
A KÉPTŐL AZ ELŐADÁSIG

A papírszínház alkalmazása a drámapedagógiai munkában

PÁSZTOR CSÖRGEI ANDREA¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

ANDREA PÁSZTOR CSÖRGEI: FROM THE PICTURE TO THE PERFORMANCE: APPLYING JAPANESE PAPER THEATRE (KAMISHIBAI) IN DRAMA-BASED PEDAGOGY

As a library and drama teacher, I have always been particularly interested in the inherent pedagogical and methodological aspects of the triple unit of image, word and action. To study this field, paper theater (kamishibai) has proved to be an excellent tool, as one can combine different methods of storytelling, visual education and drama pedagogy, in each of the sessions. In the present study, I emphasise the pedagogical importance of this tool and report on the resulting methodological experiences.

BEVEZETŐ

Könyvtár- és drámapedagógusként különösen foglalkoztatott a kép, a szó és a cselekvés hármas egységében rejlő lehetőségek pedagógiai és tanulmányi szempontú megközelítése. A papírszínház (kamishibai) megfelelő eszköznek bizonyult ennek vizsgálatához, hiszen az egyes foglalkozásokon való alkalmazása során egyesíthetjük az élőszavas mesélés, a vizuális nevelés és a drámapedagógia módszereit. Jelen tanulmányban szeretném felhívni a figyelmet az eszközre, és munkám során szerzett módszertani tapasztalataim egy részét közzétenni.

¹ Pásztor Csörgéi Andrea könyvtár- és drámapedagógus, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

AZ ÉLŐSZAVAS MESÉLÉS MINT A DRÁMAPEDAGÓGIA HATÁRTERÜLETE

A japánból eredő papírszínház (kamishibai) alapja az élőszavas történetmesélés és a történetet kísérő illusztrációk befogadásának ötvözete. Ahhoz, hogy az eszközt mint pedagógiai módszert – és különösen mint a drámapedagógia egyik határterületét – vizsgálhassuk, előbb a két alkotó részterület jellemzőiről és pedagógiai hasznukról kell néhány szót ejtenünk.

A mese- és a történetmondás fontosságát, a gyerekek fejlődésére gyakorolt hatását ma már nem kérdőjelezi meg senki. Sőt, egyre népesebb azoknak a tábora is, akik elismerik: a mese nem kizárólag a gyerekeknek szóló műfaj, tudva, hogy 100-200 évvel ezelőtt még elsősorban a felnőttek közösségi eseménye volt egy-egy mesemondó alkalom. Épp az első, tudatosan gyerekek számára lejegyzett mesekönyv² volt az, ami elindította a folyamatot, aminek eredményeképp a mesék szép lassan kikoptak a felnőttek világából, majd ahogy a közösségi élet hangsúlyai is megváltoztak, a felnőtteknek szóló mesemondó alkalmak is megritkultak, végül teljesen eltűntek. Szerencsére csak egy időre: manapság ugyanis sosem látott reneszánszát éli a mesemondás, gombamód szaporodnak a felnőtteknek szóló mesemondó alkalmak, mesefejtő csoportok, mesekörök is. Emellett pedig egyre több kutatás, tanulmány születik a meséről, mesélésről, a társtudományok segítségével létrejött a mesepedagógia, mesepszichológia, meseterápia.

Ennek ellenére, ha a mesemondás szót elhangzik, az emberek többségének még mindig elsősorban az óvodásoknak, kisiskolásoknak szóló népmesemondó foglalkozások jutnak eszébe, és nem véletlenül. A mese a gyerek számára nélkülözhetetlen eszköz a fejlődéshez, a világ felfedezéséhez, önmaga megismeréséhez. Evidencia hát, hogy a kicsiket mind szülőként, mind pedagógusként újra meg újra megkínáljuk a nekik való (nép)mesékkal, hogy fejlődésüket a megfelelő mértékben biztosítsuk. Ugyanakkor a nemzetközi szakzsargonban a „mesemondás”, „történetmesélés”, azaz a „storytelling” sokkal több jelentésrétegű: magában foglal mindent, ami történet, mítoszokat, eposzokat, legendákat, anekdotákat, családi sztorikat vagy akár történelmi eseményeket.

És bár a mesemondás leggyakoribb színhelye közé elsősorban az iskolák és a könyvtárak tartoznak, meglepő módon egyre többször hívnak mesemondókat egészen szokatlan helyekre is: botanikus- és állatkertekbe, csillagvizsgálóba (a NASA is tartott ilyen rendezvényt), ahol a cél a történetek segítségével a természettudományos ismeretek átadása; a mesemondást gyakran alkalmazza a turizmus eszközként a helyismereti érdekességek bemutatására, de ma már akár céges rendezvényeken is találkozhatunk a műfajjal.³

² Bezerédj Anna (1836): *Flóri könyve sok szép képekkel, földrajzokkal és muzsika mellékletekkel*, Pest.

³ Zalka Csenge Virág (2016): *Mesemondók márpedig vannak. A nemzetközi mesemondás világa*, Pont Kiadó, Budapest, 73 p.

De vajon az iskolai mesemondásnak a szórakoztatáson kívül milyen egyéb, pedagógiai, tanulástechnikai funkciója van? Általános tapasztalat, hogy az emberek sokkal könnyebben fogadnak be bármit, amit egy szórakoztató, érdekes történeten keresztül kapnak. Ez egyaránt igaz a tényanyagra, információkra, de a tanulságokra, erkölcsi mondanivalóra is. Mivel a tanórák keretein belül általában rövid idő jut egy-egy témára, egy-egy rövid történet segíthet tovább bővíteni, színesíteni az ismereteket, felkeltheti az érdeklődést az adott téma iránt, és arra sarkallhatja a diákokat, hogy önálló kutatással még több részletet akarjon megtudni róla. A történetmondó alkalmak csapatmunkára, empátiára és logikus gondolkodásra tanítanak. A történetek segítenek az önértékelésben, az egyéniség fejlesztésében, ugyanakkor segítenek felismerni mások jó tulajdonságát, toleranciára, empátiára nevelnek. A különböző földrajzi területekről származó mesék felkelthetik az érdeklődést az adott nép kultúrája iránt, nyitottabbá tehetnek, ha pedig egy-egy ilyen mese idegen nyelven hangzik el, nagy mértékben fejleszti a nyelvtudást is. Saját tapasztalatom egy papírszínház-meséléshez⁴ kötődik, amikor több kollégával közösen egy alsó tagozatos japán témnapot tartottunk. Én a japán népmesei gyökerekkel rendelkező *A nagy hullám*⁵ című mesét mondtam el, amiben felbukkant olyan népszokás is, amihez a Japánban hosszabb ideig élő kolléganő aztán saját élményei alapján sokat tudott mesélni. Egy-egy ilyen komplex esemény az ismeretszerzésen és szókincsbővítésen túl fejleszti a kreativitást, a figyelem fókuszálását és a belső képalkotó képességet, ami többek között az olvasott szövegértés egyik alapja, a hallás utáni szövegértés pedig az íráskészség kialakulását segíti. Hiszen a mesemondás kapcsolat az olvasás és az írás között.⁶

AZ ÉLŐSZÓ VARÁZSÁTÓL A DRAMATIKUS FOLYAMATIG

Nagyon fontos, hogy különbséget tegyünk felolvasás és mesemondás között. Mindkettőnek megvan a maga funkciója, és vannak helyzetek, amikor roppant fontos, hogy egy műmesét pontosan, szó szerint olvassunk fel (pl. magyarórán feldolgozás céljából), illetve a papírszínház is lehetővé teszi, hogy ha szükségét érezzük, felolvassuk a képek hátoldalára írt szöveget, ám ez semmiképpen nem elvárás, és amennyiben lehetséges, alkalmazzuk inkább az élőszavas mesélést előadásunkban. Miért érdemes ezt a módszert preferálni? *Bajzáth Mária* mesepedagógus így fogalmazza meg: „A mese egyik legfontosabb tulajdonsága és az erejének a titka tulajdonképpen az, hogy lélektől lélekig tud szállni. Akkor tudok belenézni a mesét hallgató szemébe, akkor tudok megteremtteni egy olyan burkot, amelyben

⁴ A papírszínházról lásd később.

⁵ Massenot, Véronique (2017): *A nagy hullám*, Csimota Kiadó, Budapest.

⁶ Zalka Csenge Virág, nemzetközi mesemondó <http://www.zalkacsenge.hu/mesecsokrok/iskolaknak/> Letöltés: (2020. 05. 04.)

a mesehallgató és a mesemondó egyaránt biztonságosan barangolhat, ha élőszóval mesélék.⁷ Az élőszavas mesemondás lényege, hogy nem egy betanult mesét ad vissza az előadó, hanem a mese, történet szüzséjét, történeti vázát színesíti ki, improvizatív módon, a közönség igényeihez igazodva.⁸ Tehát az élőszóval való mesélés magában foglalja az „itt és most” pillanat varázsát, éppen úgy, mint egy dramatikus folyamat. *Gabnai Katalint* idézve: „A dramatikus folyamat *kifejezési formája*: a megjelenítés, az utánzás; *megjelenési módja*: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; *eszköze*: az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; *tartószervezete*: a szervezett emberi cselekvés.”⁹ A két tevékenység között a legnagyobb különbséget talán az interakcióban részt vevő személyek közötti hierarchiában találjuk: míg a dramatikus folyamatnak szerencsés esetben minden résztvevő (beleértve a foglalkozásvezetőt is) egyformán aktív szereplője, addig a mesemondásban óhatatlanul a mesemondón van a vezető szerep, még abban az esetben is, – ha a mesemondás kívánalmainak megfelelően – folyamatosan interakcióba lép a hallgatósággal. Ennek ellenére fellelhetőek a páhuzamok a mesemondás és a dramatikus folyamat között, különös tekintettel a megjelenési módok közül az interakcióra, vagy az eszközök teljes tárházára.

