
BÁTHORY KINGA

**ISKOLAI MESÉK.
A MESÉK HATÁSA A TANULÓK FEJLŐDÉSÉRE**

Dolgozatomban a gyermek- és ifjúsági irodalom témakörén belül a mesékkel foglalkozom, ezen belül is a mesék iskolai (meseterápiás, biblioterápiás) felhasználhatóságát járom körül. Igyekszem azt felmutatni, hogy a gyermekek személyiségfejlődését vizsgáló modellek, a szociális tanulás elméletei hogyan hozhatók összefüggésbe a mesék feldolgozásával, iskolai alkalmazhatóságával, az olvasásuk (nem nézésük!) hogyan tud hatni a gyermekek fejlődésére, illetve hogyan segíthetik a tanár és a diákok kapcsolatának fejlődését.

Boldizsár Ildikó első számú tévhitként nevezte meg azt, hogy a mesék gyermekekhez szóló történetek, hiszen a 19. századig elsősorban felnőtteknek meséltek. Hozzáteszi viszont, hogy ezek a történetek „a mindennapi életben való eligazodást segítették”, valamint azt, hogy „az ember szellemi lényként is végiggondolhassa magát”¹. Tehát a gyermeket nem zárta ki ezzel, csupán beemelte a közönségbe a felnőtteket, és rétegezte a mesék funkcióját, amennyiben önmagunk elgondolása, értelmezése komplex önismereti teljesítmény, és erre életkorától függően más-más mélységekig képes az egyén. Így tehát a mesék iskolai terápiás, személyiségfejlesztő felhasználását indokoltnak tekinthetjük, csupán a szöveget kell körültekintően kiválasztanunk, és az életkornak megfelelően feldolgoznunk.

Különböző személyiségfejlődési modellek foglalkoznak azzal, hogy az ember milyen fejlődési folyamatokat átélve válik (elvileg) kiteljesedett felnőtt személyiséggé, milyen módon változik ezek során a gondolkodása, gondolkodási képességei, erkölcsi ítéletei, milyen kríziseket kell feldolgoznia ahhoz, hogy újabb fejlődési szakaszba lépjen. Ezek közül szeretnék a teljesség igénye nélkül kiemelni néhányat.

Az első Erikson személyiségfejlődés-elmélete: az ember életét nyolc fejlődési szakaszra osztotta, mindegyik két komponenssel jellemezhető, ezek az adott szakasz pozitív és negatív vonatkozásai – a fejlődés sikerességétől függ, hogy melyik épül be a személyiségbe. A teljes elméletet nem áll szándékomban bemutatni, csupán az iskolában töltött időre vonatkozó részeket ismertetem. Erikson iskoláskornak nevezi a kb. 6–12. év közötti életszakaszt. Ennek az életszakasznak a „krízise” a teljesítmény vagy a kisebbségi érzés kialakulása: a gyermek által végzett munkát értékeli, és ezt meg kell tanulnia elfogadni, feldolgozni a kisebbségi érzéseit, és ezt produktivitásba kell fordítania. Ennek a legfőbb tere az iskola, ahol megtapasztal egy újfajta tevékenységrendszert, másmilyen figyelemre van szüksége az itteni működéshez. Majd

1 BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia*, Bp., Magvető, 2010, 14.

ezt követi a serdülőkor, 12–16 év között, amely a gyermekkor végső szakasza. Erikson elmélete szerint ekkor alakul ki az identitás, vagy a negatív kimenetel esetén identitáskrízis lép fel. A korábbi szakaszokban kialakult identifikációk, szerepekkel való azonosulások (ideális esetben) összeállnak egy új, egységes én-identitássá, amely egyfajta szintézise a korábban szeparáltan meglévő személyiségegységeknek. Az a veszélye ennek az időszaknak, hogy a gyermek nem tud elköteleződni valamely identifikációs forma mellett, és ekkor egy zavart, nem egységes, identitásválságban lévő személyiség alakulhat ki. Ezek a szakaszok természetesen nem áthághatatlanok, illetve abban az esetben, ha egy-egy szakasz krízisén nem sikerül úrrá lenni, az nem helyrehozhatatlan, a korábbi problémák a serdülőkorban feldolgozhatók, az identitás egységének kialakulása pedig a későbbi életszakaszokban is létrejöhet.²

