halmos Béla (2012): *Meg kell a búzának érni*. Kairosz Kiadó, Budapest.
54. Héjj Erzsébet és Lintnerné Fittler Vilma (1943): *Az óvoda a nemzetnevelés szolgálatában*. Héjj Erzsébet a Dunamenti Óvónők Köre Elnöke, Székesfehérvár.
55. Horváth Győző (2012): *Rábaközi néphagyomány*. Magyar Kultúra Kiadó, Győr.
56. Hutter Éva (2013, szerk.): *Egy aranyat leltem. Népi gyermekjátékok Kárpátaljáról*. Kárpátaljai Népfőiskolai Egyesület és Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, Szürte.

57. Ismeretlen szerző (1912): *Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára*. Magyar Királyi Tudományegyetemi Nyomda, Budapest.
58. Ismeretlen szerző (1926): *A Kisdédóvónő-képző intézetek tanterve*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
59. J. Huizinga (1990): *Homo Ludens*. Universum Kiadó, Szeged.
60. Jakabné dr. Zórándi Mária (2001): A néptánc tagozat közel 30 éves múltja. In: Fodor Antal (szerk.): *Mozaikok a Magyar Táncművészeti Főiskola első ötven évéről*. Planétás Kiadó, Budapest. 19-28.
61. Jellenz Margit-Brunner Éva (1929): *Gimnastika elméletben és gyakorlatban*. Egyesült Kő- és Könyvnyomda R.-T. V., Budapest.
62. Justné Kéry Hédivig (1975): *Ősi és népi játékok élményfolyása és jelentőségük*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
63. K. Kovács András (2000, szerk.): *Korondi sokadalom*. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda.
64. Kallós Zoltán és Martin György (1970): A gyimesi csángók táncélete és táncai. In: *Táncstudományi Tanulmányok*. 1969-1970. 195-254.
65. Kaposi Edit (1963): A magyar néptáncművészet fejlődésének problémái. In: *Táncművészeti Értesítő* 1963/1. 19-42.
66. Kaposi Edit (1965): A néptáncmozgalom kialakulása a felszabadulás után. In: *Táncművészeti Értesítő*. 1965. 14-23.
67. Kaposi Edit (1975): A tánc helye és szerepe az ifjúság testi nevelésében. In: *Táncművészeti Dokumentumok*. 1983. 47-64.
68. Kaposi Edit (1976): Táncos úttörők Kiskőrösön. In: *Táncművészet*. 1976/1. 20-21.

69. Kaposi Edit (1977): Óvodások népi gyermekjáték bemutatója Miskolcon. In: *Táncművészet*. 1977/5. oldalszám nélküli.
70. Kaposi Edit (1977b): Közoktatás és tánc. In: *Táncművészet*. 1977/3. 1-2.
71. Kaposi Edit (1981): Közgyűlési jegyzőkönyv. In: *Táncművészeti dokumentumok*. 1981. 267-275.
72. Kaposi Edit (1983): A testnevelés keretében, az 1974-1977 között folytatott táncoktatás-kísérletről. In: *Táncművészeti Dokumentumok*. 1983. 65-71.
73. Kaposi Edit (1983): Pedagógia. In: *Táncművészeti Dokumentumok*. 1983. 21-25.
74. Kaposi Edit és Maácz László (1958): *Magyar népi táncok és táncos népszokások*. Bibliotheca Kiadó, Budapest.
75. Karcagi Gyuláné (1980): Az iskolai néptáncoktatás gondja. *Táncművészet*. 1980/5. 14-15.
76. Karcagi Gyuláné (1983): A budapesti, Alsóerdősor utcai általános iskolában folytatott táncoktatás-kísérletről. In: *Táncművészeti Dokumentumok*. 1983. 74-81.
77. Karsai Zsigmond (1958): Táncalkalmak és táncos szokások Lőrincrévén. In: *Tánc tudományi Tanulmányok*. 1958. 117-132.
78. Katona Ádám (1974): Kodály Zoltán. In: Katona Ádám (szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 5-63.
79. Kazimierz Dobrowolski (1972): *A hagyományos paraszti kultúra*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
80. Kerényi György (1944): *Száz népi játékdal*. Magyar Kórus, Budapest.

81. Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
82. Keszler Mária (1965): A magyar gyermektáncmozgalom történetéből. *Táncművészeti Értesítő*. 1965/4. 140-160.
83. Keszler Mária (1980): Gyermekcsoportok tavaszi bemutatói. In: *Táncművészet* 1980/8. 9.
84. Keszler Mária (1997): A magyar gyermektáncmozgalom történetéből II. In: *Tánc tudományi Tanulmányok*. 1996-1997. 89-98.
85. Kiss Áron (2000): *Magyar gyermekjáték gyűjtemény*. Holnap Kiadó, Budapest.
86. Kiss Áron-Péterfy Sándor-Pósa Lajos és Tihanyi Ágost (1893, szerk.): *Verses-könyv Dalos könyv*. Singer és Wolfner, Budapest.
87. Klebelsberg Kunó (1929): Előszó. In: *Gimnastika elméletben és gyakorlatban*. Egyesült Kő- és Könyvnyomda R.-T. V., Budapest. O.N.
88. Kodály Zoltán (1929): Gyermekkarok. In: Katona Ádám (1974, szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 202-215.
89. Kodály Zoltán (1932): Vallomás – előadás a Nyugat-Barátok Körében. In: Katona Ádám (1974, szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 64-75.
90. Kodály Zoltán (1937a): Zenei néphagyomány. In: Katona Ádám (1974, szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 91-104.
91. Kodály Zoltán (1937b): Magyar zenekedvelők, emlékek és arcképek. In: Katona Ádám (1974, szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 188-191.

92. Kodály Zoltán (1939): Előszó. In: Bárdos Lajos (szerk.): *101 magyar népdal*. Magyar Cserkészövetség, Budapest. 3-5.
93. Kodály Zoltán (1939): Magyarság a zenében. In: Katona Ádám (1974, szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 133-187.
94. Kodály Zoltán (1939): Mi a magyar a zenében. In: Katona Ádám (1974, szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 75-86.
95. Kodály Zoltán (1943): „...ép testben ép elme lakozzék”. In: Kerényi György (1973, szerk.): *Kodály Zoltán elfelejtett írásai*. Magyar Nemzet, 1973.április 8. 11.
96. Kodály Zoltán (1943): *Iskolai énekgyűjtemény*. Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
97. Kodály Zoltán (1945): Zenei köznevelés. In: Katona Ádám (1974, szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 227-232.
98. Kodály Zoltán (1956): Tanügyi bácsik! engedjétek énekelni a gyermeket! In: Katona Ádám (1974, szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 242-250.
99. Kodály Zoltán (1958): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest.
100. Kodály Zoltán (1962): *Kis emberek dalai*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
101. Kodály Zoltán (1974): Gyermeknap beszéd. In: Katona Ádám (szerk.): *Néphagyomány, zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 199-202.
102. Korkes Zsuzsa (1995): A gyermek és a közösség. In: T. Bereczky Ibolya (szerk.): *Gyermekvilág a régi magyar falun*. Tóth László, Szolnok. 269-273.
103. Kósa László (1998): *Ki népei vagytok?* Planétás Kiadó, Budapest.