NEM CSAK HALLGATVA...

A fent említett példák alátámasztják, hogy a mesemondó alkalmak milyen sokrétűek, és milyen sokféle módon képesek támogatni az oktatás folyamatát. És bár még mindig bőven akad tennivaló annak érdekében, hogy egy tanári kar többsége ne csupán a kicsiknek való üres időtöltést, felesleges szórakozást lássa benne, talán a világ- és hazai viszonyokban is érezhető változásoknak hála, ha lassan is, de ez az attitűd változóban van. Jó lenne, ha a mesehallgatás mellett a gyerekek élőszavas mesemondása is sokkal több teret kaphatna a tanórákon. Jelenleg a mesemondás, történetmesélés ebből a szempontból még mostohább helyzetben van, mint a mesehallgatás: ez a tevékenység gyakorlatilag az alsó tagozatos korosztály mesemondó versenyéinek alkalmaira redukálódik. Bár a magyarórán később esik ugyan szó a retorikáról, ez sajnos legtöbbször néhány tanórát jelent csak. Pedig az élőszavas mesemondás nem lenne szabad, hogy csak tan- és versenyanyagként funkcionáljon: folyamatosan jelen kellene lennie az iskolai életben, a legkülönfélébb keretek között, hiszen minden terület, amit a mesehallgató-alkalom fejleszt, sokszorosan fejlődik, ha a gyerek aktív cselekvőjévé válik egy-egy ilyen alkalomnak, azaz a mesemondás során több alkalommal szerepbe lép, improvizál, hangsúlyt, hanglejtést vált stb., azaz a drámapedagógia eszköztárából merít.

⁷ Sallai Éva: „A mese a nevelés táltosparipája”, Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelas/a-mese-a-neveles-taltosparipaja>, (2020. 05. 04.)

⁸ Forrás: <https://hagyományokhaza.hu/en/node/3901>

⁹ Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest, 8.

A VIZUÁLIS KULTÚRA A GYEREKIRODALOM SZEMSZÖGÉBŐL, ÉS MEGJELENÉSE A PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN

Ahogy említettük, a mese hallgatása a „belső képteremtés” eszköze. *Vekerdy Tamás* gyerekpszichológus egyik interjújából idézve: „A Waldorf-iskola alapítója, *Rudolf Steiner* is azt mondja a tanároknak: Találjatok ki ti meséket! Nem baj, ha rosszabbak, gyengébbek, ha kisebb a szókincsük. A gyerekek veletek együtt csinálják a belső munkát, a ti kreativitásotokat is élvezik, nekik ez rendkívül vonzó és leköti őket. Ritmikusan, dallamosan meséljünk, nagy redundanciával! Nagyon fontos ez, hozzájárul a nagyon erőteljes belső képek kidolgozásához. A ritmus, a dallam, az ismétlés segíti a gyermeket a belső film megalkotásában.”¹⁰ Ugyanakkor gyerekirodalmárként számomra a szöveg és a kép (illusztráció) mégiscsak összefonódik valamiképp. Teljes mértékben osztom *Rofusz Kinga* illusztrátor véleményét: „Mindig mondom: az illusztráció nem azt jelenti, hogy ábrázolunk valamit. Hiszen az teljesen érdektelen lenne. Sokkal inkább azt, hogy << Megfestünk valami olyat, aminek közös a magja a szöveggel, de megnyit új jelentéseket, tartalmakat, érzéseket >>. Tehát a kérdésre válaszolva: igen, a képek kiadnak egy érvényes történetet a szöveg nélkül is.”¹¹ Foglalkoztatni kezdett hát a gondolat, hogy ha a hallott történetek ilyen jól korrelálnak a drámapedagógiával, színházi eszközökkel, akkor vajon a csak vizuálisan befogadott történetekre is igaz-e ugyanez?

„A 21. századra olyan világot teremtettünk magunknak, amelyben megfelelő vizuális műveltség nélkül nehéz eligazodni. A képek özöne, az elektronikus eszközök uralma és a médiában használt legújabb technológiák olyan terepet kínálnak, amelyben a megfelelő „tréning nélkül” nem biztos, hogy kellő mértékben tudunk tájékozódni. A vizuális kultúra mára nem egyszerűen része az életünknek, hanem tulajdonképpen maga az élet.” – írja *Várnai Zsuzsa* művészetpedagógus, művészetterapeuta tanulmányában.¹²

A világ észlelésének folyamata mára hatalmas változáson ment keresztül. A képek egyre intenzívebben vannak jelen az életünkben, és jelentős mértékben módosítják információbefogadási attitűdünket: a verbálissal szemben a vizuális előnyére. Különösen a gyerekek reagálnak nagyon gyorsan és intenzíven erre a változásra. Ennek egyik oka, hogy ők már eleve ebbe az újfajta látásmódba születtek bele és

¹⁰ Czvitkovits Judit, Dr. Vekerdy Tamás: *A mesék oldják, vigasztalják, megnyugtadják a gyermeket*, 2015. október 27. Letöltés: https://nlc.hu/mesedoboz_gyujtooldal2/cikk/vekerdy-tamas-mese/ (2020. 05. 14.)

¹¹ Ayhan, Gökhan: „A legjobb az lenne, ha békén hagynánk a gyereket”. *Interjú Rofusz Kingával* 2020. 05. 14., Letöltés: <https://igyic.hu/mesacentrum-interjuk/a-legjobb-az-lenne-ha-beken-hagynank-agyerekeket.html?fbclid=IwAR33GrKHw0F6tUiIhP0NDWbkP5s0I0vi0yS-RXKhIcMgVc1236qjIt04et9I> (2020. 05. 14.)

¹² Várnai Zsuzsanna (2017): *Kép és szó. A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyerekirodalomban*. In: *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk.: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikolett. Fiatal Írók Szövetsége, Budapest. 387.

szocializálódtak, másik, hogy a gyerekek természetüknél fogva vizuális lények. Fő kommunikációs eszközük kb. 8-9 éves korukig, azaz, amíg az anyanyelvüket tökéletesen el nem sajátítják, elsődlegesen vizuális és nem verbális. Éppen ezért fontos, hogy kisgyermekkorban miféle és milyen minőségű vizuális eszközökkel, formákkal, narratívákkal találkoznak, és hogy az őket körülvevő felnőttek mennyire képesek segíteni őket a képek világának feltérképezésében.¹³

A vizualitás előtérbe kerülését a szavakkal szemben ma már gyakran a gyerekirodalmi kiadványokban is tetten érhetjük, ezzel is erősítve a gyerekek befogadói attitűdjében elindult változásokat, ennek következtében mára pedagógiailag is megkerülhetlenné vált, hogy foglalkozunk a jelenséggel.

Várnai tanulmányában *Kibédi Varga Áron* képelméletére hivatkozva¹⁴ a szó és kép egymáshoz való viszonyát vizsgálva rendszertani szempontból háromféle kategóriáról beszél. Eszerint a szó és a kép kapcsolatát megkülönböztethetjük időbeliségi, mennyiségi, illetve formai kritériumok szerint. Számunkra most a harmadik kategória a kiemelendő. Eszerint a verbális és vizuális tárgyak térbeli hozzáférhetőségét vizsgálva beszélhetünk azonosságról és elválasztottságról (azaz formai kritériumokról). Az első esetben a szó és a kép teljesen összeolvad (pl. kalligráfia és vizuális költészet), a másodikban mindkettő megkülönböztethető. Minél szorosabb az egyezés a szó és a kép között, annál bonyolultabbá válik az olvasásuk. A verbális és vizuális jelek egybeolvadása esetén nem válthatunk át egyik felfogásról a másikra: valójában egyszerre kétféleképpen érzékelünk. A gyerekkönyvek egyik, egyre nagyobb teret törő műfajainak, a *picturebook*nak és *silent book*nak éppen ez a hatásmechanizmusa, erről később még részletesen lesz szó.

