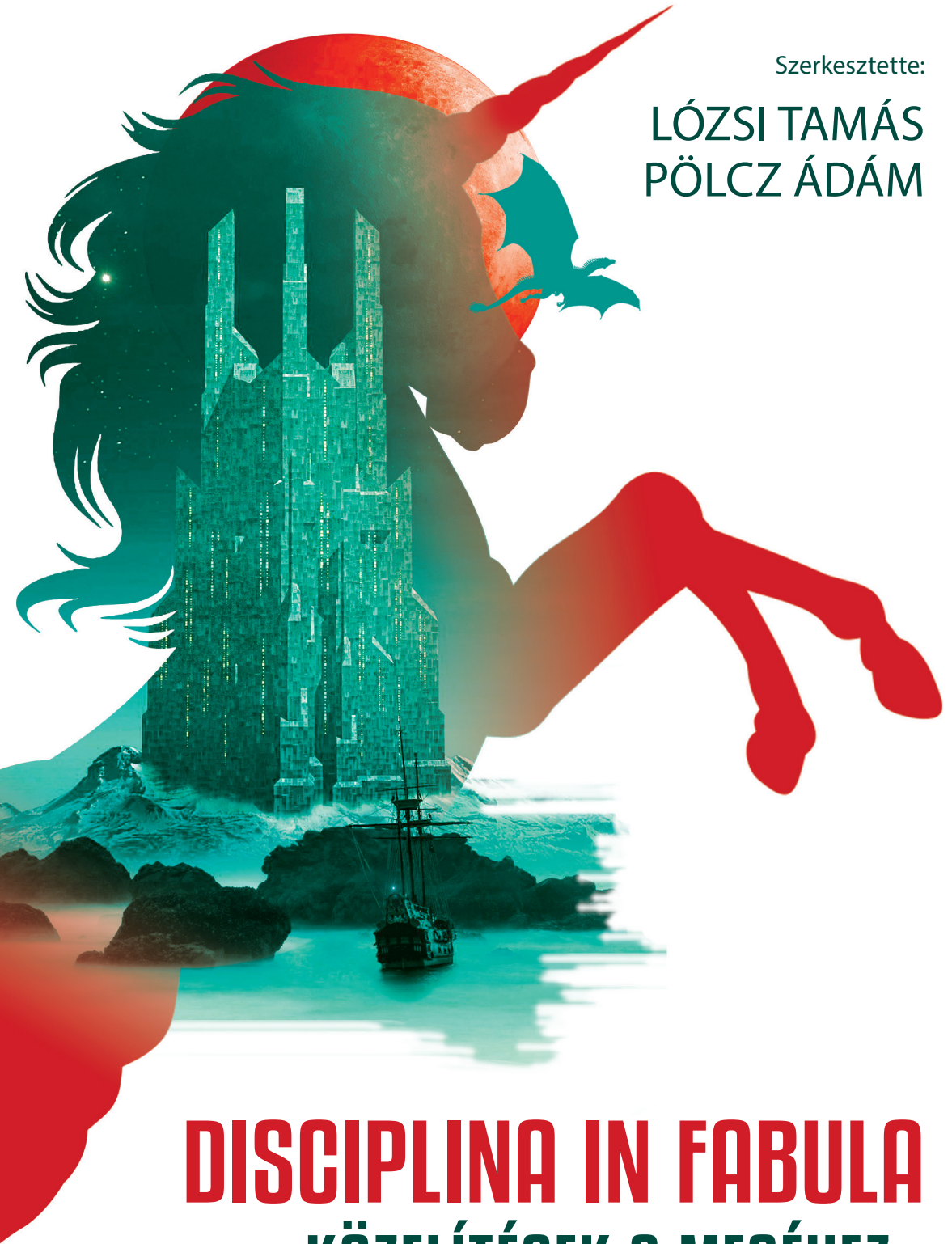


Szerkesztette:

LÓZSI TAMÁS
PÖLCZ ÁDÁM



DISCIPLINA IN FABULA

KÖZELÍTÉSEK A MESÉHEZ

Disciplina in fabula Közelítések a meséhez

Szerkesztette:
Lózsi Tamás – Pölcz Ádám

Budapest, 2020

Tartalomjegyzék

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

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

PAPÍRSZÍNHÁZ, MESEALKOTÁS,
MESEMŰHELY

CSÁK ZSÓFIA

Papírszínház

Kreatív mesealkotás¹

ABSZTRAKT

A 21. század az olvasási szokások drasztikus és folyamatos változását hozta. Az értő olvasás, a szövegértés romlását mutatják a nemzetközi és hazai olvasásvizsgálatok, holott az olvasási képességek diszfunkciója az egyéni életpálya kudarcát is eredményezheti; irodalomértés és irodalomélvezet pedig elképzelhetetlen jó literációs képességek nélkül. Pedig a szépirodalom-olvasással megszerezhető emberi kvalitások másképp aligha kiépíthetők; ezért egyetemi szakdolgozatomban arra kerestem választ, hogyan kelthető vágy az olvasás iránt a 21. századi körülmények között, és hogyan fejleszthetők a hozzá szükséges képességek. Ezért állítottam össze egy kreatív írásgyakorlatok keretében megvalósuló, papírszínházmese-alkotáson alapuló projektet; s vizsgáltam, hogyan változik az olvasással és írással kapcsolatos attitűd a részvétel során. Az alacsony elemszámú kísérleti csoportban látható javulás következett be rövid idő alatt is, ami bizakodásra adhat okot a papírszínház komplex és tudatos, módszeres alkalmazásával kapcsolatos reményeket illetően. Jelen dolgozat a szakdolgozat főbb eredményeit ismerteti.

Kulcsszavak: kreatív írás, olvasás, élmény, papírszínház

LITERÁCIÓ A DIGITALIZÁLT VILÁGBAN

Napjainkban több vita folyik a magyar diákok szövegértési eredményeinek okairól és az olvasási szokások változásának megítéléséről. Világjelenség, hogy a digitalizált világ módosította az olvasási stratégiákat és az olvasás gyakoriságát, de még az olvasandó szövegeket is, mindez pedig a képességek drasztikus átalakulásával jár (vö. Gyarmathy 2012: 9–16; Fenyő 2015: 60–73).

A gyermekek a nyelvnek nemcsak beszélői: írnak, olvasnak és rajzolnak is. Beleszületnek a vizualitás világába. Jóval az iskoláztatás előtt vannak már benyomásaik, leginkább még rendezetlen ismereteik a vizuális nyelvről, az üzenetek vizuális meg-

¹ A szöveg a szerző *Olvasóvá nevelés és kreatív írás alsó tagozaton* c. szakdolgozatának rövidített változata (Csák 2019).

jelenítési lehetőségeiről (vö. Lengyel 1999; Szinger 2008). A vizuális gondolkodás és közlőképesség fejlődése pedig jóval megelőzi a verbális képességét.

Az információs társadalomban felnövekvő generációk rengeteget olvasnak és írnak nap mint nap, hiszen az okoseszközökön való információmegosztás és információszerezés, a kommunikáció mindennapjaik szerves része, ez pedig rengeteg írással és olvasással jár. Az írásbeliséghez kapcsolódó elemző, lineáris gondolkodás mellé a digitális korban a holisztikus gondolkodás csatlakozik, és egyre nagyobb szerepet kap az átfogó, téri-vizuális feldolgozás (vö. Gyarmathy 2012: 9–16).

Felmerül a kérdés, ha az olvasás gyakorisága megnőtt, miért hangoztatják sokan, hogy az olvasás világa hanyatlóban van? Ennek oka, hogy nem ugyanazt olvassuk, mint korábban; különösen pedig nem ugyanolyan mennyiségben. A korábbi generációkhoz képest visszaszorul az a fajta olvasás, amely belső világteremtéssel, képzeleti kalandozásokkal jár. Egyre kevesebben olvasnak regényeket, novellákat vagy verseket, s az így felnövő generáció már ezt az attitűdöt adja tovább gyermekeinek (vö. Gombos 2017).

Az iskolába lépéssel hatéves kor körül elkezdődik a direkt, formalizált írás- és olvasástanulás, ami mérőföldkő a gyermek életében. Ismereteinek, tudásának jelentős részét a továbbiakban az olvasás, az írott nyelv használatával szerzi meg. Iskolai teljesítménye, sőt az életben való eligazodása is attól függ, milyen szinten sajátította el az olvasás- és íráskészségeket (vö. Szinger 2008, G. Gődény 2016). A két terület ki is egészíti egymást: az írás és olvasás közötti transzferhatásnak köszönhetően a jobban író diákok jobb olvasókká válnak, és többet olvasnak, mint gyengébben fogalmazó társaik, illetve a jobb olvasók jobban is írnak. A gyermekek tehát jobban megtanulják és sikeresebben is hasznosítják mind az olvasást, mind az írást akkor, ha ezen tevékenységeket nem egymástól elkülönítve, hanem egymást támogatva alkalmazzák, ám az iskola ezt a lehetőséget ritkán aknázza ki (vö. G. Gődény 2016).