104. Kósa László és Szemerényi Ágnes (1973): *Apáról fiúra*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
105. Kovács Henrik és Megyeri István (2012): Népnevelés a néptánc eszközeivel – A népművészet és a Gyöngyösbokréta ideológiája. In: Bolvári-Takács Gábor (szerk.): *Táncművészet és Tudomány IV*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest. 70-80.
106. Körtvélyes Géza, Györgyfalvai Katalin, Kaposi Edit, Katona György, Létai Dezső, Náfrádi László, Novák Ferenc, Osskó Endréné és Vásárhelyi László: (1978): A hivatásos és amatőr néptáncgyűttesek feladatai. In: *Táncművészeti dokumentumok*. 1978. 73-94.
107. Kővágó Zsuzsa és Kővágó Sarolta (2001): *A magyar amatőr néptáncmozgalom története*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.
108. Kresz Mária (1942): Gyermekélet és játék Sárpilisén. In: Mády Zoltán (szerk.): *Tanulmányok egy sárközi falu társadalmáról*. Államtudományi Intézet Táj- és Népkutató Osztálya, Budapest. 45-62.
109. Kresz Mária (1997): *Gyermekjátékkutatás*. Magyar Népművészet Oktatásáért Alapítvány, Budapest.
110. Kriston Vízi József (2000): Utószó. In: Kiss Áron: *Magyar gyermekjátékgyűjtemény*. Holnap Kiadó, Budapest. 519-533.
111. Kriston Vízi József (2004): *Játékosok, vígságvetők a Duna-Tisza közén*. Kecskeméti Lapok Kft, Kecskemét.
112. Kun László (1975): 50 év a testkultúra szolgálatában. In: Ócsai József (szerk.): *50 év a testkultúra szolgálatában 1925-1975*. Spori, Budapest. 243-270.
113. L. Gál Éva és Mali László és Szőnyi József (1996, szerk.): *Pilisszántó*. Pilisszántói Önkormányzat, Pilisszántó.

114. Lajos Árpád (1940): *A magyar nép játéka*. Franklin Társulat, Budapest.
115. Lajtha László és Gönyei Sándor (1943): Tánc. In: Viski Károly (szerk.) *A magyarság néprajza 4. A magyarság szellemi néprajza*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 192-252.
116. Lajtha László és Molnár Imre (1929): *Játékország*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
117. Lázár Katalin (2002): *Gyertek, gyertek játszani I.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
118. Liszkay Zsuzsanna (1974): Adatok a tánc ház működéséről. In: *Táncművészeti értesítő*. 1974/2. 50-54.
119. Maác László (1980): A magyar néptáncmozgalom a hetvenes években. In: *Tánc tudományi tanulmányok*. 1980-1981. 71-103.
120. Maác László (1991): Rendszerváltások a magyar tánc kultúrában. In: *Tánc tudományi tanulmányok*. 1991. 7-25.
121. Magyar Táncművészek Szövetsége (1965): Népművelés és tánc. In: *Táncművészeti értesítő*. 1965. 1-5.
122. Magyary Gizi és Szentpál Mária (1955): *Útmutató a néptánc-csoportok vezetéséhez*. Zeneműkiadó, Budapest.
123. Markos Gyöngyi (1992): Makó gyermekkori hagyományai. In: Vifa Gyula (szerk.): *Kultúra és tradíció I.* Ismeretlen kiadó, Miskolc. 23-35.
124. Martin György (1955): *Bag táncai és táncélete*. Tudományos és Ismeretterjesztő Könyvkiadó, Budapest.

125. Martin György (1964): A néptánc megismerésének célja és módszere a táncpedagógusok képzésében. *Táncművészeti Értesítő*. 1963-1964. 50-62.
126. Megan M. Sherdian: *The Kodaly concept in the United states: Early American Adaptations to Recent Evolutions*. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1536600618787481> letöltés ideje: 2022.01.10.
127. Merényi Zsuzsanna (1972): Javaslattervezet – Főiskolai pedagógus tanszak felállítására az Állami Balett Intézetben. In: *Táncművészeti Értesítő*. 1972-1973. 68-73.
128. Mészáros István (1982): Kodály és a neveléstudomány. In: *Pedagógiai Szemle*. 11.sz. 963-980.
129. Mészáros István (1988): *Óvodai nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
130. Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
131. Mészárosné Molnár Anna (1983): A néptánc tanítás a Testnevelési Főiskolán. In: *Táncművészeti Dokumentumok*. 1983. 89-94.
132. Micheál Houlahan und Philip Tacka (1995): *Kodály in the Kindregarten Classroom*. Oxford University Press, New York.
133. Morvay Péter (1934): *Regös Kalendárium*. Magyar Cserkészmozgalom, Budapest.
134. Morvay Péter és Pesovár Ernő (1954): *Somogyi táncok*. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest.
135. Móser Zoltán (1982): „Erre leltük földnek nyomát...” Kodály Zoltán nyomában. In: Héra Istvánné (szerk.): *Zene, tánc... Népművelődési Intézet*, Budapest. 12-22.