Még egy, a szöveg és kép kapcsolatát tekintve fontos kérdést tesz fel a szerző: a hierarchia kérdését. Vajon létezhet-e szigorúan mellérendelt szó és kép viszony? Ha nem, akkor melyik van alárendelve a másiknak? A kép csak akkor lehet fölrendelt, ha annyira ismerős a nézőnek, hogy nincs szükség szavakra az azonosításhoz, a jelentések megragadásához, a hagyományos művészetekben minden más esetben a kép alárendelje a szónak. A modern művészetben két módon próbálják ezt az alárendeltségi viszonyt megszüntetni a művészek: a szürrealisták címadásai a mellérendelés megalapozására tett kísérletek, ahol a szavak nem szűkítik, hanem inkább bővítik a jelentést. A másik mód pedig a nagyon általános címek bevezetése (pl. Tájékép), így a cím semlegessége elegendő teret ad a befogadónak, hogy figyelmét kizárólag a képnek szentelhesse.¹⁵

A gyerekkönyvekben az illusztrációk eszerint többféle funkcióval rendelkeznek.¹⁶ Magyarázhatnak, interpretálhatnak, kiterjesztik a szöveget, dekorálnak, elhelyezik

¹³ Várnai, 2017:393

¹⁴ Kibédi Varga Áron (1997): A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei. In: *Kép-fenomén- valóság*, szerk. Bacsó Béla, Kijarat, Budapest, 300–329.

¹⁵ Vö. Várnai, 2017

¹⁶ Vö. Fang, Zhihui: Illustrations, Text, and the Child Reader. What are Pictures in Children's Storybooks for? *Reading Horizons*, 1996, Letöltés: https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1280&context=reading_horizons (2020. 05. 09.)

a szöveget térben és időben, meghatározzák a kötet hangulatát. Kibővíthetik és előre vihetik a cselekményt, de olyan is előfordul, hogy megszűnik a kép alárendelt szerepe, és a történet kibontakozásában hangsúlyos szerepet kap, a szöveg pedig épp csak finom továbblendítője annak (ez a picturebook, azaz a képeskönyv), illetve ennek még vizualitás-domináns változata a silent book (képkönyv), ahol a kötet teljes egészében szöveg nélkül jelenik meg.¹⁷

A KÉP(ES)KÖNYVEK VILÁGA

A könyvkiadói eladási tapasztalatok azt mutatják, hogy Magyarországon még mindig az határozza meg elsősorban egy könyv piaci értékét (értsd: eladott példányszámát), hogy a kép-szöveg aránya milyen erősen tolódik el a szöveg felé. Pedig a fent említett gyermeki fejlődési folyamatok alátámasztják, hogy milyen nagy szükség van a képeskönyvekre is, nagy a felelősség hát a pedagógusokon, hogy az oktatási intézményekben minél gyakrabban kerüljenek elő ezek a kötetek.

De pontosan mit is értünk képkönyvön? Olyan könyvalkotásokat, amelyek hagyományos könyvformátummal rendelkeznek, összefüggő történetük van, amelyeket csak képekkel, szöveges kíséret nélkül adnak elő, bizonyítva, hogy az „illusztrált könyv és az illusztrációk és képek vizuális nyelve nem másodlagos az írott nyelvhez képest, hanem univerzális hatalommal és erővel rendelkező, amely áttöri a nyelvi határokat.”¹⁸ Az angolszász terminológia „wordless picturebook” néven emlegeti ezeket, hasonló az elnevezésük a német vagy francia szakirodalomban is („textlose bildebücher”, „livre sans mot”). A képeskönyveket értelmező tipológiák a szöveg és narratíva kettős tengelye mentén gondolkodnak, a kép-szöveg-történet komponenseinek eltérő arányait mérlegelve. Eszerint *Torben Gregersen* négy alaptípust különböztet meg: 1. a narratívát nélkülöző képeskönyvek (lapozók, böngészők), 2. a szavak nélküli képes narratíva, 3. a kép/szó egységén alapuló, narratív képeskönyv, 4. és az illusztrált könyvek, amiknek narratívája kép nélkül is megállja a helyét.¹⁹ Ez alapján magam az 1. és 2. kategóriát magyarul képkönyveknek, míg a 3. és 4. kategóriát képeskönyvként nevezem meg. Ha a képkönyveket a narratíva felől közelítjük, jól leválaszthatjuk róluk a lapozókat, böngészőket, hiszen bár ezekben a szöveg nincs jelen, a történetmesélés szándéka nem lényeges elemük.

A szöveg nélküli képeskönyvekre, azaz képkönyvekre az újabban használatos angol eredetű „silent book” elnevezés némileg félrevezető, lévén a nyomtatott

¹⁷ Sőt! Még olyan speciális esetre is van példa, amikor a két narratíva (a textuális és a vizuális) két ellentétes nézőpontot képvisel, mint pl. Pat Hutchins *Rosie's Walk* című könyve. A teljes könyvről készült videó megtekinthető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=aynZh1-fsBg>

¹⁸ Idézet a *Silent Book Contest*, azaz a *Csendeskönyvek Versenye* versenykiírásából <https://silentbookcontest.com/about/>

¹⁹ Révész Emese (2019): A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában. *Studia Litteraria*. 58. 1-2. 166-193. p. 2019.11.23., <https://www.academia.edu/40296149/Gyerekvil> (2020. 05. 09.)

szöveges kíséret hiányából nem következik egyenesen, hogy a látvány nem fordítható szavakká. A gyakorlat azt mutatja, hogy ezek a fajta képes történetek gyakorta ösztönzik hangos mesélésre a gyerek „olvasót”. (Az összefüggő történet hangos mesemondásának hasznáról pedig fentebb már beszéltünk.) Bár az efféle könyvek terjedése sokakban aggodalmat kelthet, hiszen a nyomtatott betű visszaszorulását látják benne, az igazság az, hogy épp a képkönyvek verbális feldolgozása lehet alapja az írott betű felé való elindulásnak és a vizuális műveltség elsajátításának. „A képi műveltség nem fenyegetés vagy vetélytárs, hanem partner a nyomtatott betűk felfedezéséhez.” – fogalmazza meg *William Patrick Martin*.²⁰ A képek értelmezése egyéni interpretációt igényel, a látottak verbalizálása pedig segít a beszéd elindításában, fejleszt a szókincset, kapcsolatot teremt az írott és a beszélt nyelv között. A képkönyvek befogadása olyan összetett kognitív folyamat, amely nagyban fejleszti a gyerek befogadók absztrakciós képességét, és amely bonyolult vizuális stratégiákat alkalmazva (keresés, egyeztetés, azonosítás, kivetítés, feltételezés, felfedezés, összehasonlítás, osztályozás és tervezés lépcsőfokain keresztül), a térbeli viszonyok, karakterek és érzelmek felismerésén keresztül jut el a cselekmény megértéséig.²¹

KÉPKÖNYVEK A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

A már említett kereskedelmi nehézségek ellenére, ma már egyre több magyarországi kiadó vállalja évi 1-2 képkönyv megjelentetését. Ennek köszönhetően a képkönyv lassan beszivárog a köztudatba, és egyre több oktatási helyszínen alkalmazzák. Kifejezetten nagy előnye a képkönyveknek, hogy nyelvi akadályok híján a külföldi kínálatból is válogathatunk, illetve hogy az esetek nagy többségében egy-egy könyvet bármelyik korosztállyal feldolgoztathatunk – a lényeg, hogy a foglalkozás menete illeszkedjen a korosztály igényeihez.

Magyarországon általában az (iskolai) könyvtárosok tartanak leggyakrabban képkönyv-feldolgozó órákat. Ennek oka, hogy „Az IFLA (Könyvtárosegyesületek Nemzetközi Szövetsége) gyermekek (0–18 évesek) könyvtári ellátására vonatkozó irányelvei között szerepel a nyelvi, az olvasási és a műveltségi készség fejlesztése, valamint annak a biztosítása, hogy a gyermekek megoszthassák egymással olvasási élményüket. A Nemzeti alaptantervben²² a közoktatásban fejlesztendő kulcskompetenciák között szerepel az esztétikai és művészeti tudatosság és kifejezőképesség, valamint az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése is. Ezen feladatok együttes

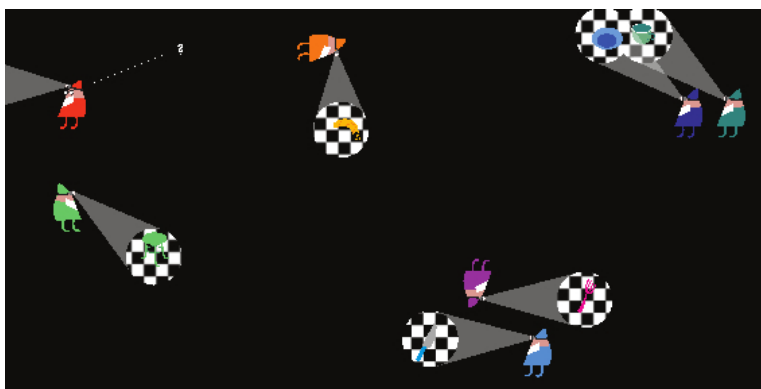
²⁰ Révész (2019) idézi William Patrick Martin: *Wonderfully Wordless: The 500 Most Recommended Graphic Novels and Picture Books*. Lanham, Rowman, Littlefield, 2015.

²¹ Révész, letöltés: <https://www.academia.edu/40296149/Gyerekvil> (2020. 05. 09.)

