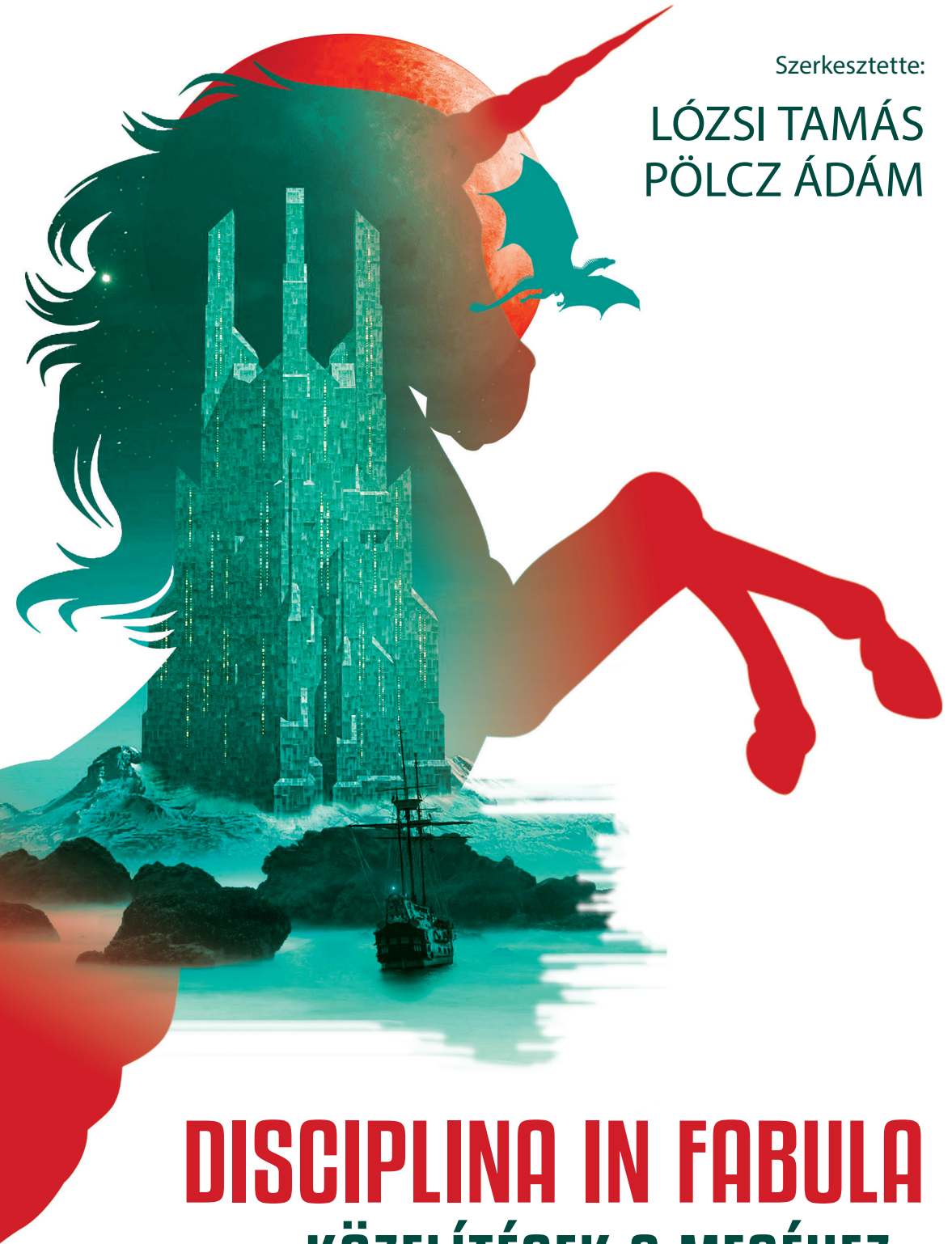


Szerkesztette:

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

G. GÓDÉNY ANDREA

Papír/színház, vagy amit akartok...

A mesÉ(LÉS)ben rejlő fejlesztési lehetőségek az alsó tagozaton

„Amíg van történet, minden rendben van.”

Graham Swift

ABSZTRAKT

A digitális környezetben felnövő generációk megváltozott képességcsoportjaira figyelemmel lévő közoktatás sem/nem mondhat le a mesékben, mesélésben rejlő fejlesztési lehetőségekről. Sőt egyre nagyobb tudatossággal kell törekednie a meseélményben rejlő potenciál kiaknázására; hiszen egyre kevésbé számíthatunk az olvasási szokások több generációt átfogó, utánzásos, modellkövetésen, a szeretett felnőtt(ek) viselkedésének önkén(y)telen másolásán alapuló kulturális „tőkefelhalmozódásra”, ami mindenkor *családon belüli* „hajszálcsöveken”, (Fukuyama), ám a *társadalmi tőkefelhalmozódás* kontextusában (Bourdieu) hagyományozódott (míg hagyományozódott). Napjainkban egyre több feladat hárul az iskolára, ha fontosnak tartjuk jól kommunikáló, ítéletalkotásra, kritikus gondolkodásra alkalmas, érdekérvényesítő, értékvédő, értékkeremtő magatartásra képes, szociálisan érzékeny, empátikus állampolgárok formálását, akik fogékonyak az esztétikumra, képesek az irodalom élvezetére, értelmezésére. Hogy milyen szerepet játszhat mindebben az iskolai mese/mesélő iskola az alsó tagozaton, és hogyan vehet részt a folyamatban a papírszínház alkalmazásával – azt járja körül a dolgozat.