136. Muharay Elemér szerk. (1954): *Népi gyermekjátékaink – az általános iskola I-II. osztályában*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
137. Művelődési Minisztérium (1989): *Az óvodai nevelés programja*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
138. Művelődésügyi Minisztérium (1962): *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
139. Nagy Béláné (1989): *Táncosjátékok az óvodában*. Óvónők Modern Kiskönyvtára, Budapest.
140. Nagy Olga (1995): A család szerepe a személyiség kialakulásában. In: T. Bereczky Ibolya (szerk): *Gyermekvilág a régi magyar falun*. Tóth László, Szolnok. 159-170.
141. Németh András (1994): Iskolaügy és pedagógia a századforduló után. In: Pukánszky Béla és Németh András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 349-466.
142. Németh András (2012): Népi kultúra, életreform és nevelés. In: Bolvári-Takács Gábor, Fügedi János, Mizerák Katalin és Németh András (szerk): *A hagyományos táncművészet metamorfózisa a 20. században*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest. 128-155.
143. Németh András (2013): Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozási folyamatai. In: Németh András és Pirka Veronika (szerk): *Az életreform és reformpedagógia-recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11-54.
144. Németh András (2013): Életreform-törekvések és táncpedagógiai reformok a 20. század első felében. In: Beke László, Németh András és Vincze Gabriella (szerk): *Mozdulat- magyar mozdulatművészet a korabeli társadalom és művészet tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 15-51.

145. Németh András (2014): Életreform kommunák és a reformpedagógia - recepciós folyamatok a 20. század első felében. In: Németh András, Pkánszky Béla és Pirka Veronika (szerk.): *Továbbélő utópiák - reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 22-60.
146. Németh András és Boreczky Ágnes: *Az Iskola* - https://veveeqe.eoldal.hu/cikkek/oktatasszociologia/5--6--nemeth-andras-8211-boreczky-agnes-konyv-102-140-oldal---1-resze.html?fbclid=IwAR1-6I0k-dzf6zx-J4QdbUAh33TS_XiISJVMbCkICSIQutsSzqVJC8JVIt0 letöltés ideje: 2021. 07. 13.
147. Németh Regina (2013): Népművészet és népi kultúra nevelési vonatkozásai a *Népmívelésben* (1906-1912). In: Németh András és Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia-recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 266-298.
148. Népművelési Intézet (1962): *Útmutató a hároméves megyei néptáncpedagógus tanfolyamok és oktatókörök szervezéséhez*. Népművelési Intézet, Budapest.
149. Niedermüller Péter (1985): Folklor és folklorizmus a mai sajtóban. In: Niedermüller Péter (szerk.): *Folklor és tradíció II*. MTA Néprajzi Kutató Csoport, Budapest. 65-79.
150. Niedermüller Péter (1990): Magyar Népi játékok. In: Dömötör Tekla (szerk.): *Magyar Néprajz*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 531-543.
151. Nóbik Attila (2003): Gyermek, család, iskola – változások és kapcsolatok a 19. század végi Magyarországon In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 161-168.
152. Novák Ferenc (2000): A gyermekkor táncalkalmi. In: Virágvölgyi Márta, Felföldi László (szerk.): *A széki hangszeres népzene*. Planétás Kiadó, Budapest. 50-56.