²² Itt a 2012-es változatra utal. Letöltés: <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> (2020. 05. 09.)

ellátására ideális eszköz a szöveg nélküli képkönyvek használata könyvtári, iskolai könyvtári vagy iskolai foglalkozások keretében.”²³

Bakó Katalin, Domokos Dóra és Goda Beatrix, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársai az elmúlt évben számos képkönyveken alapuló foglalkozást tartottak, óvodás korú gyerekektől kezdve egészen a kiskamasz korosztályig, és a foglalkozások menetét és az ott szerzett tapasztalataikat közre is adták,²⁴ illetve egy webinárium keretén belül is megosztották eredményeiket.²⁵ Érdekes volt látni, hogy bár a cél nem ez volt, mégis minden foglalkozásban előkerültek a drámapedagógiai játékok: asszociációs, koncentrációt fejlesztő játékok, testtudatfejlesztő játékok, karakterépítés és természetesen a közös történetészítés stb. Mintha a textualitás nélküli látszólagos passzivitás mindenképpen megkívánná a cselekvés aktivitását.



Kasza Julianna: *Hófehérke és a hét törpe*²⁶

Saját ilyen irányú tapasztalatom is ezt támasztja alá. Azokon az órákon, amikor könyvtárpedagógusi munkám során a képkönyvek kerültek elő, még ha a cél bizonyos könyvtárhasználati ismeretek átadása is volt, a drámapedagógia eszköztárából válogattam. Az egyik ilyen óra a 2. osztályosokkal volt, ahol a Csimota Kiadó Design-könyvsorozatának darabjait hívtam segítségül. A könyvsorozat a jól ismert Grimm-meséket dolgozza föl (*Csipkerózsika*, *Piroska és a farkas*, *Cszimás kandúr*, *A három kismalac*, *Hófehérke és a hét törpe*), ám minden címhez 3-5 különböző illusztrátor készített különböző képkönyvet, nagyon különböző stílusban.²⁷

²³ Bakó Katalin, Domokos Dóra és Goda Beatrix: Szöveg nélküli képkönyvek alkalmazása könyves foglalkozásokon. *Könyv Könyvtár, Könyvtáros* 28. 12. 3-23.p. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01300/01367/00323/pdf/EPA01367_3K_2019_12_003-023.pdf (2020. 05. 09.)

²⁴ Bakó, Domokos és Goda. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01300/01367/00323/pdf/EPA01367_3K_2019_12_003-023.pdf (2020. 05. 09.)

²⁵ Goda Beatrix (2020): *Képkönyvek pedagógiája. OPKM Webinárium* 6. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=HwwBmoNPVug&t=1758s> (2020. 05. 09.)

²⁶ Kasza Julianna (2006): *Hófehérke és a hét törpe*, Design-sorozat, Csimota, Budapest.

²⁷ Csimota Könyvkiadó. *Könyveinek. Silent book* <https://csimota.hu/termekategoria/silent-book>

A könyvek között akadnak olyanok is, amelyek olyan szimbolikusan jelenítik meg a történetet, hogy a képek dekódolásához és a történetek rekonstruálásához a gyerekeknek bizony meg kellett mozgatni a kreativitásukat.

A csoportokra bontott osztály minden csapatának sikerült végül megfejtenie a hozzá kerülő könyvek meséjét, és remek tablósorozattal be is mutatták a többieknek, hogy ők is kitalálhassák. (Majd áttérhettünk a mesegyűjtemények lelőhelyének megismerésére a könyvtárban, ami az óra anyaga volt.) Ezen az órán csak rövid felvezető volt a képkönyv használata, de a sorozat, épp a sajátos jellegéből fakadóan (ismert mesék új köntösben) végtelen felhasználási lehetőséget kínál.

Bár nem képkönyv, de képeskönyv egyik oldalpárja volt az egyik első online drámaóránk anyaga a drámacsoporttal. A 2020 tavaszán bekövetkezett járványügyi helyzet miatt az iskolai oktatás az online térbe helyeződött át, a felső tagozatosokból/ kisművészeti körökben álló iskolai drámaszakkör is ilyen módon folytatta működését. A képernyőn való kommunikálás adja a lehetőséget, hogy egy képpel dolgozzunk. Ezen az órán a fő célom az volt, hogy kipróbáljam, technikailag működhet-e egy játékokra alapozott, ám egyetlen történetbe ágyazott foglalkozás.

A kezdő képet Matty Long: *Szuper Boldog Varázserdő* című könyvéből kölcsönöztem.



Matty Long: *Szuper Boldog Varázserdő*²⁸

Az óra keretein keresztül sor került koncentrációt fejlesztő játékokra („Holnap, ha hozzád indulok”, eredeti játékszabály itt: Gabnai Katalin: *Drámajátékok*, Helikon, Budapest, 2015. 48.) amit pl. online verzióban lényegesen nehezebb volt játszani, mint élőben, karakterépítésre, történetészövésre, szabályjátékokra („Rabszolga”, eredeti játékszabály itt található: <https://atliga.eoldal.hu/cikkek/jatekfoglalkozas/gondolkodtato-jatekok.html>) és improvizációra („Híradó”, amikor a gyerekek

²⁸ Long, Matty (2019): *Szuper Boldog Varázserdő, Öt bátor hős. Egy hősiesség küldetés*, Cerkabella, Szentendre.

improvizatív módon adhatták egymásnak a szót: hírek, bűnügyi rovat, időjárás, bulvárhír, kulturális ajánló stb. A végén elköszöntünk és jó éjszakát kívántunk.). Tehát megállapítottuk, hogy viszonylag színes órát tudtunk létrehozni egyetlen kép segítségével.

Megállapítható tehát, hogy a kép és a kontextus folyamatos reflexióban állnak egymással, izgalmas kérdés hát, hogyan lehet egy olyan eszközt a drámapedagógia „szolgálatába” állítani, amelyik mind a vizualitás, mind az élősavas mesélés előnyeit ötvözi.

Ez az eszköz pedig a papírszínház.

MI IS AZ A PAPIRSZÍNHÁZ?

A papírszínház remek megerősítése annak a gyakran elhangzó tézisnek, hogy az oktatásban sokszor a legegyszerűbb dolgok a leghatékonyabbak: egy egyszerű fakeret, amibe egyszerű (rendszerint 275mm X 370mm nagyságú) lapok kerülnek, meghatározott sorrendben. A varázslat abban rejlik, amit ezeknek a lapoknak a segítségével el tudunk indítani közönségünk fantáziájában.

A fakeretnek általában három ajtaja van, amiket – mint egy színházi függönyt – felnyitva a közönség máris színházi miliőben érezheti magát. Az előadó szemben ül vagy áll a közönséggel, a keret előtte vagy mellette van, az illusztrált lapok pedig a nézők felé néznek. Az első lap képéhez tartozó szöveg az utolsó lap hátulján olvasható, a szöveg mellett pedig gyakran a lap mozgatására vonatkozó instrukció is található. A lapokat jobb kézzel lehet kivenni a keretből, majd utolsó lapként visszacsúsztatni bele (vagy melléhelyezni).



Mesélés papírszínházzal

A PAPIRSZÍNHÁZ TÖRTÉNETE

Mint oly sok remek eszköz, a papírszínház is nagy múlttal rendelkezik. Tekintsük át röviden a történetét ennek a nagyszerű eszköznek! (*A papírszínház története és A papírszínház a világ körül* című fejezetek tájékoztató jellegűek, forrásaik javarészt az idevonatkozó internetes oldalakról származnak. Ezeket Varga Réka gyógypedagógus fordította le, és összegezte az e témában írt szakdolgozatában.²⁹ A fejezeteket az ő engedélyével használtam fel.)

A kamishibai (magyarul: papírszínház) egy ősi, Japánból eredő technika, aminek jelenlegi formája az 1920-as években alakult ki. De a képekkel való mesélés technikája sokkal-sokkal régebbi időkre nyúlik vissza: a buddhista szerzetesek az írástudatlan hívőknek már a korai 9–10. században is festett képekkel illusztrálva segítettek megérteni a tanításokat. A manapság ismert kamishibai közvetlen elődje a 16–18. században jelent meg, amikor a módszer a kolostorokból kikerült az utcára, és az etokik (azaz a történetmondók) világi történeteket kezdtek el ilyenformán mesélni. Ekkoriban még nem volt olyan praktikus és könnyen szállítható, mint a mai formája: kerékpárra rögzítették az illusztrált lapokat és egyéb kellékeket, így járták a falvakat és városokat, hogy megélhetést szerezzenek a mesélésből. Ám a történetek előadása önmagában nem volt elég vonzó: csalogatóként cukorkát és egyéb édességet is árultak, és a meséket sorozatszerűen, folytatásokban mondták el, hogy a közönség újra meg újra visszatérjen a finomságokért és a történet soron következő részéért. A kamishibait a szegények mozijának is nevezték.³⁰

A papírszínház mai formájában a 20. században vált elterjedté. Ennek oka a '30-as években Japánban kialakult gazdasági válság, aminek következtében sokan elveszítették az állásukat, és a kamishibai volt sokaknak az egyetlen megélhetési lehetőségük. Az adatok szerint csak Tokióban közel kétezer-ötszáz mesélő dolgozott, akik naponta akár tízszer is adtak elő, alkalmanként akár 30 gyereknek.³¹

Később, a II. világháború idején propagandaeszköznek használták, illetve a társadalmi depresszió feloldásában is nagy szerepet játszott.³² A harcokkal, bombázásokkal, szenvedéssel sújtott falvak, városok lakóinak enyhülést jelentettek a vándor mesemondók, akik – ha csak rövid időre is – némiképp feledtetni tudták kínjaikat. Sok felnőttnak és gyereknek ez volt az egyetlen szórakozása azokban az időkben.³³

²⁹ Varga Réka (2016): *A papírszínház felhasználási lehetőségei a gyógypedagógiai gyakorlatban*. Szakdolgozat, Károli Gáspár Református Egyetem, Gyermek- és ifjúsági irodalmi szakember szakirányú továbbképzés, Budapest.