Piaget a kognitív fejlődésnek négy szakaszát különítette el modelljében az alapján, hogy a gyermek milyen komplexitású gondolkodási folyamatokra képes. Az elsőt (2 éves korig) szenzomotoros szakasznak nevezte, amelyben a gyermek szinte mindent az érzékszervein keresztül tapasztal meg, illetve közvetetten, a környezetében lévő személyeken keresztül ismeri meg a környezetét. Erre a szakaszra az egocentrizmus kifejezést alkalmazta, hiszen ebben az első két évben a megismerés központja a személy maga. A második, az ún. műveletek előtti szakasz a 7. életévig tart, ekkor már a nyelv mint szimbolikus közvetítő eszköz is rendelkezésére áll, ennek segítségével megnevezi, rögzíti a körülötte lévő dolgokhoz fűződő, a dolgok közötti viszonyokat. A harmadik, számunkra jelenleg fontos szakasz a konkrét műveletek szakasza, amely a 14. évig tart. Ekkor válik egyre fontosabb tényezővé a kortárscsoport a gyermek életében, a gondolkodása pedig folyamatosan egyre absztraktabbá válik, de jellemzően még inkább tárgyakon végrehajtott műveleteket végez. A negyedik szakasz a formális műveleteké, ekkor már a személy képes elvont fogalmakkal dolgozni, hipotéziseket alkotni. A gyermeket Piaget szerint elsősorban tehát az iskolában kell segíteni abba az irányba, hogy fokozatosan kialakuljon az egyre absztraktabb gondolkodása, egyre több dolgot legyen képes a meglévő ismereteire alapozva elképzelni, és ezekkel az elképzelt dolgokkal tudjon modellezni.^{3,4}

Kohlberg Piaget-val összhangban arra a megállapításra jutott vizsgálataiban, hogy az erkölcs tanítható, és az egyén morális ítéletalkotásai összhangban állnak a személyiségének fejlettségi szintjével. „Közelebről, a legkevésbé fejlett »premorális« fázisban a magatartást még nem befolyásolják szabályok. A »prekonvencionális« szinten már a felnőttek szabályai orientálnak, a »konvencionális« fázisban a család, a csoport vagy a tágabb közösségek elvárásai, míg a legfejlettebb, a »posztkonvencionális« szinten az interiorizálódott elvek auto-

2 Friedrich W. KORN, *Pedagógia*, Bp., Osiris, 2003, 185–198.

3 Uo., 185–198.

4 Richard C. ATKINSON, Ernest HILGARD, *Pszichológia*, Bp., Osiris, 2005, 99–102.

nóm módon vezérlik a magatartást.⁵ Ezek a szintek tovább bonthatók, részletezhetőek, Kohlberg szerint a posztkonvencionális szakasz második szintjét, azaz azt, hogy valaki a saját maga által választott, személyiségéhez szervesen kapcsolódó erkölcsi elvek alapján legyen képes döntést hozni, csak a felnőttek 10%-a éri el.⁶

Ezek a röviden vázolt elméletek összekapcsolhatók a szociális tanulás elméletével. Bandura szociális-kognitív elmélete a környezetet, a viselkedést és a személy saját kognícióit együttesen vizsgálta – szerinte a tanulásban nemcsak a kondicionálásnak, hanem a megfigyelésnek is van szerepe. Ebből kiindulva végezte a kutatásait, és ennek nyomán különítették el követői később a szociális tanulás három formáját, amelyek egyben szinteket is jelentenek – egyre komplexebb kognitív struktúrák állnak mögöttük. Az utánpótlás a legelemibb szociális tanulási forma, létrejöhet tudattalanul vagy tudatos választás eredményeképp – a tudatosan választott utánpótlás cselekvések, viselkedések tanulása eredményesebb, az életkor, a fejlődés előrehaladtával ezek válnak egyre gyakoribbá. Az utánpótlás esetében fontos az utánpótlás és az utánpótlás közötti érzelmi kapcsolat, ez a gyermekeknél valamilyen tekintéllyel rendelkező, magasabb státusú felnőtt lehet. Az utánpótlásnál magasabb szintű tanulás az azonosulás: alapja az utánpótlás, ebben az esetben a korábbinál is fontosabb szerepe van a modellszemélyhez fűződő kapcsolatnak – az azonosuló személy olyanná szeretne válni, mint a modellje. Fontos kiemelni, hogy itt nem egyes tulajdonságok, viselkedések átvételéről van szó, hanem a modellszemély teljes szubjektumára kiterjed az azonosulási törekvés: egyértelmű, hogy itt a modellül választott személy felelőssége igen nagy.⁷ Abban az esetben, ha a szociálisan tanuló személy már olyan szintjén áll a tanulási folyamatnak, hogy vannak saját kialakult nézetei, értékrendje, akkor beszélhetünk interiorizációról, azaz arról, hogy elsajátít egy viselkedési formát, de nem azért, mert a forrás fontos a számára, hanem azért, mert a saját személyiségével kongruens viselkedésről van szó: mérlegeli a tanulhatót, és amennyiben az építi a személyiségét, elsajátítja, belsővé teszi azt.⁸