Duke és Pearson kutatása a különböző típusú és műfajú szövegek megértésének és az írásnak mint írásbeli szövegalkotásnak a kapcsolatát vizsgálja. Az eredményekből kitűnik, hogy az olvasottak megértése jelentősen javul, ha a diákok nemcsak olvasnak, hanem írnak is hasonló szövegeket (vö. Duke–Pearson 2002). Az írás és az olvasás egyaránt jelentésteremtő folyamat, ezért hasonló stratégiák mentén támogatják a gondolatok szervezését, megőrzését, kifejezését, mint például előzetes tudás mozgósítása, relevanciák kiválasztása (vö. Tóth 2008). Az olvasással és írással kapcsolatos tapasztalatok hatására kialakul a szerzői tudat, illetve az írásbeli szövegalkotással a közlés tudata, amely során a gyermek felfedezi, hogy az olvasás nemcsak befogadás, hanem az olvasó és az író dialógusa is (Graves–Hansen 1983: 182; Langer–Flihan 2000). A norvég iskolai gyakorlatban számos példa van az irodalom összekapcsolására egyéb művészeti ágakkal, foglalkozásokkal, amelyekben a kreatív írásnak is fontos szerepe van. Az írás tehát a szövegalkotói oldalról „fogja meg” a gyermeket, de ez az olvasói élményekhez is hozzásegíti.

SZÖVEGÉRTÉS ÉS SZEMÉLYISÉGFORMÁL(ÓD)ÁS

A PISA-mérések eredményeiből látható, hogy a magyar diákok leggyengébben teljesítő csoportja, amely a funkcionális analfabétákkal megegyező szintet éri el, egyre nagyobb; számuk a tizenötévesek több mint egynegyedét teszi ki. „Magyarországon egy olyan diák szövegértési teljesítménye, aki nagyon szeret olvasni, átlagosan annnyival jobb egy olvasni nem szerető diákénál, mintha három évfolyammal felette járna iskolába” – olvasható az eredmények elemzésében (vö. Balázsi–Ostorics–Szalay–Szepesi 2010: 65). Ugyanitt Balázsi és társai arra is rámutattak, hogy pusztán az, ha önszántából napi fél órát olvas egy gyerek, jelentősen megnöveli a szövegértési teljesítményét.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy az olvasás nemcsak a szöveg értése, értelmezése szempontjából fontos, hanem személyiségformáló ereje is van. Az olvasási kultúra meghatározó szerepet tölt be az emberi tudat fejlődése során kialakuló fogalmi keretek, belső narratívák létrejöttében, alakulásában, amelyek a világ értelmezése, az egyéni értékrend kialakítása szempontjából meghatározók. A funkcionális analfabéták csoportja nem tudja értelmezni az olvasottakat, így más szempontból sem tudja vizsgálni a világot. A nemolvasó ember az értelmező kompetenciák, tudásépítés gyengesége miatt nem képes önálló vélemény, kritikai álláspont kialakítására; legfeljebb passzív befogadója az információknak, és könnyen befolyásolható. Az irodalomolvasás hiánya miatt nem képes mélyebb érzelmi átélésre, nem fejlődik az érzelmi intelligenciája. Az olvasás népszerűsítésének és a szövegértés fejlesztésének így fontos szerepe volna nemcsak a funkcionális analfabétizmus elleni harcban, hanem a személyiségformálásban is. Nemzetközi kutatásokból és összehasonlító vizsgálatokból az is tudható, hogy a literációs képességek alapozását nem lehet elég korán kezdeni, hiszen láthatóan azok az országok sikeresek a hátránykompenzáció terén, ahol intézményi keretek között, minél korábban megvalósul (vö. Csapó–Molnár–Kinyó 2009: 3–13).

KREATÍV ÍRÁS ÉS PAPÍRSZÍNHÁZ

A komoly szövegértési problémák ellensúlyozásának lehetséges módja volna a kreatív írás iskolai alkalmazása, amely elősegíthetné, hogy olyan diákokat neveljünk, akik nemcsak passzív befogadói az információknak, hanem szépirodalom-olvasásra, értelmalkotásra, kritikai gondolkodásra is képesek.

A kreatív írásgyakorlatok célja a különféle műfajokban való alkotás szabályainak megismerése mellett a változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel történő írás megtanítása (vö. Raátz 2008).

A kreatív írás gyakorlatába (...) olyan műfajok tartoznak, amelyek már téma-választásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik az

egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei (Samu 2004: 11).