³⁰ McGowan, Tara (s.a.): Kamishibai – A brief history. In: *Kamishiba for kids*. Letöltés: www.kamishibai.com/history.html (2020. 03. 08.)

³¹ Kamishibai [szócikk]. In: *Wikipedia*. Letöltés: <https://en.wikipedia.org/wiki/Kamishibai> (2020. 03. 31.)

³² Csányi Dóra, Simon Krisztina, Tsík Sándor (szerk., 2016): *Papírszínház – Módszertani Kézikönyv*. Csimota, Budapest.

³³ Vö. McGowan, <http://www.kamishibai.com/history.html> (2020. 03. 31.)

A háború után időszak sem volt sokkal könnyebb azoknak az állampolgároknak, akik a gyorsan változó környezetben hamar szerették volna újjáépíteni az életüket. Talán épp ennek köszönhetően lettek hirtelen nagyon népszerűek az újságokban és folyóiratokban megjelenő humoros, szórakoztató képregények, és ennek hatására vált ismét nagyon népszerűvé a szabadtéri „képregényszerű” mesélési forma: a kamishibai.³⁴

Az „igazi” művészek mindig is minőségi képekkel, illusztrációkkal dolgoztak. Ezek kézzel festettek voltak, nem olyanok, mint amiket az iskolák számára tömegesen gyártottak, vagy azok, amiket propagandacéllal készítettek.

A televízió megjelenése aztán háttérbe szorította a papírszínház közkedveltségét, és sok mesélő veszítette el a megélhetését. A papírszínház pedig a szegények szórakozásaként került át a köztudatba, sokat veszítve ezzel presztízséből, eltűnt a közterekről és megszűnt a hagyományos utcai performansz jellege is. Érdekesség, hogy a később oly népszerűvé vált anime és manga elődjeként is tekinthetünk a kamishibaira: gyakoriak a közös témák, történetek, sőt, néhány kamishibai-alkotó művész is ezekre a területekre váltott, amikor a papírszínház idejétmúlttá vált.³⁵

PAPÍRSZÍNHÁZ A VILÁG KÖRÜL

A papírszínház (és általában véve az élőszavas mesemondás, történetmesélés) bár nem tűnt el teljesen, az utcákról, közterekről azonban visszaszorult az iskolákba és egyéb pedagógiai intézményekbe. Edukációs és pszichológiai jelentősége a mai napig vitathatatlan.

A 20. században aztán a kamishibai kilépett hazájából, és világ körüli útra indult: meghódította Amerikát, Kanadát, majd Európát.

Amikor Japán 1951-ben az UNESCO tagja lett, a japán hagyományok újrafelfedezése és ápolása érdekében a National Federation of UNESCO in Japan egész Ázsiával igyekezett megismertetni a kamishibait, oly sikeresen, hogy ez a folyamat a mai napig zajlik: mesélők és illusztrátorok tartottak, tartanak workshopokat Ázsiáig, hogy minél több emberhez vigyék közel ezt az eszközt, hogy ne csak élvezője, hanem művelője is legyen ennek a művészeti ágának. Ebben nagy része volt a japán „kamishibai-tudósoknak”, *Suzuki Tsunekatsunak*, aki rengeteget tett a kamishibai népszerűségéért: nemcsak maga adott elő számtalan történetet, hanem másokat is megfigyelt mesélés közben, és tapasztalatait le is jegyezte. Így aztán a papírszínház ismét elindulhatott hódító útjára: Amerikában és Európa egyes országaiban (pl. Spanyolországban) újra felbukkantak a jellegzetes utcai művészek, akik kerékpárjukra rögzítve a papírszínházkeretet járták a városokat és meséltek.

³⁴ Kamishibai [szócikk]. In: *Wikipedia* <https://en.wikipedia.org/wiki/Kamishibai> (2020. 03. 31.)

³⁵ Vö. McGowan <http://www.kamishibai.com/history.html> (2020. 03. 31.)

Az eszköz amerikai népszerűségét nagymértékben köszönheti *Margaret Eisenstadt* tanítónőnek, aki Japánban az amerikai hadsereg iskolájában dolgozott, és ott ismerte meg ezt a technikát. Visszatérve New Yorkba, az immáron angol nyelvre lefordított történeteket mesélte gyakran csoportjainak. Megfigyelte, hogy bár ezek a csoportok vegyes összetételűek voltak: eltérő kultúrájú és életkörülmények között élő családokból származtak, a papírszínházért valamennyien egyformán lelkesedtek. Épp ezért úgy döntött, hogy egykori osztálytársával, *Donna Tamikival* a kamishibai minél szélesebb körben való elterjesztésének érdekében létrehozza a Kamishibai for Kids nevű közösséget. Ez 1992-ben meg is valósult, az illusztrátoruk *Eigoro Futamata* lett, és elsődleges céljuk között az szerepelt, hogy kihasználják a kamishibai oktató-nevelő hatását, és elsősorban a pedagógiai gyakorlatba illesszék használatát.³⁶

Kaliforniában *David Battino* és *Hazuki Kataoka* fejlesztették tovább a hagyományos japán technikát: a lapokat kisebb méretűre nyomtatták, így kényelmesen elfért akár a mesemondó ölében is. Az eszköznek a Story Card Theatre nevet adták.³⁷

A szintén kaliforniai *Walter Ritter* a papírszínházat (amit ő Storybox Theaternek nevezett el, és később mások is használták ezt a kifejezést), már egy komplett irodalmi- színházi program keretén belül használja, kifejezetten iskolákban, oktatási intézményekben.³⁸

A kamishibai népszerűsítésére nonprfit szervezet alakult. Az International Kamishibai Association of Japan munkájának hála mára már az egész világon népszerű ez az eszköz. A szervezet folyamatos konferenciákkal, workshopokkal, tanulmányok publikálásával dolgozik a módszer fennmaradásáért, terjedéséért. Jelenleg 304 tagja van, 54 különböző országból.³⁹ Kontinensünkre az 1970-es években jutott el a Kamishibai, Magyarországra pedig 2009-ben. A Csikota Könyvkiadót kereste meg akkoriban a Csillaghegyi Mozgásjavító Általános Iskola egyik pedagógusa, hogy segítsenek olyan mesélési módszer találni, amit praktikusán tudnak használni a növendékeikkel. A „hagyományos” technikáknál két jelentős probléma merült fel: voltak, akik nehezen követték a csak audiólis befogadásra alapozott élőszavas mesemondást, az illusztrált képek esetében pedig egyszerűen fizikai akadályokba ütköztek (magyarul: nem tudták annyian körbeülni a mesekönyvet, hogy mindenki jól lássa, különösen pl. kerekesszékekkel volt ez nehézkes). A kiadó egyik tulajdonosa, *Csányi Dóra* részben Franciaországban él, ahol a kamishibait régóta használták például az oktatásban is, remek tapasztalatokkal. Ez adta az ötletet a kiadónak, hogy hazánkban is megjelentessék ezt az eszközt.

A képekkel való történetmesélés azonban a kamishibai megjelenése előtt sem volt teljesen ismeretlen Európában: a 16–17. században az ún. képmutogatás műfaja

³⁶ Kamishibai for Kids. Letöltés: www.kamishibai.com/about/about.html (2020. 04. 19.)

³⁷ Storycard Theater. <http://www.storycardtheater.com/> (2020. 04. 19.)

³⁸ Write out Louds <http://writeoutlouds.com/education/storybox-theatre-kamishibai/> (2020. 04. 19.)

³⁹ The International Kamishibai Association of Japan (IKAJA) <https://www.kamishibai-ikaja.com/en/about-eng.html> (2020. 04. 19.)

elterjedt vásári látványosság volt.⁴⁰ Magyarországi megjelenéséről a 18. századból vannak adataink. A képmutogatók egyszerre használtak képet, éneket és zenét, a történeteket állványra akasztott, cégtáblafestő által készített képpel illusztrálták és pálcával mutogatták, miközben versbe szedett történeteiket hangosan mesélték. Ezek témája legtöbbször tragikusan végződő szerelem, természeti katasztrófák vagy más egyéb borzalmas események voltak. A több kockára osztott vászonképek roppant egyszerűek voltak, de lényegre törően, az események sorrendjében magyarázták a történetet. Az előadást követően az énekes újra elmondta, összegezte a történet erkölcsi tanulságait. A képmutogató és az azzal járó előadás nemcsak látványosság volt, hanem kulturális élményt jelentett, és nagy jelentősége volt a rendszeresen megjelenő sajtó előtti időszakban, főleg a polgárság alsó rétegébe tartozó emberek között.