Ezek a szociális tanulási módok életkor szerint is szinteket alkotnak: a kisebb gyermekek esetében még csak az utánpótlásról beszélhetünk, az iskoláskorban lévő gyerekek már egyre inkább tanulnak azonosulva a modellel, míg a serdülőknél egyre jelentősebbé válik az interiorizáció, hiszen ahogy Erikson személyiségfejlődési szakaszaiban láthattuk, náluk beszélhetünk (sikeres fejlődés esetében) én-identitásról, egységes személyiségről. Számunkra tehát az azonosulás

5 BÁBOSIK István, *Neveléelmélet*, Bp., Osiris, 2004, 101.

6 ATKINSON, HILGARD, i. m., 109.

7 FODOR László, *A szociális tanulás jelentősége a pedagógiai folyamatban*, Magiszter, 2008, 1. sz.

8 ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde, *Pszichológia elméleti alapok*. Letöltés dátuma: 2015. október 30, forrás: http://old.ekt.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a_szociilis_tanuls.html

és a belsővé tétel lesz kiemelten fontos, hiszen az iskolában tanulók kognitív képességeik alapján már ezekre a szociális tanulási formákra képesek, és igen fogékonyak is a tanulás ilyen módjaira. Ez Piaget kognitív fejlődési szakaszaival alátámasztható, hiszen a konkrét műveletek szakasza során, iskoláskorban a gyermek még inkább a valóság elemeivel képes csak dolgozni, nem tud absztrakt dolgokat, fogalmakat értelmezni, ezért a hasonlítani vágyásnál is a konkrét hasonlítást tudja elképzelni. (Ezt a gondolatmenetet Piaget-ra alapozom, aki azt a jelenséget, mely szerint a gondolkodás alapvető műveleti struktúrái és a matematikai műveleti struktúrák megegyeznek, azzal magyarázta, hogy az embert körülvevő valóság rendjét a matematika segítségével lehet leírni, és amikor ezt a környezetet képezzük le tevékenységeinkkel, akkor a rend matematikai struktúráját ismerjük meg, tesszük sajátunkká.)⁹ A gyermek számára úgy jöhet létre a modelljével való kapcsolat, ha olyanná válik, mint ő; amikor viszont már kezd kialakulni a saját személyisége, vannak rá jellemző vonások, amelyeket felismer magában, tud a saját személyiségére reflektálni, akkor képessé válik arra, hogy eldöntse, valami illeszkedik-e vagy sem az ő sajátként megragadható identitásához. Ez a fajta önreflexió már komoly kognitív kihívás: önmagunkat objektíven, vizsgálni, formálni – lássuk be, mindez sok felnőtt számára is szinte megoldhatatlan feladat.

A mesék ezekben a fejlődési folyamatokban lehetnek a tanulók és tanárok (valamint a szülők) nagy segítségére. A népmesék – mint tudjuk – szájhagyomány útján terjedtek, az orális kultúra részét képezik, és szerepük nem korlátozódott pusztán a szórakoztatásra, hanem fontos feladatuk volt a kultúra hagyományozása, a tanítás is.¹⁰ Tancz Tünde ír arról, hogy a mesék „a fantázia segítségével utánzási, szereptanulási és identifikációs alkalmakat nyújtanak”¹¹. Emellett a mesék pszichológiai szempontból fontosak az értékrendszer közvetítése, a félelem leküzdése, az agresszió szublimálása stb. tekintetében is.