Az iskolai alkalmazás lehetséges megvalósulása a norvég Marte Huke író nő által vezetett kreatív írásórák követése. A 12–18 éves diákoknak szánt foglalkozások során a tanulók az írói oldalról közelítik meg az irodalmat, vizsgálják és felfedezik, hogyan működik a nyelv. Szintén norvég példa, hogy a művészetek népszerűsítése érdekében a különböző művészeti ágak képviselői egymással karöltve járják az országot, s igyekeznek megszerettetni a jelenlévőkkel az általuk képviselt művészetet. A programban résztvevő alkotók a gyermekekkel közösen hoznak létre például képet és szöveget tartalmazó magazint (vö. Pompor 2017). Hasonló elven működik Magyarországon a *Csodaceruza* irodalmi gyermeklap kezdeményezése, a „Szerkesszük együtt a Csodaceruzát!”² Ennek keretében a gyerekek írók, költők, illusztrátorok, képszerkesztők szerepébe bújva közösen alkotják meg saját gyermekmagazinjukat.

A kreatív írás ígéretes hozadékaiknak ismeretében szakdolgozatom kutatási részében egy papírszínház-alkotási folyamatot terveztem és valósítottam meg, ehhez kapcsolódóan pedig megvizsgáltam, hogyan befolyásolja az ebben való részvétel az olvasással kapcsolatos attitűdöt. A papírszínház pedagógiai alkalmazása nagy lehetőség a „könyvszegény” környezetben, digitalizált világban felnövő gyermekek literációs problémáinak enyhítésére. Egyszerre elégíti ki a mozgóképhez szokott befogadó képigényét, miközben biztosítja a belső képalkotás kiépüléséhez szükséges feltételeket. A felolvasott vagy előadott mese hat a gyermek személyiségére, a szellemi, mentális és érzelmi fejlődésére, gazdagítja a fantáziát, a szókincset, fejleszti a hosszútávú figyelmet (vö. Csányi–Simon–Tsík 2016: 44–49).

KREATÍV MESEALKOTÁS EGY BUDAPESTI ISKOLÁBAN

Kutatásomban arra voltam kíváncsi, hogyan és milyen mértékben változhat a diákok olvasáshoz való viszonya, ha kreatív írásgyakorlatok segítségével az írás folyamatába papírszínház-mesealkotással maguk is bekapcsolódnak. A minták alacsony elemszáma és a program rövidsége miatt csak kismértékű változás volt várható, de mérsékelt elmozdulást is értékesnek és reménykeltőnek tartottam és tartok saját pedagógiai gyakorlatom kidolgozása szempontjából. Bár a kutatás célja az olvasáshoz való hozzáállás pozitív irányba való elmozdulásának elősegítése volt, az írás- és olvasástranszfer okán a program hatására az írással kapcsolatos attitűdváltozásra is számítottam.

2 A kezdeményezésről részletesebben a *Csodaceruza* honlapján olvashatunk. L. http://csodaceruza.hu/?page_id=9614 (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

A kutatási projekt 2019. 02. 04. és 2019. 03. 14. között zajlott a budapesti Hegedűs Géza Általános Iskolában. Az intézményben a negyedik évfolyamon két osztály működött, közülük a 4. a kontrollcsoportként (20 fő), a 4. b pedig kísérleti osztályként (24 fő) vett részt a vizsgálatban. A kutatás során előzetes méréssel feltérképeztem az osztályok olvasással, írással kapcsolatos attitűdjét. (A kérdőívben elsősorban az olvasással és írással mint szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos preferenciát, az ezekkel töltött időt, valamint az olvasási és írási szokásokat, formákat vizsgáltam.) A kísérleti szakaszban a kontrollcsoport változatlanul végezte munkáját, miközben a kísérleti csoportban öt 45 perces és két 60 perces tanórai foglalkozást tartottam. Végül egy utóméréssel megvizsgáltam, hogyan módosultak a kísérleti és a kontrollcsoportban a kapott eredmények. Az eredmények nem függetleníthetők a gyermekek egyéni eltéréseitől (ilyen lehet például a literációs környezet különbsége), azonban ezek nem befolyásolják a végső következtetéseket, mivel egy-egy osztály esetén mindig csak a saját magához képest mért változások mértékét vizsgáltam.