Bár a papírszínház Japánban, illetve Ázsián kívüli használata elsősorban nem a japán kultúra ápolását szolgálja, gyökereiben mindenképpen oda vezethető vissza. Ismerni kell a gyökereit ahhoz, hogy szellemiségét és szemléletét magunkévá tudjuk tenni, ám mindenképpen használjuk ki a rengeteg lehetőséget, amit az eszköz kínál, hogy a kitűzött célunkat elérjük vele. Manapság egyre inkább elszakadunk a szövegközpontú médiumoktól, egy olyan multiszenzoros kultúra felé tartunk, ahol a vizualitás és az auditivitás egyre nagyobb jelentőségű. A kamishibai remek eszköz arra, hogy a szigorúan vett textualitástól kicsit eltávolodva, mégis teljes értékű, pedagógiai, művészeti értékes produktumokat hozzunk létre.

A PAPIRSZÍNHÁZ FUNKCIÓJA ÉS JELENTŐSÉGE

Japánban a 20. század elején a kamishibai nézői általában gyerekek voltak, míg az előadók jellemzően a társadalmi raglétrán lecsúszott férfiak, akik a mesélés mellett a cukorkaeladásból éltek. A gyerekek, míg majszolták a cukrot, aktívan követték az előadást: hangos érzelmnyilvánításokkal, kommentárokkal, kérdésekkel provokálták a mesélőt, illetve vettek részt az élőszavas mesemondás folyamatában. Ez a mesélő számára is kedvező volt, hiszen a hangos kacagás még több gyereket vonzott oda.⁴¹

Azonban ez nem sokáig maradt így: a '30-as években az egyre tehetősebbé váló középosztály arra az álláspontra jutott, hogy a szegényebb réteg történeteiből hiányzik a morális és erkölcsi tartalom, ezért nem engedték gyerekeiknek, hogy részt vegyenek efféle utcai eseményeken. Ezért aztán 1938-tól némileg szabályozták az előadásmódot: előírták, hogy a képek hátulján fel kell tüntetni a történetek rövid

⁴⁰ Tasnádi Zsuzsanna: Vásári képmutogató. Letöltés: https://www.neprajz.hu/gyujtemenyek/a-honap-mutargya/2015_01_vasari-kepmutogato.htm (2020. 03. 11.)

⁴¹ McGowan, Tara (2015): *Performing Kamishibai: An emerging new literacy for a global audience*, Routledge Research in Education, Routledge, www.books.google.hu

tartalmát, ezzel ellenőrizhetővé téve azok biztonságosságát. Az előadók azonban ezeket a rövid szövegeket továbbra is csak iránymutatónak használták, és valójában ugyanolyan szabadon meséltek, mint azelőtt.

Épp ezért az emberek egy része azon az állásponton volt, hogy a kamishibai erkölcstelen, és teljesen be kellene tiltani, ám egy másik tábor felfedezte a benne rejlő lehetőségeket és a gyerekekre gyakorlott pozitív hatását. *Imai Yone* szociális munkás felfigyelt arra, hogy a tanítványai, akiknek hittanórát tartott, rendszeresen ellógtak az óráról, hogy meghallgathassák az egyik utcai kamishibai előadót. Felkeltette az érdeklődését, egy alkalommal követte őket, és őt is teljesen elbűvölte ez a történetmesélési forma. Elhatározta, hogy újra népszerűvé teszi. Munkája gyümölcsként eljutott a tokiói egyetemre is, ahol *Matsunga Kenya* egyetemi oktató figyelmét felkeltette ez a módszer. Így nyilatkozott róla:

„Mindent összevéve, a kamishibai egy bámulatos fegyver az oktatás arzenáljában. El sem tudom képzelni, micsoda erőteljes hatása lesz öt-tíz éven belül az oktatás-nevelés minden területén. A magokat most elvetettük, és nagyon sajnálom, hogy a technikai fejlődés, a megfelelő előadási módszerek és egy teljeskörű hálózat és csererendszer még nem adottak.”⁴²

Matsunga felfedezte a papírszínház sokoldalúságát. Ő volt az egyik első népszerűsítője a „hand-made” papírszínháznak, azaz annak a tevékenységnek, amikor a gyerekek maguk készítenek papírszínházat, alkotják meg saját történetüket. Ezt elősegítendő, pedagógiai folyóiratokban publikálta a kamishibai történeteit, és az illusztrálásra vonatkozó instrukciókkal: hogyan kell megrajzolni, kiszínezni azokat, hogyan kell elkészíteni a keretet és összeállítani mindezt, hogy a megfelelő hatást ériék el. Matsunga munkájának köszönhetően mind a nagyvárosok, mind a vidéki iskolák ismét felfigyeltek a papírszínházra és immáron új reneszánsza lett az eszköznek, de ezúttal az oktató-nevelő és vallási célzatú munkára felhasználva.⁴³

Minden bizonnyal azonban az utcáról a tanterembe vitt előadás sokkal kevesebb teret adott az érzelmek átélésének, a bekiabálásoknak, sokkal szabályozottabbá vált a gyerekek számára, aminek egyik oka nyilvánvalóan a tipikus iskolai szerepek alá-fölérendelt viszonya volt. Ma már szerencsére változott a helyzet, ami a mesélés módszertanát illeti. A mesélő ma már nem a mindentudó bölcs szerepében tetszeleg, hanem sokkal inkább partner (ahogy az a kezdeti „utcai” időkben is jellemző volt). Alkalmazkodik a közönséghez, figyeli a reakcióikat, reagál azokra, ahogy azt az élőszavas mesemondásnál megszokhattuk. Feladata nemcsak a tanítás, hanem a szórakoztatás, gondolatébresztés, vitaindítás is. Lehetőséget ad az egyéni megnyilvánulásoknak, érzelmek, gondolatok kifejezésének, ami az autoriter iskolai nevelésben szocializálódott gyerekek számára izgalmas új területeket nyithat az oktatásban.⁴⁴

⁴² McGowan, 2015

⁴³ McGowan, 2015

⁴⁴ Csányi Dóra, Simon Krisztina, Tsík Sándor (szerk., 2016): *Papírszínház – Módszertani Kézikönyv*. Csimota, Budapest.

GYAKORLATI TUDNIVALÓK – A PAPÍRSZÍNHÁZ HASZNÁLATA

A papírszínházzal való mesélésnél a lapok nincsenek meghajlítva, így az illusztrációk nagy felületen, teljes egészükben jól láthatók, a felület nagysága miatt pedig egyszerre többen is figyelemmel kísérhetik; ez mindenképpen új aspektust ad a vizuális befogadásnak (szemben pl. a mesekönyvből való felolvasással-képnézegetéssel). A történetmondás folytonosságát nem töri meg a lapozás, hiszen egy-egy laphoz meghatározott és viszonylag rövid szövegrész tartozik, emiatt a kép és szöveg jobban összhangba kerül, mint egy hagyományos könyv esetében. A lapok váltása, ki- és becsúsztatása sem csupán egy technikai művelet: nagy szerepe van az élményszerűség, a játékoság és a drámaiság fokozásában, ez által a történetmondás előbbé, folyamatosabbá tételében. A lapok hátulján gyakran külön instrukciók segítik a mesélőt – pl. egy-egy félig kihúzott lap új képet alkot a mögötte levővel, vagy a lapok kihúzásának sebessége befolyásolja a mesélés ritmusát, hangulatát, feszültségét. Ez pedig fontos, hiszen a papírszínház-mesélés nem csupán egy történet felolvasásáról szól, hanem az élőszavas mesemondás egyik, vizuális elemekkel megtámogatott fajtája, ahol az előadó a színházi előadás eszköztárából is válogat. Manapság sokan hasonlítják ezt a technikát a diafilmhez, ám míg a diafilm-mesélés rendszerint sötétben zajlik és a nézők együtt tudják olvasni a szöveget a mesélővel, sokkal inkább magányos befogadás, mint a papírszínház-előadás élménye, ahol a mesélő folyamatos kapcsolatot tart fenn nézőivel, és kifejezetten kollektív befogadói élményt nyújt.

Szerencsés, ha az előadónak előzetes ismeretei vannak a meséről, sőt, akár kívülről tudja azt, hiszen itt a szöveg nem szigorúan követendő, sokkal inkább csak egyfajta sorvezető, ami lehetőséget ad kiszólásra, interakcióra, vendégszövegek alkalmazására, improvizációra (ez utóbbira készség szinten feltétlenül szükség is van). Az, hogy még milyen eszközökkel dúsítjuk, tesszük változatosabbá az előadást, csak fantázia kérdése: hangeffektek, zenei aláfestés, fényjáték stb. Akadnak olyan mesélők, akik szívesebben bújnak el a fakeret mögé, és gesztusaik, arcjátékuk helyett csak a hangjukat adják az élményhez. Ilyen esetekben a fent említett eszközöknek még nagyobb szerep jut, alkalmazásuk még fontosabb lehet.

Akármilyen módszert részesítsen is előnyben, fontos, hogy olyan mesét válasszon a mesélő, amit maga is élvez, és csak olyan eszközökkel, módszerekkel színesítse az előadást, amelyekben maga is otthon érzi magát, hiszen így lehet valóban hitelesen átadni egy történetet. Márpedig a közönség csak a hitelesen átadott történetekhez tud mélyen, átéléssel kapcsolódni.