153. Olajosné Agócs Margit és Opre Csabáné (2004, szerk.): *Langaméta – Népi gyermekjátékok Tiszavasváriban és környékén*. Egyesített Óvodai Intézmény, Tiszavasvári
154. Ortutay Gyula (1971, szerk.): *Népi kultúra, népi társadalom*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
155. Osskó Endréné (1960): Megszületőben a magyar gyermektánc-pedagógia. In: *Néptáncos* 7. 37-38.
156. Osskó Endréné (1980): Gondolatok a néptáncoktatók képzéséről. In: *Táncművészet* 1980/4. 28-29.
157. Osskó Endréné és Szigeti Károly (1973): Javaslat az óvodákban tanítandó népi gyermekjátékokra. In: *Táncművészeti Dokumentumok*. 1983. 42-46.
158. Órsi Julianna (2000, szerk.): *Túrkeve földje és népe*. Túrkeve Város Képviselőtestülete, Túrkeve.
159. Özv. Székely Gáborné (1901): *Dalok és játékok tanítása az óvodában*. Rózsa Kálmán és neje könyvnyomdája, Budapest.
160. Pálfi Csaba (1969): A Gyöngyösbokréta története. In: *Tánc tudományi Tanulmányok*. 1969-1970. 115-159.
161. Pálincás József szerk. (1951): *Gyermekdalok – gyűjtemény a Szovjetunió és a népidemokráciák dalaiból*. Közoktatásügyi Kiadó Vállalat, Budapest.
162. Pálincás József szerk. (1951): *Gyermekdalok 3-10 éves korú gyermekek részére*. Közoktatásügyi Kiadó Vállalat, Budapest.
163. Pap K. Tünde (2013): Pedagógiáról, művészetpedagógiáról vallott nézetek a - *Nyugatban* - a századelő életreform- és reformpedagógia-motívumainak hatása a *Nyugat* folyóirataira. In: Németh András és Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és*

reformpedagógia-recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.
Gondolat Kiadó, Budapest. 152-167.

164. Pávai István (2018): *Kodály Zoltán és a magyar tánc.*
http://www.epa.hu/02500/02557/00034/pdf/EPA02557_magyar_zene_2018_02_161-179.pdf?fbclid=IwAR2XIHTyVUJ_WhHDDScjOr2m4xBvj0vQbJevX3QjOqZCwUsPOIa8QvhXKmA letöltés ideje: 2022. 01. 29.
165. Pécsiné Ács Sarolta (1978): *Népi gyermekjátékok Kalocsa és környékén.* Kalocsa Város Tanácsa, Kalocsa.
166. Peres Sándor, Stepankó Albert, Halász Sarolta, Hankovitsné Fábíán Irma és Özv. Székely Gáborné (1908): *Magyar kiseddóvó.* Lampel R. Könyvkereskedése, Budapest.
167. Pesovár Ferenc (1990): A tánc hagyományozódása. In: Dömötör Tekla (szerk.): *Magyar Néprajz Folklór 2. – Népzene, néptánc, népi játék.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 189-210.
168. Peter Burke (1991): *Népi kultúra a kora újkori Európában.* Századvég Kiadó, Budapest.
169. Pethő Villő (2012): „...apró őrtüzek az éjszakában: ...az énekes ifjúság fényjelei...” – Ifjúsági zenei mozgalmak a két világháború között. In: *Táncművészet és Tudomány IV.* Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest. 156-169.
170. Pethő Villő (2012): Kodály zenepedagógiájának életreform elemei. <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-07-Petho.htm> Letöltés ideje: 2018.07.26.
171. Pirka Veronika (2013): Az életreform megmentés-motívuma, a korszak higiéniai diskurzusa és a gyermektanulmány összefüggései a 20. század eleji magyar pedagógiai sajtóban. In: Németh András és Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia-recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest. 97-116.

172. Pukánszky Béla (2000): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
173. Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
174. Pukánszky Béla (2003): Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek gyermekszemlélete. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 27-146.
175. Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra, Pécs.
176. Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192-213.
177. Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
178. Ratkó Lujza (1995): Táncba nevelődés a nyírségi gyermek életében. In: T. Bereczky Ibolya (szerk.): *Gyermekvilág a régi magyar falun*. Tóth László, Szolnok. 493-520.
179. Réthei Prikkel Marián (1924): *A magyarság táncai*. Studium, Budapest.
180. Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
181. S. Laczkovits Emőke (1995): A gyermek a falusi társadalomban és a családban. In: T. Bereczky Ibolya (szerk.): *Gyermekvilág a régi magyar falun*. Tóth László, Szolnok. 425-439.
182. Sági István (1980): Intézményesülés intézmény nélkül. In: *Táncművészet*. 1980/6. 12.