Kulcsszavak: papírszínház, digitális környezet, mesélő iskola, irodalomértő olvasás, empátikus állampolgár

Mint Tari Annamária egy 2016-os, a Z generáció internethasználatával foglalkozó előadásában rámutatott,

a mai 20–29 évesek több mint a fele nárcisztikus személyiség lesz 65 éves korára. Hiszen, miközben az online élet erősen támogatja a felnövesztett egót, az érzelmi intelligenciát és az empátiát a Z generáció már nem tekinti fontosnak, sőt inkább hátráltatónak. Ez a generáció nem mutat túl sok szociális érdeklődést, és hamar elunja magát. (Tari 2016)

Tari szerint „nagy eséllyel lesz gyors, unalmas és nem túl boldog élete közülük sokaknak” (Uo.). Ennek a generációnak egy része immár gyermeket nevel; s a „kis Alfák”, akik az anyatejjel szívták magukba a digitális tudást, és gyakran előbb tanultak meg

érintőképernyőt használni, mint járni vagy beszélni, alsó tagozatos iskolások. Külföldi kutatások szerint az Alfa-gyerekek 50–70%-a szokott internetezni, és tabletet is körülbelül ennyien használnak (vö. Konok 2016). Biztosak lehetünk benne, hogy hazánkban csak annyival „jobb” a helyzet, amennyivel nagyobb a szegénység, s többeket érint a digitális világtól való elzártság.

Mindez nyilvánvalóan újabb átalakulást hoz(ott) a képességekben, gondolkodásban.

Az érintőképernyő használata valószínűleg eltolja a hangsúlyt a látási és hallási csatorna felől a kinezetikus (testérzéketi) csatorna felé, és ez megint csak eddig nem ismert változásokat idézhet elő az információ feldolgozásában és a gondolkodásban. Természetesen pozitív és negatív hatások egyaránt lehetnek. A figyelem megosztását, a finommotorikus (finom kézmozdulatokat igénylő) készségeket például fejlesztheti ezeknek az eszközöknek a használata, ugyanakkor a TV-hez hasonlóan túlingerlést okozhat, és a társas együttlétektől vonja el az időt. (Konok 2016)

Miközben az Alfáknak az emberiség történetében várható-remélhető pozitív szerepéről is beszélnek a jövőkutatók (Hercsel 2015), aggodalomra adhat okot sok változás, átalakulás, ha abból indulunk ki, hogy a gyerekek egészséges agyfejlődéséhez nagy mennyiségű társas interakcióra van szükség, amit ideálisan és elsősorban a szülők biztosíthatnak az első években (és a szerepük még nagyon sokáig meghatározó). Az, hogy a digitális eszközökkel hosszabb időre egyedül lehet hagyni a gyerekeket, mint régebben, amikor a felnőtt személyes jelenlétére és a vele való beszéd- és egyéb társas interakciókra volt szükség a lefoglalásukhoz, problémákat vet fel, hiszen az újszülöttek agya világrajövetelkor még nem éri el a teljes fejlettséget.

Az első két évben agyuk mérete megháromszorozódik! Ez a növekedés pedig a külső ingerek hatására következik be. Ezért nem mindegy, milyen ingerek érik a csecsemőket és a kisgyerekeket. A fejlődéshez megfelelő mennyiségű, jó minőségű ingerre van szükség, ilyenek a mozgás, a társas ingerek, az alkotó tevékenység, és még sok más. (Konok 2016)

A sok más része a korai színházi élmény, az ún. csecsemőszínház (Novák 2006), az ölbeli játékok, a mesemondás – a gazdag és változatos, mély nyomot hagyó literációs élmények. A felnőtt felelőssége, hogy hozzájusson a gyerek. Mivel pedig egyre kevésbé számíthatunk az olvasási szokások több generációt átfogó, utánzás, modellkövetésen, a szeretett felnőtt(ek) viselkedésének önkén(y)telen másolásán alapuló kulturális „tőkefelhalmazódásra”, ami mindenkor családon belüli „hajszálcsoveken” (Fukuyama 1997), ám a társadalmi tőkefelhalmozódás kontextusában (Bourdieu 1967) hagyomá-

nyozódott (míg hagyományozódott); egyre több feladat hárul az intézményi nevelésre ebben a vonatkozásban is.

A családi hajszálcsovek működésének (*family literacy*) szép példája olvasható a *Pedagógusok arcképcsarnoka* sorozat 12. kötetében.

Nyanyuka mesél hát, fejből mondvá a történeteket: mesét, mondát, mítoszt vegyesen (akkor az nekünk mind mesének tűnt). Megtudjuk, mit rejtegetett a trójai faló; hogy járt a magát pukkadásig fújó béka, aki az ökörrrel versenyre kelt; a vadgalamb, aki egyre csak hajtogatta: *túúúdom, túúúdom* – bár fogalma sem volt a fészkepítésről; hogy készített szárnyakat Daidalosz, s hogyan zuhant tengerbe a fia. (...) A nyaralások alatt észrevétlenül belénk épült az egész görög-római mitológia, az összes klasszikus fabula és a bibliai történetek – az évek alatt elhangzott a zsidó-keresztény kultúrkör minden, gyerekek számára mesélhető története. Sokáig nem voltam tudatában, mekkora kincset kaptam útravalónak. Évek múlva, az iskolában ugyan feltűnt, hogy nem mindenki ismeri, amit én, s hogy mennyivel könnyebben látom át a mitológiai rendszereket, mint a többiek; de a kincs mértékét felbecsülni jóval később lettem képes. Nem a sztorik, istenek és hősök ismerete volt a leglényegesebb eleme a nagymamától kapott szellemi batyunak, hanem az az ön- és világértelmezési gyakorlat, amit a mesék hallgatásával szereztünk. Pedig nagymamánk nem magyarázott, csak mesélt és mesélt – nem vont le tanulságot, nem volt didaktikus, nem nyaggatott minket, hogy értjük ezt vagy azt a történetet. Hagyta, hogy hasson a szöveg; s tudta, hogy évek kelljenek, míg hatását kifejti. A fabuláknak is azt a változatát szerette, amely nem fogalmazott meg „szájbarágós” tanulságot. Ő tapasztaltatta meg velünk azt is, hogy más nyelven is lehet beszélni, gondolkodni. Szeretett latinul és görögül idézni (ilyenkor mindig elmondta a magyar jelentést); és megtanított minket németül csalogatni az egeret a házából – ma is az ő hangján hallom: *Maus, Maus, komm heraus...* Világokat nyitott meg előttünk, térben és időben egyaránt. Hogy mekkora hatást tett ránk, ma tudom csak igazán. (Nyirkos 2013: 200)