PAPÍRSZÍNHÁZAS JÓ GYAKORLATOK A PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN

A papírszínház használata gyakran jelenik meg a manapság egyre gyarapodó kis gyerekkönyvesboltok programkínálatában és az iskolai könyvtári foglalkozásokon. Mindkét helyszínen gyakran tartok magam is foglalkozást, minden esetben szeretem a hallott és látott élményt kiegészíteni a „megcselekedett” élménnyel, azaz a drámajátékkal. Úgy érzem, ez a befogadott történetek megfelelő feldolgozási módja, kiteljesítése, átélése, hiszen – Gabnai Katalin szavait idézve – „Drámajátékaink az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.”⁴⁵

A többféle helyszín és foglalkozásforma lehetőséget kínált arra, hogy a korosztályok széles skálájával dolgozzam együtt legalább egy-egy alkalom erejéig.

NYITOTT FOGLALKOZÁSOK

A szentendrei Parti Medve könyvesbolttal megnyitása, azaz 2016 ősze óta állók kapcsolatban, a könyvesbolt tulajdonosait a gyerekkönyves szakmából már jól ismertem, ők hívtak oda munkatársnak. A kezdetektől fogva tartok itt nyári táborokat és rendszeres (heti, majd később kétheti) időközönként papírszínház-foglalkozásokat. Mivel ezek az alkalmak rendszeresek, kialakult egy kisebb csoport, akik rendszeresen megjelentek szinte minden alkalommal, azért azzal mindig számolni kellett, hogy mivel minden alkalom bárki számára látogatható és elérhető volt, bármikor jöhetnek olyanok, akik még nem vettek részt hasonló eseményen. Soha nem tervezhetek pl. egymásra épülő foglalkozásokat, és számolni kell a korosztály vegyes összetételével is, bár nagyon nagy életkori eltérések nem voltak soha jellemzőek: általában a 4–7 éves (azaz az óvodás) korú gyerekek adták a csoport magját. A foglalkozások nevelési céljait⁴⁶ is ennek alárendelve igyekeztem meghatározni.

Minden alkalommal fontos volt, hogy valamilyen ismerkedős játékkal kezdjük a kört, az épp újonnan csatlakozók kedvéért. Ilyenkor nagyon fontos volt, hogy lehetőséget kapjanak arra is, hogy önmagukról mondjanak néhány szót, de gyakran figyelembe kellett venni, hogy ebben az életkorban gyakran nehezen nyílnak meg ismeretlenek előtt a gyerekek. Azonban mindig akadnak olyan témák, amikről a legvisszahúzódbb gyerek is szívesen mesél: ilyenek pl. az állatok. Ha az ismerke-

⁴⁵ Gabnai, 2015:9.

⁴⁶ Vö.: Körömi Gábor (2015): Játékvezetési alapismeretek, *Drámapedagógiai Magazin*. 53. 3. 14. 2015. 14. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03100/03124/00082/pdf/EPA03124_dpm_2015_3_014-022.pdf (2020. 05. 10.)

désnél a kedvenc állatokról, saját kisállatokról kellett mesélni, azonnal lelkesé és nyitottabbá vált mindenki.

A síkban látott kép „kiterjesztéséhez” szívesen használom a különféle érzékszervi finomításra alkalmas játékokat.⁴⁷ Ezt ez a korosztály nemcsak roppant mód élvezi, de a tapasztalatom azt mutatja, hogy szükségük is van rájuk. A középosztálybeli családokban nevelkedő gyerekek (akikből általában a csoport tagjai álltak), napi szinten élnek meg az időhiány és az őket érő túl sok inger okozta stresszt. Közhely, de tény: kevés idő jut megállni, szemlélődni, rácsodálkozni a világra. Ezek a gyakorlatok lehetőséget adnak erre, és közben megvalósítjuk azt, ami ebben az életkorban az egyik legfontosabb feladatuk: felfedezzük a körülöttünk levő világot. Akár bevezető játékként alkalmaztam ezeket (pl. állathangok felismerése,⁴⁸ különböző érzékszervek használata⁴⁹), akár a történetet felidézéséhez volt segédeszköz (illatok felismerése), mindig hatalmas sikert arattam vele.⁵⁰

A koncentrációfejlesztő, figyelemfejlesztő gyakorlatok szintén nagyon fontosak ebben a korban, különösen a lassan iskolába készülő nagyóvodásoknál. Általában ezekhez a játékokhoz jól ki lehet használni a papírszínház-mesék speciális tulajdonságát: hogy a képek különálló lapként mozgathatók, kivehetőek. A *Kiskakas*nál például már a mese előtt felhívtam a figyelmet, hogy jegyezzék meg a képeken felbukkanó állatokat. Utólag könnyű volt visszaellenőrizni. A *Holle anyónál* pedig a történet visszaidézésénél nyújtott segítséget, hogy a falra/táblára rögzítettük a képeket. Ez segített a történetet újra elmesélni, aminek segítségével máris bezártuk az élőszavas mesemondás körét.

⁴⁷ Vö. Gabnai, 2015:18

⁴⁸ Feladat leírása: *Nemcsak mi, emberek, hanem az állatok is tudnak hangot kiadni. Felismeritek, melyik melyik állat?* A gyerekek egy előre kinyomtatott lapot kapnak, amin állatok képe van. Laptapon különböző állatok hangját játszom le, nekik pedig be kell karikázni, melyik állat hangját nem hallották. Utána megbeszéljük az eredményt.

⁴⁹ Feladat leírása: A tanár megkéri a gyerekeket, hogy ne nyissák ki a szemüket, amíg ő nem mondja. Majd különböző dolgokkal hat az érzékszerveikre, a kör végén pedig a gyerekeknek ki kell találni, mi történt.

- Valamivel megérintem az arcotokat – egy tollpihe.
- Valaminek a hangját halljátok – egy késsel kenyeret vág.
- Valamit megízleltek – egy-egy szelet alma.
- Valaminek az illatát érzitek – egy virág.

Vajon melyik mese az, amiben egy virágos rét, egy almafa, kisült kenyerek, tollal töltött, felrázandó párnák szerepelnek? – *Holle anyó*.

⁵⁰ *A Hétfejű tündér* című mesével kapcsolatos feladat: Emlékezzünk vissza, mi minden történt, amikor lehulltak a tündér fejei! (Egyik válasz: illatok szabadultak fel) Felismertek az illatok közül néhányat? Az illóolajos üvegeket körbehordozzuk, és csoportonként ki kell találniuk, hogy melyik minék az illata. Mindig van az illatok közt olyan, amelyek szerepelnek a mesében: eukaliptusz, menta, kakukkfű. Ezekre vissza kell emlékezniük, hol szerepeltek a mesében.

Érdekes tapasztalat volt, hogy amikor egy bemutatóórán a *Hétfejű tündért* meséltem, az órára látogató pedagógusok épp olyan lelkesen szagolgatták és találgatták a különböző illatokat, mint a gyerekek. Minden bizonnyal ránk, felnőttekre is ránk fér, hogy lassítsunk egy kicsit, és újra rácsodálkozzunk a körülöttünk levő világra.

Ennél a típusú foglalkozásnál, illetve ennél a korosztálynál célszerű a foglalkozás végére időt hagyni némi kézműves tevékenységre. A tevékenység minden esetben kötődött az adott meséhez, valamiképp annak egyfajta „manifesztációja” volt. Nem bonyolult alkotótevékenységre kell itt gondolni, a leggyakrabban használt eszközünk a papír, színes ceruza/festék volt. Általában vagy a mese valamelyik szereplőjét készítettük el egyszerű papírbábfigurának (pl. spatula segítségével pálcás báb, vagy papírzacskó felhasználásával kesztyűbáb formájában), vagy esetleg egy, a mesében fontos eszközt készítettünk el (pl. egy alkalommal a *Hamupipőke* mese után varázspálcát). Ezek az eszközök lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyerek később ismét szerepbe lépjen, és felidézze, továbbgondolja-játssza a mesét. (Ez szinte kivétel nélkül már ott, a tárgy elkészülte után meg is szokott történni, spontán keretek között.)

ISKOLAI KERETEK KÖZÖTT

A papírszínház iskolai keretek közötti felhasználása sok esetben alkalmazott drámaként működik, általában valamilyen tananyaghoz kapcsolva. Itt is, ahogy a képkönyvek esetében, a könyvtárpedagógiai órák kézenfekvő alkalomnak bizonyulnak erre. Túl azon, hogy a könyvtárhasználati tananyagokhoz remekül kapcsolható, egyes szaktanárokkal való kooperáció keretén belül egyéb tananyag mélyítésére is alkalmas a papírszínház használata.