183. Sándor Ildikó (2006): „Zene és tánc úgy, mint Széken” In: Sándor Ildikó (szerk.): A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncházmozgalomról. Hagyományok Háza, Budapest. 23-39.
184. Siklós László (2006): *Táncház*. Timp Kiadó, Budapest.
185. Simay Zsuzsanna (1977, szerk.): *Tánc – néptánc csoport vezetés, az alapfokú képzés tanterve*. Művelődési Intézet, Budapest.
186. Solymosné Göldner Márta (1971): *Asszonyélet Dávodon*. Bajai Türr István Múzeum, Baja.
187. Soós Pál szerk. (1981): *Népi-paraszti kultúra – szocialista kultúra*. Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottsága, Debrecen.
188. Süttőné Zsédényi Mária szerk. (1986): *Táncos játékok és táncok gyermekeknek*. Budapesti Művelődési Központ, Budapest.
189. Szabó Károly (1931): Iskolai testnevelés és társadalmi sport. In: *Zempléni Múzsza*, 10. évfolyam 2. szám http://www.zemplenimuzsa.hu/03_3/szabo.htm letöltés ideje: 2022. 01. 09.
190. Szabó László (1986): *A népi társadalom változásai az Alsó-Garam mente magyar falvaiban (1900-1974)*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
191. Szabó László (1995): A gyermek és a természeti környezet. In: T. Bereczky Ibolya (szerk.): *Gyermekvilág a régi magyar falun*. Tóth László, Szolnok. 283-291.
192. Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
193. Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

194. Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 9-17.
195. Szabolcs Éva (2009, szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
196. Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló*. Gondolat Kiadó, Budapest.
197. Szebenyi Péter (1981, szerk.): *Az általános iskola nevelés és oktatás terve*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
198. Szenthegyi István (1951): Kodály Zoltán a magyar tánc kérdéseiről. In: Héra Istvánné (szerk.): *Zene, tánc...* Népművelődési Intézet, Budapest. 9-11.
199. Szigeti Károly (1956): Tapasztalatcsere a gyermekek táncos neveléséről. In: *Táncművészet*. 300.
200. Szilágyiné Szentpál Mária (1949): *Gyermektáncok*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
201. Szirmai Béla (1961): Az úttörőélet és táncos nevelés összekapcsolása a 10. sz. József Attila úttörőcsapatban. In: *Néptáncos*. 9. 49-53.
202. Szolga Sándorné (1983): A Balatonszabadi-i általános iskolában folytatott táncoktatás kísérletről. In: Kaposi Edit (szerk.) *Táncművészeti Dokumentumok*. 1983. 72-73.
203. Sztrinkóné Dr. Nagy Irén (2008): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda*. Didakt Kft, Debrecen.
204. T.Hrenyikov és J. Saporin és K. Molcsánov (1953): Üdvözet Kodály Zoltánnak. In: Szabolcsi Bence és Bartha Dénes (szerk.): *Emlékkönyv Kodály Zoltán 70. születésnapjára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 7-8.

205. Táncművészeti Szakosztály elnöksége (1963): Jelentés a táncművészeti szakosztály közgyűlésének. In: *Táncművészeti értesítő*. 1963/1. 1-19.
206. Tátrai Zsuzsanna és Karácsony Molnár Erika (1997): *Jeles napok, ünnepi szokások*. Planétás Kiadó, Budapest.
207. Teresa Fleischman Schroeffer (1992): The Problem and Its Setting. In: *The significance of vocal training for children in primary grades with practical teaching application to the Kodaly method*. Faculty of the Department of Music Silver Lake College, Manitowoc.
208. Tészabó Júlia (2005): *A játék pedagógiai hasznáról zajló viták a Néptanítók Lapjában, szerepük a tanítói professzók kialakulásában* - http://real.mtak.hu/58381/1/15_EPA00011_iskolakultura_2008-5-6.pdf Letöltés ideje: 2021. 12. 27.
209. Tóth Aladár (1953): Kodály Zoltán költői világa. In: Szabolcsi Bence – Bartha Dénes (szerk.): *Emlékkönyv Kodály Zoltán 70. születésnapjára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 13-48.
210. Tóth Arnold (2020): A regőscserkészlet története. In: Tabajdi Gábor és Szigeti László (szerk.): *Magyar cserkészélet*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest. 99-117.
211. Ujváry Ferenc (1981): *Bokréták a Galga völgyében*. Petőfi Sándor Művelődési Központ, ismeretlen helyszín.
212. Vadasi Tibor (1974): Táncházmozgalom. In: *Táncművészeti értesítő*. 1974/2. 44-50.
213. Vadasi Tibor (1977): Táncházzak múltja és jelene. In: *Táncművészet*. 1977/3. 3-5.
214. Vargyas Lajos (1953): Kodály és a magyar zenetudomány. In: Szabolcsi Bence – Bartha Dénes (szerk.): *Emlékkönyv Kodály Zoltán 70. születésnapjára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 49-54.