A *family literacy* háttérbe szorulásának ellensúlyozása elemi érdeke az edukációnak, ha a 21. század körülményei között is szeretnénk megőrizni emberinek a létet. Megértő, empátikus (individuális és társadalmi) együtt létezés aligha elképzelhető irodalmi/olvasási élmény- és érelemtapasztalat nélkül. Legalábbis egyelőre kevésbé mutatkozik az ön-, világ-, emberismeret és -megértés képességének, megküzdési stratégiák kiépítésének egyéb hatékony módja, amely versenyre kelhet a literációban való (receptív és produktív) részvétel potenciáljával. E potenciál működtetésének figyelemmel kell lennie arra, hogy miközben gyengül az analitikus, logikus gondolkodás a netgeneráció körében, a digitális eszközök fejlesztik a vizuális feldolgozást és az intuíciót. Ily módon

a bal agyfélteke dominanciája helyett az információkat egyidejűleg értelmező jobb félteke kerül előtérbe, ami a térbeli, vizuális gondolkodásért, zeneértésért, képzeletért és humorérzékért is felelős (vö. Tóth-Mózer és mtsai 2012 és Hülber 2015). Ennek kiaknázása lehetőség is, felelősség is az oktatás számára. Rendkívül fontossá teszi a két agyféltekét összekötő kérges test erősítését, a két agyfélteke összehangolt és kiegyenlített működtetését, például mozgással, művészeti tevékenységgel, stratégiai-táblás játékokkal, együttműködésen alapuló társas helyzetek teremtésével (vö. Gyarmathy 2016: 9–16).

A képességfejlesztő folyamatokban alapvető szerepe volna és lehetne az írott kultúrával kapcsolatos mindennapi élménytapasztalatoknak receptív és produktív értelemben egyaránt. Az írás (megértésének) örömét az iskolába lépés első pillanatától biztosítania kellene a pedagógus mindennapi mese- és versmondó, -felolvasó gyakorlatának, a szövegekkel való élményszerű találkozásoknak, s az írásbeliséget gazdagon dokumentáló iskolai környezetnek. Mindez olvasásra motiváló hatásán túl hozzájárulna az olvasáshoz-íráshoz szükséges alapképességek fejlődéséhez, a beszédpercepció és beszédprodukció jó színvonalához, támogatná a belső képalkotó képesség (ki)fejlesztését. Ezek nélkül elképzelhetetlen értő és élvezetre képes olvasás, ám ezeknek híján vannak a „konzerv képek” fogyasztásán szocializálódott újabb generációk. Nekik ezért nemcsak a fantáziája nem működik eléggé ahhoz, hogy értsék és élvezzék az olvasást, hanem az elaboráció, a szorongás- és frusztráció-feldolgozás egy igen fontos eszköze és lehetősége is kimarad az életükből. Sőt, a fikcióigényük kielégítésére használt kép(ernyő)-fogyasztás növeli és fokozza azt (annál is inkább, mert jellemzően magukra hagyva képernyőznek a gyerekek), ami mélyreható személyiségfejlődési problémákat indukál.

Csikszentmihályi Mihály professzor kutatásaiból tudható, hogy az intenzív munkavégzés boldogítóbb, mint a passzív pihenés (például a tévézés). A passzív befogadói attitűd, még ha pihenésként megélt tevékenységekkel párosul is, szorongást kelt. Minél több érzékszervünk érintett egy adott tevékenységben, minél nagyobb intenzitással veszünk részt benne, minél nagyobb önátadással, elmélyüléssel, minél jobban bevonódva, annál nagyobb az esély a boldogító lebegés áramlatába kerülésre, a *flow* átélésére (Csikszentmihályi 1997).

Az élményszerzés újabb és sajátos lehetősége a Csimota Kiadó *papírszínháza*,¹ amely a tapasztalatok szerint – bármily hihetetlen – képes versenyre kelni a rajzfilmekkel, tabletekkel, házimozi-rendszerekkel, számítógépes játékokkal. Az eredetileg buddhista szerzetesek által használt ősi japán mesélési mód² a képi kultúra kommunikatív erejére alapoz, miképp a *Biblia pauperum*mal az európai kultúra is a képekre

1 A kiadó honlapján megtekinthető: <http://csimota.hu/hu/konyvcimke/papirszinhaz> (utolsó letöltés 2019. 08. 31.).

2 Részletesebben l. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/papirszinhaz-leiras> (utolsó letöltés 2019. 08. 31.).

bízta a kereszténység narratívájának hagyományozódását az írástudatlan társadalmi rétegekben; vagy ahogy a képekben rejlő elbeszélő erőt aknázták ki a *vásári képmutogatók* annak idején a vásároló publikum szórakoztatására (vö. Kolta 2013).