A gyerekeknek olvasott mesék vagy azok, amelyeket már ők maguk olvasnak, segítik őket abban, hogy biztonságos helyzetben éljenek meg problémát jelentő érzelmeket, amelyeknek feloldása is benne rejlik a mesék szövegében: ezek a történetek épp e tulajdonságuk miatt lehetnek az érzelmi fejlődés fontos segítői, hiszen nem hagyják megoldatlanul a problémákat, a hősök mindig megküzdenek az ellenfeleikkel, és végül mindig győzedelmeskednek. Ez a katarzisz veszi le a gyerekek lelkéről a terhet, ha a hős megbirkózott a feladattal, akkor természetesen nekik is sikerülhet, nincs mitől félniük.

9 CSAPÓ Benő, *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Bp., Akadémiai, 2003, 28.

10 KUSPER Judit, *Performativitás és dialogikusság. A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl*, Performa, 2016/3. http://performativitas.hu/res/kusper_performativitas_impreszummal.pdf

11 TANCZ Tünde, *Népmese és szocializáció = Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*, szerk. Szávai Ilona, Bp., Pont, 2014, 47.

A mese fontos tulajdonsága, hogy mindenkinek csak olyan mélységig kell belemerülnie a mese világába, amennyire képes rá. Bettelheim¹² analitikus értelmezései, amelyekben a szüzesség elvesztése vagy a szexualitás elutasítása egyaránt helyet kapnak, valószínűleg nem képezik részét egy iskoláskorú gyermek interpretációjának, de életkorának megfelelően mindenki tud épülni a mesék által. Olyan alapvető értékek, tanítások szinte minden mesében megfigyelhetők, mint az igazmondás értékessége, a kitartás fontossága; az, hogy a célok érdekében gyakran áldozatokat kell hoznunk; az, hogy a felnőtté, önállóvá válást nem kerülhetjük el, ha boldogulni akarunk, és boldogságot akarunk találni az életben; az, hogy el kell fogadnunk a nekünk nyújtott segítséget, mert attól az elért eredmény nem lesz kevésbé a miénk stb. De szintén sok történetben visszatérő motívum a csúnya, torz, elvárásolt boszorkány vagy más varázslény, akinek jól kell válaszolni, akit nem szabad visszautasítani, akivel nem szabad rosszul bánni – empátiára és toleranciára nevel minket azzal a közhelyszerű, de ettől még nem kevésbé igaz tanulással, hogy nem a külső alapján kell ítélkezni. Ezek a tanulságok az erkölcsi érzékre fejlesztőleg hatnak, megértésük segíti a társadalmi normák belsővé válását. A gadameri hermeneutika szöveghez való viszonyulását veszem alapul a mesék értelmezése esetében is. Ha meg akarunk érteni egy szöveget, hagynunk kell, hogy azon keresztül, abból szóljon hozzánk nyelvként a hagyomány, jelen esetben a mesét létrehozó, évszázadokon át formálódó tradíció.¹³ Emellett pedig figyelembe kell venni az alkalmazás momentumát, hiszen „az interpretáló, akinek valamilyen hagyománnyal van dolga, alkalmazni próbálja ezt a hagyományt. De ez itt sem jelenti azt, hogy az öröklött szöveg valami általánosként van adva a számára, s ilyenként érti meg, s csak ezt követően használja föl a különös alkalmazások céljára. Ellenkezőleg: az interpretáló semmi mást nem akar, mint megérteni ezt az általánost – a szöveget –, azaz megérteni, amit a hagyomány mond, ami a szöveg értelme és jelentése. De ha ezt meg akarja érteni, akkor nem tekinthet el önmagától és attól a konkrét hermeneutikai szituációtól, amelyben van.”¹⁴

Azaz egy mese (és akármilyen más szöveg) értelmezése esetében nem feladat az, hogy kilépjünk önmagunkból, felfüggeszük történeti valóságunkat, hanem önmagunkat nagyon is figyelembe kell vennünk mint tényezőt, hiszen mi értelmezünk, nekünk vannak előítéleteink (nem a szó napjainkban használatos negatív értelmében), nekünk van előzetes tudásunk, ezekkel tisztában kell lennünk, és ezt figyelembe véve kell hagynunk történni az értelmezést, amely miattunk (is) olyan, amilyen.¹⁵ A gyermek olvasóknál sincs ez másképp: ők is