Az előmérést követően a kísérleti csoporttal több foglalkozást tartottam. Az első célja a motiváció felkeltése volt a projektben való részvétel iránt, illetve a papírszínházzal való megismerkedés. Ehhez Tasi Katalin *A soknevű macska* című meséjét használtam.³ Az osztályt a teremben kihelyezett lábnyomok vezették el a papírszínházmeséhez, amely később is szerepet kapott a foglalkozások során. A nyomolvasást majd szereplőjólást követően a tanulók csoportonként egy-egy lapot kaptak a meséből, ez alapján történetjólást végeztek, majd a papírszínház fakeretét kinyitva felolvastam nekik a mesét. A történettel kapcsolatos beszélgetést követően elnevezték az eszközt, amelyből a „macska előbújt”. Az általuk alkotott megnevezések jól megragadják a papírszínház lényegi elemeit: a „papírdia” a diafilmhez hasonló domináns képi megjelenést, a „mozgókönyv” a papírlapok mozgatásából származó filmszerűséget, míg az „úrhajószínház” és a „bőröndszínház” a dramatizálást.

A felolvasott történet szerkezete, nyelvezte nem bonyolult, így a diákok a mese élvezete mellett indirekt módon a technikát is megfigyelhették. A mesében a macska mellett több szereplő is megszólal. Ez a későbbi fogalmazási feladatok kapcsán kapott hangsúlyosabb szerepet, de a papírszínház sajátosságaként az első foglalkozáson is kiemeltük. Az óra zárásaként a gyerekek is továbbbeszöttek a mesét, majd azzal búcsúztunk, hogy a legközelebbi alkalommal már ők is a mesélő bőrébe bújhatnak.

A következő, szintén 45 perces foglalkozáson, melyre három nappal az elsőt követően került sor, bevezettük a mesealkotás témáját, a világúrt, s elkészült a gyerekek által írandó mesék elsődleges vázlata. A gyerekek csoportokban egy-egy „kódolt” lapot kaptak, amin a hiányzó betűket különböző alakzatok jelölték, amelyeket az óra előtt a terem különböző pontjain szétszórtam (1. kép).

3 L. <http://csimota.hu/hu/konyv/a-soknevu-macska> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

H	A			E	Y	-	Ü	S					S

1. kép. A kísérleti osztály egy csoportjának „kódolt üzenete”

A tanulók csoportokban fejtették meg a rejtvényeket, amelyeknek megoldása eltérő volt, de mind az űrrel kapcsolatos kifejezést jelölt: Androméda, Tejútrendszer, Fekete lyuk, Orion-köd, Halley-üstökös, Göncölszekér. A világűr témájának bevezetésére azért volt szükség, mert a programot olvasásra motiválásnak is szántam: Andri Snaer Magnason *A kék bolygó története* és Majoros Nóra *Bolygóvadászok* című regénye köré építettem a feladatokat, tevékenységeket, de úgy, hogy a gyerekek erről egyelőre ne tudjanak. Csak a program végén mutattam be a könyveket, amelyekből a diákok a mese szereplőit kapták az alkotási folyamat során.

A megfejtések közötti összefüggések feltárását követően a gyermekek belső képalkotással egy űrutazáson vettek részt, amit a megalkotandó történetek szereplőinek közrebocsátása követett. Minden csoport egy-egy papírból készült űrhajót kapott, amelynek ablakát kinyitva megtalálták egy-egy szereplő nevét, illetve rövid jellemzését (2. kép).



2. kép. A kísérleti osztály tanulói a mese szereplőjét tartalmazó űrhajóval

A csoportok a kapott jellemzést közös beszélgetéssel kiegészítették, a szereplőket további tulajdonságokkal ruházták fel elképzeléseik szerint. A továbbiakban a papírszínház sajátosságát, kép és szöveg összehangolásának mikéntjét fedezhették fel az

általam készített képek és szövegdarabok párosításával. A korábbi foglalkozásra visszaemlékezve hamar rájöttek, hogy az előadás során a közönség által látott kép hátuljára nem kerülhet az a szöveg, amit a mesélő felolvas, hiszen az olvasandó rész akkor takarásban lenne. A probléma megoldása tehát a szöveg „előretolása” a képhez képest. A mozgatható elemek segítségével mindez könnyen kipróbálhatóvá, ellenőrizhetővé vált. A szövegalkotás során a csoportok úgynevezett „forgatókönyveket” kaptak. Ezek a több üres lapból álló eszközök azt a célt szolgálták, hogy az egyes szövegrészekhez vázlatos rajz készülhessen, ami egyrészt a szöveg utalásainak képi kiegészítését szolgálta, másrészt a szövegrész előretolódásának rögzítését segítette.

Az elsődleges szövegváltozatokat a foglalkozást követően beszedtem és áttekintettem; korrekciós észrevételeimet, javaslataimat úrlények és úrrobotok „szájába adtam”, ezeket egy szövegkorrigáló órán érvényesít(h)ették a gyerekek, amire a rákövetkező héten egy szintén 45 perces foglalkozáson került sor (3. kép).