A *papírszínház* elnevezés a *kamishibai* szóból származik, ami a *kami* 'papír' és a *shibai* 'színház' szavak összetételével jött létre.³ Nevét onnan kapta, hogy a hagyományos bábszínházak formáját idéző fakteret,⁴ amibe nagyméretű, illusztrált papírlapokat bújtatunk, s húzunk belőle elő, olyan, mintha játékszínpadot állítanánk az asztalra (vagy máshova, bárhova). Emellett a lapok előhúzása, mozgatása színpadi hatáshoz hasonlatos élményt indukál, színházszerű élménnyé alakítja a hagyományos meseolvasást.⁵ A lapokon a történet egy-egy epizódját láthatják a nézők/hallgatók. A hátoldalon az olvasandó szöveg mellett fekete-fehérben ott az illusztráció, illetve néhány (dőlt betűs) ajánlás, amit a lapok mozgatásában kamatoztathat a mesélő. A keretben megjelenő, jól látható képek, azon túl, hogy támogatják az elhangzó szöveg követését, megértését – amire különösen nagy szükségük van a beszédpercepcióban egyre gyengébb *digitális bennszülötteknek* –, fókuszálják a figyelmet. A lapok mozgatásával elért mozgóképszerű hatás pedig képes a fókuszált figyelmet tartósan lekötni, aminek kitüntetett jelentősége volna/lehetne a netgenerációk fejlesztésében, hisz ezt a képességet (is) aláássa a digitális eszközök, technológiák intenzív használata, a *multitasking*-szerű lét (vö. Gyarmathy–Kucsak 2012: 43–53).

Nem elhanyagolható a művészi igényű illusztrációk⁶ szerepe az ízlésformálásban, esztétikai nevelésben és a belső képalkotás fejlesztésében. Ez utóbbi talán ellentmondásnak tűnhet, hiszen a megformált, materiálisan a gyerekek elé helyezett kép látszólag megköti a fantáziát, s nem igényel belső képalkotást. Ám az illusztrációk csupán a cselekmény egy részét, központi elemét ragadják meg, így az elhangzó szöveg többi mozzanata aktivizálja a fantáziát, olyan erős a kép és szöveg összejátékából eredő hatás. A Csimota Kiadó kitűnő illusztrátorcsapatot foglalkoztat, képeik kiválóan alkalmasak a tömegkultúra által uralt vizuális világ ellensúlyozására, amiben fontos szerepet játszatnának, ha létrejön a kép és a befogadó találkozása.

A fentiek mellett némiképp eltörpülő, ám jelentős technikai előnye a papírszínház használatának, hogy minden mesehallgató egyszerre élvezheti a képet és mesét – hasonlóan a diavetítéshez. Ám annak statikus képsora és a besötétítés szükségessége egyértelműen a papírszínház javára billenti a mérleget, különösen, ha *Alfáknak* mesélünk (márpedig ki másnak mesélnénk). Nagyobb létszámú gyerekcsapat esetén,

3 Bővebben l. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/eredete> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

4 Megtekinthető: <http://csimota.hu/hu/konyv/papirszinhaz-fakteret> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

5 Ennek mikéntje videón is megtekinthető. l. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/videoek> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

6 A kiadói honlapon ezekbe is belenézhetünk, l. pl. <http://csimota.hu/hu/konyv/a-kek-meg-a-sarga/> és <http://csimota.hu/wp-content/uploads/2016/02/szusi.pdf> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

iskolai közegben pedig szinte lehetetlen másképp létrehozni azt a drámai hatást, amit a lapok cseréjével, mozgatásával elérhet a mesélő, s amely hatás nélkülözhetetlennek tűnik az Alfa-gyerekek mesére hangolásában.⁷

A hatás fontos eleme a (jellemzően rövid) szövegek színházi jellegű, dialógusokra építő struktúrája. Jótékonyan kevés a leíró rész, hisz azok szerepét képes átvenni a kép. A szövegstruktúra jelentőségét egyfelől az adja, hogy a legkönnyebben érthető, követhető szövegforma a párbeszéd, mert legkevésbé absztrahál. Másfelől a leíró szövegrészek statikája szinte tolerálhatatlan a 21. dinamizmusa, ingergazdagsága kontextusában. Ráadásul valamilyen érzékszervileg felfogható jelenséget kell ilyenkor a szimbolikus (nyelvi) jelekből belső képként megalkotni, ami a képfogyasztáson szocializálódott nemzedékek sorvadó belső képalkotó képessége miatt nem csekély kihívás. Már csak azért sem, mert a leírások a leírás tárgyának csak a szövegalkotó által leglényegesebbnek ítélt elemeit tartalmazzák, a kiegészítés a befogadó fantáziájára hárul, amelynek fejlettsége problematikus a képfogyasztó nemzedékek esetén. Hasonló kihívást jelentenek (jelentenek) a belső történet elbeszélő és a reflektív szövegrészek is, amelyek nem valóságos történetet beszélnek el, ezáltal inkább statikus, mint dinamikus jellegűek (vö. Benczik 1999: 109–138).