215. Vásárhelyi László (1972): A magyar amatőr néptáncmozgalom helyzete. In: *Táncművészeti értesítő*. 1972/2. 50-60.
216. Vásárhelyi László (1974): Mi az izgalmas a táncházban? In: *Táncművészeti értesítő*. 1974/2. 55-56.
217. Vasas Samu (1993): *A Kalotaszegi gyermek*. Kráter Kiadó, Budapest.
218. Viga Gyula (1992, szerk.): *Kultúra és tradíció II*. Kiadó nélküli, Miskolc.
219. Vikárné Forrai Katalin (1952): Az óvodai énektanítás néhány kérdése. In: *Gyermeknevelés* 1952. július-augusztus. 239-242.
220. Vitányi Iván (1963): *A tánc*. Gondolat Kiadó, Budapest.
221. Vitányi Iván (1964): *A magyar néptáncmozgalom története*. Népművelési Intézet, Budapest.
222. Vitányi Iván (1981): *Társadalom, kultúra, szociológia*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
223. Voigt Vilmos (2001): *A folklórtól a folklorizmusig*. Universitas Kiadó, Budapest.
224. Volly István (1941): *Népi Játékok*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
225. Zilahi Józsefné (1987): *Magyar népi mondókagyűjtemény kisgyermekek szórakoztatására*. Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönöm elsőként **Dr. habil. Varga Lászlónak**, hogy meglátta bennem és felizzította elismerő támogatásával azt az irányultságot, mely a kutatás kibontakoztatásához és a disszertáció megírásához segített. Elhivatott lelkesedése ösztönző, motiváló. Értékes emberi és szakmai kapcsolódással gyarapodott életem a közös munka által.

Köszönöm **Prof. Dr. Németh Andrásnak**, hogy a doktori képzés során olyan alapot biztosított, mely szorosra fűzte viszonyomat a neveléstudomány több területével.

Hálával tartozom **Dr. Pásztor Enikőnek** a folytonos támogatásért, a sok segítségért. A sors ajándéka, hogy egymás mellé ülhattünk már a doktori iskolába való felvételi eljárás napján. Azóta is végelethetetlen lelkesedéssel hiszünk a magyar nevelés és oktatás jövőjében.

Az **Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum** dolgozói felé is szeretném kifejezni köszönetemet az odaadó és kivételes segítségük sokaságáért. Akkor, amikor minden bezárult, töretlenül segítettek munkámat. Köszönöm a **Hagyományok Háza** Martin Médiatárában jelenleg és a múltban dolgozó kollégák támogatását is!

Köszönöm tágabb értelemben vett családom, az **Így tedd rá! közösség** évek óta tartó hitét, bizalmát, támogató szeretetét, hogy együtt megyünk a tulipános úton, együtt teszünk a játékban, táncban, dalban gazdag mindennapokért, a magyar kultúra hiteles, értékes és élményekben gazdag közvetítéséért.

Végül, de nem utolsósorban, végtelen hálával tartozom férjemnek, **Budai Gergőnek**, lányainknak, **Emmának** és **Borinak** a türelméért, szeretetért, támogatásért. Csapatmunkaként kezeltük a feladatokat és egyként álltunk minden kihívás előtt. Köszönöm **Édesanyámnak**, aki születésem előtt kilenc hónappal megkezdte zenei, táncos és játékos nevelésem, hogy mindent biztosított ahhoz, hogy a magyar kultúra világa körülölelje lelkem.