Az óriás cica

Egyszer volt egy óriás cica, aki nagyon éhes lett. Ez a cica fehér volt, zsemleszínű csíkokkal és Alexnek hívták.

Azt gondolta, ő megissza a mi Tejútrendszerünket és megeszi a Holdunkat. Felugrott az űrbe és elkezdte inni a Tejútrendszert. Miután megitta, felsandított a Holdra. Ugrott egyet és egy nagy harapással megette a Holdat.



3. kép. A kísérleti osztály egy csoportjának segítőkkel ellátott meserészlete

A szövegalkotási problémák csoportonként igen változatos képet mutattak, így a szóismétlések kivételével közös korrekciós gyakorlat nem volt; a javítás, fejlesztés differenciáltan zajlott. Az elsődleges szövegváltozatokat a diákok külön lapokon kapták meg, amelyeken különböző úrlények, úrrobotok látták el a meseíró csoportokat szövegformálási tanácsokkal. Bár ezek rámutattak a fogalmazási problémákra, a diákok nem kudarcként élték meg a szöveg tökéletlenségeit, hiszen tanácsadó tevékenységként

jelent meg számukra; így a motiváltságuk megmaradhatott. Annál is inkább, mivel a mesék többszöri felolvasása egymásnak további visszacsatolást jelentett, és támogatta az átdolgozási folyamatot; tapasztalattá téve azt, hogy az írás mindig rekurzív tevékenység, s a „jó szöveg” mindenkor átdolgozási folyamat eredményeképpen jöhet csak létre.

A meseátdolgozást a következő két hétben egy-egy 60 perces foglalkozás követte, amelynek középpontjában az illusztrációk elkészítése állt. A korábbi betűrejtvényekben kapott megfejtésekhez (l. fentebb) úrfelvételeket kerestem, és képpuzzle-t készítettem belőlük. Az összerakott képek és további galaxisfotók alapján képolvasás következett. A képekről való beszélgetés gazdagította a megalkotandó illusztrációk színhasználatát, és segítette a vizuális fantázia működésbe hozatalát. Ezt a papírszínház képi sajátosságainak vizsgálata követte. A diákok csoportonként különböző papírszínházmesék illusztrációját, illetve mesekönyvek képeit elemezték megadott szempontok szerint: az alakok nagysága, a keret takarása és a fókusz, a húzásból adódóan a kép iránya, két képből egy köztes kép létrehozása, a nagyítás jelensége. A használt technikák esetében a kollázs és a krétarajz állt a vizsgálódásunk középpontjában (4. kép).



4. kép. A kísérleti osztály egy csoportja a kapott illusztrációk vizsgálata során

A kép és szöveg szoros kapcsolata miatt az illusztrációkészítés során is volt lehetőség a szöveg formálására, képhez igazítására. Bár korábban a forgatókönyv létrehozása azt a cél szolgálta, hogy a szövegalakítás közben a gyerekeknek már legyen elképzelésük a képi megjelenítésről, építhessenek rá, ám a bonyolultabb megoldásokat eleinte

még nem merték alkalmazni (például a húzásból adódóan két képből egy harmadik, köztes kép létrehozását). Az illusztrációkészítéshez érkezve már voltak olyan csoportok, amelyek a kezdeti képsort újraértelmezve ennek használatára is törekedtek. A képek készítése során, ahogy a mesealkotáskor, szintén építettünk a társak visszajelzéseire. A meglévő illusztrációk és a hozzájuk kapcsolódó szövegrészletek összeolvasása a szöveg és kép közötti kapcsolat szorosabbra fűzése mellett már az előadás előkészítését is szolgálta (5. kép).



5. kép. Egy, a kísérleti osztály által készített illusztráció

A legtöbb csoportban a gyerekek már a szövegírás idején felosztották a szerepeket, majd ezeket bővítették az illusztrációk elkészítésével és a szöveg korrigálásával, így a vizuális foglalkozások végére már minden csoportagnak kijelölt szerepe volt az előadásban.

Az elkészült mesék gépelt változatát a diákok a következő 45 perces alkalommal kapták kézhez, amelyre egy héttel a képek elkészülte után került sor. A gépelésre és a nyomtatásra a jobb olvashatóság, a betűméret és az esetleges utókorrigálás miatt volt szükség. A mesék szövege több A/4-es lapra került, követve a csoportok által felosztott szövegtöréseket. A tanulók első dolga az volt, hogy a lapokat saját felosztásuk alapján szétvágják, majd gyurmaragasztó segítségével a megfelelő lapra felragasszák (6. kép).