12 BRUNO Bettelheim, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Bp., Corvina, 2013.

13 Hans-Georg GADAMER, *Igazság és módszer*, ford. BONYHAI Gábor, Bp., Gondolat, 1984, 210.

14 GADAMER, i. m., 228.

15 KUSPER Judit, *Meseszemiotika: Miért érdemes falhoz csapni a békát?* = BALÁZS László – H. TOMESZ Tímea szerk, *Utak és útkeresztveződések. Emlékkötet H. Varga Gyula 70. születésnapjára*, Eger, Líceum, 2018, 159-168.

azért félnek valamitől, azért szeretnek valakit a mesében, azért éreznek problémának valamit a történetben, mert ők maguk is részei az értelmezésüknek – ebben kell segíteni őket, hogy ezek a momentumok reflektálttá váljanak az értelmezéseikben. Biztatni kell őket arra, hogy beszéljenek az élményeikről, hogy elmondják, ha esetleg valamilyen saját tapasztalatuk visszhangját hallották ki a történet egyes részeiből: ezek tudatosítása segíti az érzelmek megértését, a problémák feldolgozását – és nem utolsósorban a gyerekek egyfajta coping technikára találhatnak a mesékben, az irodalomban. A szövegek kaput nyitnak más világokra, más kultúrákra, a szereplők történeteinek végigkísérése során biztonságos környezetben tapasztalhatnak meg olyan dolgokat, amelyekre addig személyesen nem volt lehetőség, vagy volt, de egy új megközelítési lehetőséget tár föl a szöveg. A pedagógus és a tanulók közösen haladnak végig egy-egy mese elolvasásán, megbeszélésén, megértésén, akkor is, ha mindenkinek ugyanazt a mesét kell feldolgoznia, és akkor is, ha a gyerekek különböző meséket olvasnak. A pedagógus mindegyik értelmezésben részt vesz, és a közös útkeresés, a mese „erdejéből” való közös kitalálás egy közös(ségi) élményt ad, amelynek a pozitív érzései erősítik a résztvevők közötti kötődést, segítik annak kialakulását.

Gilbert Edit a biblioterápiás szövegértelmezés, szöveg-„használat” kapcsán írja, hogy a biblioterápiában és a meseterápiában is a használó számára fontos az, hogy ne távolodjanak el a műtől, mivel a „[l]étrejött, elmaradó, várható, remélhető, őt segítő katarzisének kommunikálása, tudatosítása analóg a mű megfejtésével”¹⁶. Ugyanez igaz az órai szövegértelmezésekre, amelyek ha a tanár ügyes „terapeuta”, akár egy kis meseterápiává is válhatnak: igyekeznie kell a szövegről való beszédet olyan mederben tartani, amely újra és újra körbefutja a szöveget, átfut rajta, míg mindenki számára feltárul a mű jelentése, olyan mélységig, amennyire az értelmezők engedik. „A mese szigorú szerkezettel rendelkező művészi alkotás. Nem az események egyszerű szóbeli közlése, hanem egy grammatikába foglalt, az érzelmi életet kezelő jelrendszer.”¹⁷ Egy a kognitív fejlődésében előrébb tartó tanuló mélyebb, asszociatív gondolkodást igénylő jelentést is fel tud tárni, amely mélyebb érzelmi bevonódást eredményez, de a mesében épp az a jó, hogy már az is „elég”, már az is sokat tanít, ha szinte csak a szó szerinti jelentést értelmezzük, mivel az alapvető emberi normák már ezen a szinten is kifejezésre jutnak. Tudjuk, hogy a készségeket gyakorlással lehet fejleszteni, nincs ez másként a szövegértelmezéssel sem: minél többet olvas egy gyerek, annál jobb szövegértelmezővé válik, a szövegekben egyre több és több jelentést fog tudni felismerni, ezáltal a szövegek egyre több dologban tudnak a segítségére lenni. A pedagógus a jól megválasztott mesékkal akár bizonyos életkori sajátosságok megélését, feldolgozását is segíteni tudja: például a testvérek közötti konfliktusok feloldását nyújthatja több

16 GILBERT Edit, *Biblioterápia és olvasáspragmatika*, Fordulópont, 2014, 65. sz., 60.

17 BÜKI Péter, *A népmese és a gyermek = Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*, szerk. Szávai Ilona, Bp., Pont, 2014, 34.

három királyfis mese is, amelyben az idősebbeknek az irigység lesz a veszte, a legkisebb királyfi pedig találékonysággal és önzetlenséggel éri el a sikert.