Nem kell túlzottan gyakorlott mesélőnek lenni ahhoz, hogy a papírszínház egyéb technikai lehetőségeivel is éljen a mesélő, s fokozza a hatást a képek egymásra csúsztatásával, egymást kiegészítő, fokozatos feltár(ul)ásával. A történetmesélés közben lassú, folyamatos mozgással (elő)húzott kép a várakozás izgalmaival fűszerezi az előadást. De élhet szakaszos-szaggatott képhúzással is az előadó, rövid szüneteket tartva a hátlapon jelzett vonalaknál, hogy a közönség izgatottan várja, vajon mit rejt az eltakart képrész. A lapok ide-oda mozgatásával bizonytalanságot és egyéb lelkiállapotokat érzékeltethet, különböző érzelmeket kelthet a mesélő; fokozhatja a kíváncsiságot, életszerűséget kölcsönöz a figuráknak. A képkezelési technika dinamizmusa rajzfilmszerűvé varázsolja a történeteket, ami nem csekély jelentőséggel bír az Alfa-gyerek vonatkozásában. Remek módszertankönyv áll a potenciális felhasználók rendelkezésére, ami nem csak a képkezelésben hasznosítható (vö. Csányi és mtsai 2016).⁸

A *Kamishibai*-hatás fontos komponense a mesélés élő volta, a mesemondó személyes jelenléte, kapcsolata a hallgatósággal; ami akkor is működik, ha a mesélő a fake-ret mögül olvassa a mesét. De mesélhet a fakteret mellett állva, fejből, és bár a képek által irányítva, mégis szabadon. Ilyenkor egész testével mesél. *Fejből mondott* meseként hangzik el a szöveg, amit a mozgó-változó képsoron kívül a nonverbális kommunikációs készlet egész arzenálja támogat. Nincs az a gép vagy szerkezet, ami versenyre kelhet vele. De a gépek nem is alkalmasak a mese/mesélés kreativitásfejlesztő hatá-

7 Használatát bővebben l. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/hasznalata> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

8 A módszertankönyv elérhető a honlapról is, l. <http://csimota.hu/hu/konyv/papirszinhaz-modszertanikezikonyv> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

sának kibontakoztatására (vö. Mező 2017: 23–47). Éppen ezért óriási szerepe van az olyan személyes mesélési módoknak, ami érdekesebb a gyerekek számára, mint amilyet a gépek tudnak nyújtani.

A varázs/hatás titkai közt nagy szerepet játszik az élmény művészi, színházi és közösségi jellege. Minden intenzív művészi élmény képes jelenre koncentrálni, euforikus örömmérzést nyújtani, a (papír)színházi élmény sajátossága a csoportos áramlatba (Csíkszentmihályi 1997) kerülés lehetősége. S mivel a könnyű, azonnali, erőfeszítések nélküli gyönyörök nem boldogítanak, sőt kiszolgáltatottá, depresszívú tesznek (vö. Csíkszentmihályi 1997), érdemes és szükséges egyéb *boldogságszerző* módokat tanítani az újabb generációknak. Ennek jó módja a kultúraelsajátítás, -használat, -élvezet. Az erre való képesség kibontakoztatása pedig minden olyan társadalom számára fontos, amely érdekelt abban, hogy állampolgárainak pozitív énképük legyen, hajlandók és képesek minden módon felelősséget vállalni önmagukért, életükért, embertársaikért, a világért. A folyamat kezdőpontján pedig ott a *papírszínház* mint a művészettel való találkozás egyik legkorábbi lehetősége. Már egészen kicsi gyerekeknek mesélhetünk vele, egy 2019 tavaszán megvédett kisgyermeknevelő szakos szakdolgozat tanúsága szerint bölcsődében is (vö. Süle 2019).

A színházi (jellegű) élmény, komplexitása és jelenidejűsége révén a befogadó teljes személyiségét aktivizálja. Fontos volna, hogy jelen legyenek a személyiség egészét mobilizáló tevékenységek az iskolában (és általában az intézményi nevelésben), mert a gyerekek életét (szinte teljesen) kitöltő gépi kultúra nem alkalmas erre. Nánay István éppen ezért a gyerekszínházakról készült Állapotrajzában tervszerű nézőnevelésre és -formálásra tesz javaslatot, művészek, művészetpedagógusok, művészetpszichológusok bevonásával; rámutatva egyúttal a színházi élmények és az emberi minőség alakulása közti összefüggésekre (vö. Nánay 2016). Azon túl, hogy egyetértünk vele, többet is tehetünk: az iskolát (s általában az intézményi nevelést) a művészetekkel való találkozás terepévé formálhatjuk, aminek egyik eszköze a *Papírszínház* mint mesélési és alkotási mód.

Nemcsak befogadói élményként lehet ugyanis jelen az iskolai életben a *Kamishibai*. Tanítványainkkal magunk is alkothatunk mesét. Szóban és írásban egyaránt, közösen (vagy csoportokban) megalkotva a szöveget és narratív képsorát (akár még a fakteret is). A létrehozott *papírszínház* előadása pedig újabb élmények forrása lehet. Az alkotás, létrehozás öröme megsokszorozza az előadás, élményadás. A mesé(ke)t előadhatják az alkotócsoportok egymásnak, más osztályoknak, az iskolának és a szülőknek is.