6. kép. A kísérleti osztály egy csoportja párosítja a szövegrészleteket és a képeket

A csoportok maguk között eljátszották a meséket úgy, hogy egy tagjuk nézőként követte a társai játékát, és figyelte az esetleges kép-szöveg anomáliákat. A szövegrészleteket ezután ragasztóval a végleges oldalon rögzítettük.

Ezt követően újra előadtam az első foglalkozáson megismert mesét annak megfigyeltetése érdekében, milyen hatáselemeket alkalmazhatnak az előadás során. Felfedezték és megfogalmazták, hogy kép és szöveg kapcsolatán túl a hangerő, az egyes szereplők karakteres megjelenítése, a hangokkal való játék is az előadás részét képezi. A program ezen fázisában a diákok már ismerték annyira az általuk írt meséket, hogy a felolvasás nem okozott olvasástechnikai nehézségeket, és a hatásos szöveghangosításra, előadásra helyezhették a hangsúlyt. A csoportok elsőként saját maguknak, majd egy-egy csoport egymásnak, ezt követően a csoportok az egész osztálynak adták elő a papírszínház-meséjüket. A társak, illetve az általam adott visszajelzések alakították az előadás sajátosságait, lehetőség volt a hangsúly, hangerő formálására, egyéb hangeffektek alkalmazására (például rakétakilövés hangjának gyakorlása). A foglalkozást követően az általam vitt fakeret és az elkészült mesék is az osztályban maradtak, így a gyerekek kedvük szerint újból eljátszhatták a történeteket, gyakorolhatták az előadást.



7. kép. A kísérleti osztály egy csoportja előadja társainak az elkészült mesét

A következő héten került sor a „premierre”. A kísérleti csoport osztálytermét előzetesen átrendeztük az előadásnak megfelelően. Ide érkeztek meg az első osztály tanulói, akiknek a csoportok előadták a meséket. A gyerekek szinte megbabonázva nézték a negyedikesek előadását, még hetekkel később is emlegették a látottakat. Az előadást követően a kísérleti csoporttal való beszélgetés során a projekt alapjául szolgáló könyvek bemutatására is sor került. A gyermekek ekkor tudták meg, hogy a meseíráshoz kapott szereplők nem általam kitalált karakterek, hanem valódi regényhősök. A bemutatott könyvekből több példányt vittem, így a tanulók kézbe vehették, megfoghatták, lapozgathatták azokat; s mivel az osztályteremben hagytam őket, az osztálykönyvtár részeként kedvükre olvashatták. A két regény mellett J. Mitton *Csilagászat gyerekeknek* című ismeretterjesztő könyvét is ajánlottam, bemutattam; illetve az osztálykönyvtár részévé tettem, ezzel motiválva a tanulókat a különböző szövegtípusok olvasására.

AZ EREDMÉNYEK

Az utómérésre használt kérdőív mindkét osztályban megegyezett az előmérésben használttal. A kísérleti csoport elő- és utómérésének összehasonlításából kiderül, hogy pozitív elmozdulás történt az olvasással és az írással kapcsolatos viszony tekintetében. Nemcsak, hogy kedvezőbben értékelték az olvasást és az írást mint szabadidős tevékenységet, hanem gyakoribb olvasásról számoltak be, illetve többen az utómérés idején is olvastak. Míg az előmérések során 14-en válaszolták azt, hogy nagyon szeretnek olvasni, addig az utómérésben 17-re nőtt a számuk. Míg az előmérés során 1 fő azt írta, hogy „inkább nem szeret olvasni”, az utómérésben már senki sem viszonyult negatívan az olvasáshoz. Az írás tekintetében is pozitív elmozdulás történt. Míg az előmérés során 3-an válaszolták, hogy egyáltalán nem szeretnek írni, az utómérésben már csak 1 fő válaszolta ezt.

Az előmérés során említett regényeken túl az olvasottak között megjelentek a kísérleti program zárásaként bemutatott könyvek is. Mivel ezek a könyvek nem kötelező olvasmányként, hanem lehetőségként jelentek meg, így a program hatásaként tudható be, hogy 6 fő választotta ezek olvasását.

Az íráshoz való viszonyban is volt pozitív elmozdulás. Az előméréshez képest többen jelezték, hogy valamilyen rendszerességgel írnak: 2-ről 4-re nőtt a *naponta*, 9-ről 12-re a *hetente* vagy *havonta* írók száma. Az előméréshez képest változás volt, hogy az utómérésben az írással és az olvasással kapcsolatban több helyen is megjelent a *rajzolás* mint tevékenység, ami a papírszínházban megjelenő kép és szöveg közötti szoros kapcsolatnak tulajdonítható.