Az összetettebb, érzelmileg megterhelő, de egyben feloldást is kínáló olvasatok az idősebbeknél folyamatosan bontakoznak ki. Igaz, hogy nem tradicionális népmese, hanem egy népmese parafrázisa a *Demóna* című film a közelmúltból, melyben a Csipkerózsikát elátkozó boszorkány/tündér motivációi bontakoznak ki. A filmben a harag oka, hogy a királlyá válni vágyó férfi elkábítja Demónát (akinek korábban szerelmet ígért), és levágja a szárnyait. Felnőtt nőként nem nehéz ezt az erőszak allegóriájaként olvasni, és maga a történet új értelmi keretbe helyezte az eredeti népmesét. Talán maga a film is értelmezhető egyfajta terápiás vállalkozásként: azoknak a története, akik a *Csipkerózsikában* a boszorkány szerepében látják magukat.

A meséknek mindemellett van néhány praktikus vonása is, amely nem elhanyagolható. Egyrészt jellemzően rövid, néhány oldalnál nem hosszabb terjedelmű szövegekről van szó, így egy rövidebb időkeretben is lehet velük dolgozni, hiszen még a tanóra alatt is elolvashatók, és utána a közös ismeret birtokában lehet elkezdeni a szövegfeldolgozást. Másrészt a mesék nyelve nincs túl távol a tanulók nyelvétől, épp azért, mert az írásos lejegyzésig szóban hagyományozódtak, a szóbeli megőrzés érdekében pedig a mondat szerkezetek komplexitása korlátozott, a megértés érdekében pedig a lexika sem állítja kihívás elé a hallgatóságot. Így a megértésnek ilyen értelemben nincs nyelvi akadály, az egy-két régi mesterségnév vagy archaikus szó könnyen felfejthető, nem nehezítik a szövegértést. Harmadrészt a mesék jellegzetes fordulatai – amelyek természetesen azt a célt szolgálják, hogy áthelyezzék az olvasót a mese világába – segítik a szöveg strukturális tagolását, a szövegegységek felismerhetőségét, így indirekt módon fejleszthető a tanulók szövegértési képessége, és egyúttal a szövegalkotási is: ha mesét kell írniuk, akkor már birtokában lesznek azoknak a formuláknak, amelyek megteremtik a mesei miliőt (gondolok itt az „egyszer volt, hol nem volt”, „ott, ahol a madár se jár”, „az Óperenciás tengeren is túl” stb. elemekre).

Nem utolsó sorban pedig szólni kell a tanár és a tanuló mesék által épülő kapcsolatáról is. Mindenki, akinek valaha meséltek, tudja, hogy a mesélésnek fontos része az előadásmód, mondhatni a mesemondó maga (intonációja, mimikája, gesztusai stb.). A szülők, akik mesélnek a gyermeküknek, a mesélés során a gyermekükkel közösen lépnek be a mesék világába, ott közösen élik át a kalandokat, és végül közösen győznek a sárkány vagy az ördög ellen. Ez a fajta közösség létre tud jönni a tanár és a diákok között is, hiszen a tanár – mindamellett, hogy a tanulók értelmezési folyamatait koordinálja – maga is értelmezhet, ő is elmondhatja, hogy neki mit mond a mese, ő ki a mesében, ez a megadott bizalom pedig építi az osztályközösség és a tanár kapcsolatát. Ő maga az előbbiek értelmében modellként tud szolgálni: méghozzá mesemondó modellként, aki felnőttként olvas, és magát is beengedi a mese világába, vagyis kockára teszi önmagát, hogy a meséből épülve más legyen, mint előtte volt. Ezt a bátorságot, az énünk kockára tételét is megtaníthatjuk, ha mint tanár példaként járunk elől.