Egy papírszínház-alkotási és előadási folyamatot vitt végig összefüggő komplex iskolai gyakorlatán 2019 tavaszán Csák Zsófia, az ELTE TÓK tanító szakos hallgatója. *Olvasóvá nevelés és kreatív írás alsó tagozaton* című szakdolgozatában be is mutatta ennek mikéntjét, kitérve a kreatív írás szerepére és jelentőségére. Dolgozatában kíváncsi volt az olvasással kapcsolatos attitűd befolyásolásának lehetőségére is, ezért elő- és utómérésekkel vizsgálta az alkotási és előadási folyamatban részt vevő diákok

attitűdváltozását. Noha természetesen tisztában volt vele, hogy néhány hét alatt szignifikáns elmozdulás nem várható; a kapott eredmények ígéretesek arra nézvést, hogy a papírszínházban rejlő komplex képességefejlesztő potenciál az olvasóvá nevelés terén is kamatoztatható (vö. Csák 2019). Az alsó tagozatot átívelő tudatos, rendszeres, módszeres használatával különösen eredményesek lehetünk.⁹

Kezdetben használjuk a *papírszínházat* az iskolába lépő gyerekek mesével fogadására, mesével való mindennapi „jóllaktatására”. Az első iskolai években az iskolás valójában még óvodás. Igaz ez meseigényére is, ami eleinte alig változik a korábbiakhoz képest. Fikcióigényét kézenfekvő mesehallgatással kielégíteni, hisz olvasni még a legtöbb kisgyerek jó ideig nem tud úgy és annyira, hogy képes legyen önmagának élvezetet szerezni saját olvasói tevékenységével. (A kezdő olvasóknak szánt olvasókönyvi szövegek nem is igen alkalmasak e fikcióigény kielégítésére, hisz kiválasztásuk, megalkotásuk elsődleges szempontja az olvasás megtanulása.)

A tanító mindennapi mesélő gyakorlata vágykeltő, vágykielégítő és vágyfenntartó funkciójú. Emellett hozzájárul a gyermekek érzelmi fejlődéséhez, a nyelvi kompetenciaképzéshez, valamint a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépüléséhez. A mesehallgatás az intonációs sémák elraktározódásával a néma olvasást, szépirodalom-olvasást is előkészíti. Hisz ezek hiányában nem szólal meg az olvasóban *belül* a szöveg, holott eme *belső megszólalás* nélkül az olvasás (különösen a szépirodalom-olvasás) nem válhat élménnyé (Benczik 1999: 109–138). A mesélés a minta értékű tanítói beszéd révén fontos része a helyesejtés-tanításnak, következésképpen a helyes hang-betű kapcsolat kiépítésének (így az olvasástanulásnak), valamint a helyesírás megalapozásának. Mindez különös jelentőségű a 21. század körülményei között, amikor még a jó szociokulturális háttérű családok életgyakorlatában is egyre inkább háttérbe szorulnak a sikeres literációt megalapozó és lehetővé tevő tevékenységek.

Annak, hogy fejből mesél-e a tanító vagy felolvassa a mesét, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából nincs jelentősége. Ám az írott szöveg olvasásának, megértésének és megalkotásának sikerességét befolyásolja, hogy szabad mesélést vagy írott, szerkesztett szöveget hallgatnak-e a gyerekek. A formalizált szövegek közvetlenebbül és hatékonyabban támogatják az olvasásértést és írásbeli szövegalkotást (vö. Gósy 1996: 168–177). Ezért fontos, hogy (fokozatosan) hozzászoktassuk a gyerekeket az írott szöveg hallgatásához, amit a *papírszínház* használatával igen hamar megkezdhetünk.

Kitüntetett szerepe van a mesélési módnak és a fokozatosságnak az illiterális környezetből, nyelvi hátránnyal érkező, netán a magyart nem is elsődleges nyelvként használó gyerekek körében. Emellett ott is, ahol a szociokulturális közeg nem vagy

9 Néhány vélemény és tapasztalat: <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/velemenyek> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.)

kevésbé járul hozzá a kidolgozott nyelvi kódok értelmezéséhez és használatához; esetleg a magyar nyelvi közegben való mozgás okoz számukra problémát.

A képekkel támogatott, mondott, előadott, szinte eljátszott mese könnyebben követhető, élvezhető. A legfontosabb, hogy érdekeltté tegyük tanítványainkat a meseélvezés által az olvasástanulásban, a későbbi irodalomolvasásban; fejlesszük általa beszédhallásukat és értésüket, szövegértésüket, nyelvi kompetenciájukat. Mindeközben pedig kiépülhet az az alapképesség, amely nélkül élvezetre és értelemalkotásra képes olvasás aligha lehetséges: a belső képalkotás, ami egészen tizenkét éves korig kifejlészthető. Tehát igenis van kulcs a pedagógus kezében, amely kaput nyithat az olvasóvá váláshoz vezető úton.

Hogy mindez mennyire fontos volna, jól mutatják a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek egyértelműen jelzik, hogy azok az országok sikeresek az esélyegyenlőtlenségek kezelésében, így a szociokulturális háttér negatívumainak csökkentésében, amelyek intézményi keretek között gondoskodnak (és minél korábban) a fejlesztésről (Csapó és tsai 2009: 3–14). A nemzetközi felmérésekből sajnos az is látható, hogy a magyar iskolarendszer nem képes korrigálni az iskolába lépés pillanatában fennálló különbségeket. Sőt az iskolai évek alatt az olló egyre nagyobbra nyílik (Csapó és tsai 2009: 3–14). A tanító mindennapi mesélési gyakorlata lehetséges korrekciós eszköze lehetne a pedagógiai praxisnak. Annál inkább, mert a kutatások egyértelműen alátámasztják a mesélésnek az olvasóvá válásban játszott szerepét (Gombos 2018).