ÁBRAJEGYZÉK

1. A Népművelési Intézet hároméves képzésének felépítése – Forrás: Kun László (1975): 50 év a testkultúra szolgálatában 1925-1975. Spori, Budapest.
2. 1975-ben a különféle művészeti együttesekben résztvevő férfiak és nők arány – Forrás: Vitányi Iván (1981): *Társadalom, kultúra, szociológia*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
3. 1975-ben a különféle művészeti együttesekben résztvevők foglalkozás szerinti megoszlása – Forrás: Vitányi Iván (1981): *Társadalom, kultúra, szociológia*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
4. Kérdőíves kutatás diagram – gyermektánc megjelenésének aránya a pedagógusképzésben
5. Kérdőíves kutatás diagram – gyermektánc megjelenésének aránya a pedagógusképzésben 2011 utáni végzettség és folyamatban lévő tanulmány
6. Kérdőíves kutatás diagram – hogyan jelent meg a népi játék a pedagógusképzésben
7. Kérdőíves kutatás diagram – a népi játék, szabad játékban való megjelenésének aránya
8. Kérdőíves kutatás diagram – a népi játék megjelenésének helyei a tevékenységterületekben

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. A Testnevelési Főiskola 1929. évi óraterve
2. A Testnevelési Főiskola 1937/1938. évi óraterve
3. A Népművelési Intézet hároméves képzésének I. évfolyamának elméleti és gyakorlati tartalma
4. A Népművelési Intézet hároméves képzésének II. évfolyamának elméleti és gyakorlati tartalma
5. A Népművelési Intézet hároméves képzésének III. évfolyamának elméleti és gyakorlati tartalma

KÉRDŐÍV

Népi játék, gyermektánc – óvoda

Kérdések

Nem

férfi/nő

Életkor

.....év

Lakhely

Magyarország

Erdély

Felvidék

Vajdaság

Kárpátalja

egyéb

Óvodapedagógus képzés formája

egyetem / főiskola / szakközépiskola

Óvodapedagógus diploma megszerzésének ideje

1980 előtt

1980 – 1999

2000 – 2010

2011 – 2021

folyamatban

Mióta dolgozik óvodapedagógusként?

(hány éve számmal)

Tanulmányai során, kifejezetten a pedagógusképzésben (szakközépiskola, főiskola, egyetem) hogyan jelent meg a népi játék?

elszolmizáltuk, elénekeltük, nem játszottuk el

elszolmizáltuk, elénekeltük, időnként eljátszottuk

mindig, szinte mindig eljátszottunk

Tanulmányai során, kifejezetten a pedagógusképzésben (szakközépiskola, főiskola, egyetem) megjelent a gyermektánc mint gyakorlati tananyag?

igen / nem

Ön szerint a jelenkori pedagógiában fontos e a népi játékok megjelenése?

1-2-3-4-5

Megjelenik csoportjában a szabad játéktevékenység során a népi játék?

rendszeresen

időnként

nem igazán

külső motiváció hatására

Milyen tevékenységterületekben kap helyet a népi játék (énekes, mozgásos népi játék, ölbeli játék, mondóka)? Több válasz is lehetséges.

játék, verselés, mesélés

ének-zene, énekes játék, gyermektánc

rajzolás, festés, mintázás, kézi munka

mozgás

külső világ megismerése

munka jellegű tevékenységek

tevékenységben megvalósuló tanulás

A kompetenciaterületek fejlesztési feladatai során alkalmazza e eszközként a népi játékokat? (kommunikációs, értelmi, mozgásos, érzelmi területeken)

igen / nem

Megjelenik a gyermektánc (néptánc) az óvodai munkájában?

egyáltalán nem

nagyon ritkán

gyakran

mindennapos tevékenység

műsorokhoz, ünnepekhez kapcsolódó

Részt vett már Így tedd rá! népi játék, néptáncművészeti továbbképzésen?

igen / nem