A mesealkotásban részt vevő csoportban az egy hónapos programot követően javult az olvasás megítélése. A diákok saját bevallásuk szerint a korábbihoz képest szívesebben töltik szabadidejüket ezzel a tevékenységgel, és többen lettek azok is, akik naponta olvasnak. A kísérleti csoportban szintén nőtt azok száma, akik felolvasnak vagy beszélgetnek az olvasottakról, illetve az aktuálisan olvasók tábora is bővült. Elmondható az is, hogy többen és gyakrabban írnak történeteket szabadidejükben a kísérleti csoportban. A kontrollcsoport írással, olvasással kapcsolatos attitűdje nem változott.

Bár a projekt rövid időtartama miatt (1 hónap) nem volt feltételezhető, hogy a foglalkozássorozat hosszú távú változásokat hozhat, azonban a kísérleti csoport eredményei bizakodásra adhatnak okot. Elmondható, hogy a kreatív írásgyakorlatok, a tevékenykedtetésen és élményen alapuló tanulás rövidebb távon is képes pozitív irányban befolyásolni az olvasással, írással kapcsolatos attitűdöt. Mindezek tükrében fontos volna a papírszínház tanórai, iskolai keretek között való hosszú távú és komplex alkalmazása, mert meghatározó szerepe lehetne a digitális világ hátrányainak ellensúlyozásában. A saját tanítási praxisomba mindenképp beépítem rendszeres és módszeres használatát.

IRODALOM

- Balázs Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *PISA 2009 Összefoglaló jelentés – Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Csák Zsófia 2019. *Olvasóvá nevelés és kreatív írás alsó tagozaton*. Szakdolgozat. ELTE TÓK, Budapest.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László 2009. A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 3–4. 3–13.
- Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor (szerk.) 2016. *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest
- Duke, Neil K. – Pearson, David P. 2002. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: Farstrup, A. E. – Samuels, S. J. (eds): *What Research Has to Say About Reading Instruction*. International Reading Association, Newark. 205–242.
- Fenyő D. György 2015. Hogyan olvasnak a fiatalok? *Gyermeknevelés* 3(1). 60–73.
- Gombos Péter 2017. *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=6063&documentview_id=24470 (Utolsó letöltés: 2019. 02. 02.)
- G. Gödény Andrea 2016. Literáció a 21. században. In: G. Gödény Andrea: *Olvasáspedagógiai tanulmányok*. ELTE TÓK, Budapest 8–19.
- Graves, Donald – Hansen, Jane 1983. The Author's Chair. *Language Arts* 60(2). 176–183.
- Gyarmathy Éva 2012. Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia 2012. Tanulmánykötet*. 9–16. http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external (Utolsó letöltés: 2019. 02. 02.)
- Langer, Judith – Flihan, Sheila 2000. Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks. In: Indrisano, R. – Squire, J. R. (eds): *Writing: Research/Theory/Practice*. International Reading Association. Newark 112–139.
- Lengyel Zsolt 1999. *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Pompor Zoltán 2017. *Kreatív írás és bátorítás – az olvasóvá nevelés egy norvég receptje*. <http://www.hunra.hu/hirek/1398-kreativ-iras-es-batoritas-az-olvasovanevel-es-egy-norveg-receptje> (Utolsó letöltés: 2019. 02. 04.)
- Raázt Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Utolsó letöltés: 2019. 02. 04.)
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Szinger Veronika 2008. *Kisgyermekkor írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.

Tóth Beatrix 2008. *Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?* In: *Anyanyelv-pedagógia*, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (Utolsó letöltés: 2019. 10. 19.)

ABSTRACT

Creative Storytelling with Kamishibai Story Theater

The twenty-first century has brought about a drastic and continuing change in reading habits. Both national and international reading tests show a deterioration in reading skills, even though poor reading comprehension may lead to failure in the life path of an individual; moreover, understanding and appreciating literature is also inconceivable without proper reading competencies. Qualities that are usually acquired via reading literature can hardly be obtained otherwise; therefore, in my paper I sought to answer how the desire to read might be motivated and the required skills developed within twenty-first century conditions. My project focused on writing exercises that were based on creating a Kamishibai Story Theatre. I afterward tested how attitudes toward reading and writing change due to participation. An experimental group of small sample size showed an apparent improvement even after a short period of time. This result suggests there is some basis in the complex, conscious and systematic application of Story Theatre for the purpose of improving language competencies.

Keywords: creative writing, reading, experience, Kamishibai Story Theater