A *papírszínház* alkalmas a beszédprodukciónak fejlesztésére is; az összefüggő beszéd fejlesztésének kiváló eszköze. Az iskolába lépés pillanatában a gyerekek beszédét életkori sajátosságaiknál fogva szituativitás jellemzi, az összefüggő beszéd többnyire két-három éves fejlesztés/fejlődés eredménye. Ám a beszédinterakciókban egyre szegényedő életmód napjainkban még nagyobb kihívások elé állítja az iskolát a beszédtevékenység (és általában a verbális képességek) fejlesztésében. A *papírszínház* mesélőjének szerepében azonban könnye(bbe)n és szíve(bbe)n beszélnek, mesélnek a gyerekek. A képekkel támogatott, keret mögé bújó, *szerepbe* bújó mesélés a félénkebb, szorongóbb gyereket is mesélővé avathatja. Annál is inkább, mert a mesehallgatási előzményekkel olyan (beszéd- és nyelvi) sémakészlet birtokába juthatott, amit, ha „otthonról nem is hozhatott”, sikeresen mozgósíthat.

Ha/amikor pedig olvasni tudó gyerekek is vannak az osztályban, a *papírszínház* az olvasási képességek fejlesztésében is részt vehet. A keret és a lapok mögött megbújó felolvasó *szerepében* a hangos olvasástól különben ódzkodó, szorongó gyerekek is szíve(bbe)n vállalkoznak felolvasásra a tapasztalatok szerint. Élhetünk és élünk is azzal a lehetőséggel, hogy lesznek, akik eleinte csak egy-egy kép hátoldalán lévő szöveget olvasnak fel; lesznek, akik több kép „hangosítására” vállalkoznak; és az sem baj, ha valaki csak hallgatja a mesét. A mesehallgatás fejleszti a koncentrált figyelmet, a fantáziát, a belső képalkotó képességet, a jelentéstulajdonítás képességét, az emlékezetet és az élményörzés képességét; miközben kiépül és fejlődik a szövegfeldolgozó képesség.

Gósy Máriának az olvasott és elhangzott szöveg megértésének összefüggéseit bemutató tanulmányából tudható, hogy a felolvasott szövegek ugyanúgy segítik és értelem-szerűen jóval korábban megindítják a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülését, mint a magunkban, magunknak való olvasás (Gósy 1996: 168–177).

Az írásbeli szövegalkotás elsajátításához vezető úton is társunk a *papírszínház*. A közös meseírás, mesealkotás az írásbeliséggel való élményszerű találkozás produktív módja; és mint ilyen, már egészen korán elkezdhető, akkor is, amikor a gyerekek valójában még nem is tudnak írni. A közösen megalkotott mese tanítói lejegyzése az írás funkciójával kapcsolatos fontos és örömadó tapasztalat; ahogy ennek a mesének az előadása is. Az írás mint produkciós tevékenység az önkifejezés egy lehetséges módja, a személyiség (ön)megmutatásának egyik eszköze, a gyermeki alkotásvágy, kreativitás megnyilatkozásának kerete. A pedagógus feladata a közlésvágy felkeltése, a mielőbbi írásra motiválás. S mi lehetne nagyobb motiváció, mint egy papírszínházmese létrehozása, aminek közösségformáló ereje, társaskompetencia-képző hatása is felbecsülhetetlen; de felmérhetetlen a folyamat komplexitásában rejlő potenciál. Képsor és szöveg megalkotása, összehangolása, a dramaturgiai tapasztalatszerzés a szövegformálás során, az előadás látvány- és akusztikus elemeinek megtervezése, egyéb hatáselemek kidolgozása, kivitelezése s maga az előadás olyan latens és kevésbé latens tapasztalatokhoz juttatja az alkotó közösséget, amely másképp aligha megszerezhető, miközben észrevétlenül (ki)épülhet az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív attitűd.

A papírszínházmese-alkotás láthatóan a korai írás (Tóth 2008), kreatív írás (Raátz 2008) és a folyamatközpontú fogalmazástanítási koncepció (Tóth 2008) iskolai érvényesítését jelenti és igényli. Ez szöveggörigáló-átdolgozó folyamatként gondolja el a kész (jó) szöveg létrehozását, s a teljes szöveg önálló létrehozásáig fokozatosan, apró, ám komplex lépésekkel (Tóth 2003) vezeti el a gyerekeket. Ez a fokozatosság a szövegalkotás önállósításában is tetten érhető: a közös írástól különböző kooperatív írásgyakorlatokon keresztül vezet az út a teljes szöveg(ek) önálló megalkotásáig. Az írás felelősségét és értelmét az adja, ha valódi közönségnek, valódi céllal készül. Ezért nagy hangsúlyt kap az elkészült munka bemutatása, publikálása – jelen esetben a mese előadása.

A javítás-átdolgozás kooperatív tevékenység: együtt gondolkodó, javaslattevő, mérlegelő-próbálgató művelet, amelyben írópárok működnek együtt vagy kisebb csoportok – az osztály, ha úgy tetszik, íróközösségként funkcionál. Az írásmunkán való változtatás lehetősége már csak azért is fontos, mert az írás rekurzív tevékenység. A jó szöveg létrejötté visszatérő, ismétlődő lépésekből álló, komplex és dinamikus folyamat, amely a tervezés, a piszkozat megírása és az átdolgozás fázisaiban alakul ki. A megjelenő művek, így a papírszínházmese még két további szakaszon is keresztül-megy: a szerkesztésen és a kiadáson – ez esetben előadáson (Tóth 2008).

Az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív élményeknek alapvető szerepe volna az ahhoz szükséges motivációs bázis kiépülésében, amely megakadályozhatná annak a negatív

spirálnak a kialakulását, amely tanulási nehézségekhez, funkcionális analfabétizmus-hoz, végül pedig az egyéni életpálya kudarcához vezet. A rendszeres élményszerzés az iskolában (is), a tanórákon (is); az élmények megosztása, felidézése, újra és újra átélése lehetővé tenné, hogy a gyerekek kedvvel és örömmel tevékenykedjenek. Ha pedig létrejön a pozitív érzelmi bevonódás, kedvezően alakulhat az írásbeliséggel kapcsolatos attitűd, következésképpen hatékonyabb és sikeresebb lehet az írás-olvasás elsajátítása, hatékonyabb a fejlesztés. Ehhez, persze, el kéne mozdulni az élményközpontú tanítás irányába – nem csak sporadikusan, egy-egy tanító személyes intenciójának köszönhetően. A tét nagy, az iskola szerepe és felelőssége óriási, mert az „okostelefonozó szülők” helyett is literációra kellene hangolnia a diákjait. Eminens érdekből: az *emberi* jövőért érzett felelősség okán...

IRODALOM

- Benczik Vilmos 1999. Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. In: Bollokné Panyi Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei 17. Trezor Kiadó. Budapest. 109–138.
- Bourdieu, Pierre 1967. A kulturális örökség átadása. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. KJK, Budapest, 287–320.
- Csák Zsófia 2019. *Olvasóvá nevelés és kreatív írás alsó tagozaton*. ELTE TÓK, Budapest.
- Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor (szerk.) 2016. *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László 2009. *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében*. Iskola-kultúra 3–4: 3–14.
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Ford. Legéndyné Szabó Edit. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, Francis 1997. *Bizalom*. Ford. Somogyi Pál László. Európa, Budapest.
- Gombos Péter: *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. 08. 28.)
- Gósy Mária 1996. *Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései*. Magyar Nyelvőr 120(2). 168–177.
- Gyarmathy Éva 2012. Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia 2012. Tanulmánykötet*. ELTE PPK. Budapest. 9–16. http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external (Utolsó letöltés: 2019. 08. 16.)

- Gyarmathy Éva – Kucsak Julianna 2012. A digitális bennszülöttek képességprofilja. *Iskolakultúra* 9: 43–53.
- Hercsel Adél 2015. *Ez a szupermost generáció, de már készülnek az alfák*. hvg.hu 10.22. http://hvg.hu/plazs/20151022_alfak_generaciok (Utolsó letöltés: 2019. 08. 16.)
- Hülber László (szerk.) 2015. *Digitális nemzedék konferencia 2015. Konferenciakötet*. ELTE PPK. Budapest. [http://leavid.web.elte.hu/Digit%C3%A1lis_nemzed%C3%A9k_konferencia_2015_konferencia_k%C3%B6tet_H%C3%BClber_L%C3%A1szl%C3%B3\(szerk.\).pdf](http://leavid.web.elte.hu/Digit%C3%A1lis_nemzed%C3%A9k_konferencia_2015_konferencia_k%C3%B6tet_H%C3%BClber_L%C3%A1szl%C3%B3(szerk.).pdf) (Utolsó letöltés: 2019. 08. 16.)
- Kolta Magdolna 2003. *Képmutogatók. A fotográfiai látás kultúrtörténete*. Magyar Fotográfiai Múzeum, [Kecskemét].
- Konok Veronika 2016. *Digitális kisbabák, avagy mi lesz veled, Alfa-generáció?* http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis_kisbabak_avagy_mi_lesz_veled_alfa-generacio. (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Mező Katalin 2017. A mese szerepe a kreativitás fejlődésében. In: Bujdosóné Papp Andrea (szerk.): *A gyermeknek mese kell. A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza. Budapest, 23–43.
- Nánay István 2006. Állapotrajz. In: Sándor L. István (szerk.): 2006. *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest. 26–34.
- Novák János 2006. A világ újrafelfedezésének öröme. Csecsemőknek készített előadások. In: Sándor L. István (szerk.) 2006. *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ. Budapest. 131–141.
- Nyirkos Tibor (szerk.) 2013. *Pedagógusok arcképcsarnoka XII*. Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen.
- Raátz Judit 2008. *A kreatív írás gyakorlatai. Anyanyelv-pedagógia 3–4*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Süle Katalin Ágnes 2019. *Gyerekkönyvtárak, gyerekkönyvesboltok és gyerekkönyvkiadók az olvasóvá nevelésért*. ELTE TÓK, Budapest.
- Tari Annamária 2016. *Az önbecsülés a mai élet drogja. Konferenciaelőadás*. Biztonságos Böngészést Konferencia. Kaposvár. 09. 21. <http://kaposvariprogramok.hu/tariannamaria> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Tóth Beatrix (szerk.) 2003. *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése. Módszertani gyűjtemény tanító szakos hallgatók számára*. ELTE TÓFK, Budapest. URL: http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi_kompetenciak.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia 1*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.) 2012. *Digitális nemzedék konferencia 2012. Tanulmánykötet*. ELTE PPK. Budapest. http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)

ABSTRACT

Kamishibai Story Theater or What You Will... Hidden Resources of Improvement in Primary Education

Concerned by the shifts and changes in basic skills that have been brought about by the fact that children are surrounded by a digital environment, state primary education cannot afford to ignore the hidden resources for skill development found in tales and storytelling. This paper further argues that primary education should exploit the potential in experiences of storytelling since educators can decreasingly rely on children having a role model of readers within the family (Fukuyama), or access to the accumulated cultural credit in the social context (Bourdieu) that used to be passed on the next generation by imitating a loved one. Nowadays more and more of these models must be conveyed by schools to educate children in becoming socially sensitive, sympathetic, active citizens with good communication and critical thinking skills and able to enjoy, appreciate and interpret literature while preserving and creating values. This paper examines what role storytelling can play in the primary and how kamishibai story theatre can support this role.

Keywords: Paper theatre, digital environment, storytelling in primary school, interpreting literature, sympathetic citizen