Az egyik legjobban sikerült ilyen alkalom a fenntarthatósági témahét keretén belül az alsós tanító nénivel közösen tartott (egyébként nyílt, látogatható) óránk volt. Itt a *Vízcsepp*⁵¹ című mesét dolgoztuk fel papírszínház-technikával, ahol a korábban ismertetett drámajátékok mellett a tanító egyéb, a tananyaghoz illeszkedő feladatokat (kódfejtés, betűrács) is adott. A papírszínház előnyeit itt is kiválóan ki tudtuk használni: a víz körforgását bemutatandó a képeket a falra rögzítve szemléltetni is tudtuk a folyamatot, amit a gyerekek előtte csoportokban különféle technikákkal (állókép, gondolatkihangsúlyítás, mimika) eljátszottak. A többféle módon történő befogadás pedig segít elmélyíteni a tudást. *Keresztúri József* szavaival élve: „A drámapedagógiai eljárások közös jellemzője, hogy az – ismertetés, az előadás, a kinyilatkoztatás helyett – a dramatikus helyzeteket alkalmazza a megismerendő valóságdarab feldolgozására. A megjelenítés, a saját bőrön kipróbálás az új ismeretek elsajátítása mellett egyéb területeken is fejleszti a befogadókat, és mélyebb rögzítésre, sőt, állásfoglalásra is készítet. A dráma egyik szógyöke az ógörög nyelvben valamiféle cselekvést jelentett. Amit megcsinálunk, az a bőrünkbe ég!”⁵²

⁵¹ Tasi Katalin (2016): *Vízcsepp*, Csimota, Budapest.

⁵² Keresztúri József (2016): Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Drámapedagógiai szempontból már kicsit másfajta megközelítést tudunk alkalmazni a kisgimnazista/gimnazista korosztálynál. A *Barna hajnal*⁵³ című, a diktatúra kialakulásáról szóló történetet magyaróra keretén belül dolgoztuk fel. Itt a feldolgozás során nemcsak drámajátékokat alkalmaztunk, hanem már egy tanítási drámát tudunk végig játszani, ahol egy képzeletbeli szerkesztőség munkatársaiként próbáltuk meg körbejárni a kérdést: kell-e tétlenül túrnünk, hogy a hatalomban levők erőszakkal megfosszanak a számunkra fontos dolgoktól? A feldolgozás során gyakran használtuk a papírszínház egyes képeit, pl. vigasztaló szavakat mondtunk egy kutyáját a rendelet hatására elveszített síró gyerekeknek. Az, hogy a tragikus jelenet nemcsak a képzeletünkben, hanem egy illusztráción jelent meg, sokkal drámaibbá, könnyebben átélhetővé tette a feladatot.

A példák alapján beigazolódni látszott: a papírszínház mint eszköz bármilyen korosztály számára sikerrel alkalmazható.

PAPÍRSZÍNHÁZ A DRÁMACSOPORTBAN

A színjátszó csoportba 5. és 8. osztály közötti (jelenleg csak lányok) járnak. Ez azt is jelenti, hogy vannak felső tagozatosok és kisgimnazisták is közöttük. A csoport magja már évek óta együtt dolgozik, jól összeszokott társaság, kifejezetten jól kooperáló, egymásra odafigyelő közösség. A létszám 12 fő.

A papírszínház eszközként való bevonása a közös munkába tulajdonképpen a véletlennek köszönhető. Minden tanév végén tartunk egy egyhetes napközis nyári tábort. A tábor első napján a felvezető beszélgetésünk oda kanyarodott, hogy kiderült: a gyerekek roppant érzékenyek a társadalmi egyenlőtlenségekre, nyomasztja őket a klímaválság, a világ jövője, és az, hogyan tudnának ellene tenni.

Ekkor jutott eszembe Thierry Lenain *Mi lenne, ha...*⁵⁴ című papírszínház-története, ami éppen ezeket a kérdéseket feszegeti. Nagyon feszes, közben mégis szívbe-markoló történet, roppant kevés szöveggel. Bár egyetlen, összefüggő történetről van szó, a tagolása mégis élesen elválasztható jelenetekre bontja. Ez nagyban megkönnyítette a vele való munkát. *Olivier Tallec* illusztrációi letisztultak, mégis érzelmileg mélyrehatóak, időnként megrázóak, elgondolkodtatóak, nagy szabad felületekkel rendelkeznek, rengeteg teret hagyva a továbbgondolásra.

A munkát először a képekkel kezdtük. Ekkor még egyáltalán nem ismerték a történetet a gyerekek. Csoportokat alkottak, minden csoport kapott egy-egy képet, és a képek alapján kellett jeleneteket alkotniuk: kik lehetnek a képen, milyen szituációban, mi történhet velük... rájuk volt bízva. Mivel a képek elég jellegzetesek, hangulatuk meghatározó, a gyerekek által készített jelenetek, ha nem is találták el pontosan, milyen problémakört illusztrál a kapott kép (de ez nem is volt céljuk,

⁵³ Pavloff, Franck (2017): *Barna hajnal*, Csimota, Budapest.

⁵⁴ Lenain, Thierry (2012) *Mi lenne, ha...*, Csimota, Budapest.

dolguk), minden esetben tükrözték annak eredeti hangulatát. A jelenetek után nemcsak magukat a jeleneteket tudtuk megbeszélni, hanem a megjelenített problémákról is sok-sok szó esett. Jó volt látni, hogy a vizuális befogadás és a szerepbelépés milyen mély gondolatokat és érzéseket szabadított fel bennük. Ezután meséltem el nekik a történetet, ami annyira megtetszett, hogy úgy döntöttünk, megpróbálunk tovább foglalkozni vele. Az elképzelés az volt, hogy minden egyes, a történetben felmerült problémát körbejárunk, és a már jól ismert, különféle dramatikus eszközökkel megpróbáljuk feldolgozni őket. Ha pedig jól sikerül, a végén össze is fűzhetjük az elkészült jeleneteket egy darabbá. A célom az volt, hogy az első foglalkozáson tapasztaltakhoz hasonlóan, a többféle befogadás és a cselekvés (dráma) segítsen mélyebben átélni a történet felvetette problémákat, és közösen megtalálni a kiutat: a reményt a változásra, változtatásra.

A történetet témákra bontottuk, és mindet külön egységként kezeltük. Válogatunk közülük, így végül a fő témáink: a háború, éhezés, szegénység, környezetszennyezés, az elnyomás, elmagányosodás lettek.

Minden témát több alkalommal vettünk, több oldalról próbáltuk megközelíteni, feldolgozni. A háborúval kapcsolatban volt olyan, hogy saját élményeiket hívtuk elő (összeveszés a szülővel, barátnővel stb.), és ezekhez készítették zenei aláfestéssel némajátékban kis jeleneteket – amihez a zenét is maguk választották. Máskor pedig az óra központjában a mozgás állt, és olyan mozgásos gyakorlatokat próbáltunk ki, amiben pl. csak mozdulatokkal irányítják egymást, vagy különféle módon harcot imitáltak. A végső, mindenkinek tetsző jelenetben egyetlen gyerek irányította kézfejjével az egész csapatot, mint hadvezér a seregét: ha jobbra fordította a tenyerét, mindenki jobbra fordult, ha ökölbe szorította, mindenki leguggolt és így tovább. Az aláfestő zenét pedig közösen választottuk.

Hogy az éhezés témaköréhez könnyebben tudjanak kapcsolódni, megpróbáltunk olyan szemszöveget keresni, ami akár az ő életükben is megeshet (mivel egy budapesti elit iskola válogatott diákjairól van szó, szerencsére az ő életükben nincs valódi kapcsolat az éhezésnek a nyomor miatt létrejövő formájával.) Ezért a jelenetet inkább az iskolai bullying felé tereltük: mi történik, ha valaki azért marad éhes, mert szekálói rendszeresen elveszik az uzsonnáját, kiöntik a menzán az ebédjét? Formailag, hogy a didakszist kerüljük, egy korábbi stílusgyakorlatban használt verseket⁵⁵ vettünk elő és gyúrtuk össze úgy, hogy a jelent különböző szereplői egymásra reflektáljanak. (A válogatosság és éhség ellentétére próbáltunk fókuszálni.)

Volt olyan is, hogy egy korábban játszott játék adta az ötletet a jelenethez: „Az én vagyok a...” kezdetű játék segítségével (amikor a kompozícióba harmadikként becsatlakozó személy elviszi az elsőt, majd egy új állóképet indít el), egy nagyon szép folyamatot tudtunk felvázolni az erdők kiirtásával járó emberi tevékenységtől az erdő újratelepítéséig. (Pl.: „Én vagyok az erdő – én vagyok a fűrész, ami kivágja az erdőt – én vagyok a betonút és elviszem az erdőt; én vagyok a betonút – én vagyok

⁵⁵ Lackfi János: *Sóska, Éhkopp-induló*

a betonútra esett meggy mag – én vagyok a gyerek, aki elülteti a meggy magot az út szélére, és elviszem a betonutat” stb.)

Sokszor volt, hogy a kép adta a jelenet egy részének ötletét. A vizek szennyezésével kapcsolatos órához különféle, témába vágó, valós, ám meghökkentő híreket gyűjtöttem különböző online híroldalokról. Ezekből válogathattak, hogy mini jeleneteket készítsenek. Az egyik jelenet a víz alatt, a halak között játszódott, miközben az egyik gyerek egy padra állva folyamatosan a szemetet jelképező papírgalacsinokkal dobálta a jelentében részt vevő „halakat” – hiszen a képen is az ember fentről, egy hajóról nézi, és a gyerekek értelmezésében, szennyezi a vizet.

Volt, hogy két részt egy jelenetbe sűrítettünk (éhezés és szegénység – a menza egyik asztaltársaságánál mesél valaki egy hajléktalanról, szintén egy Lackfi-vers keretein belül),⁵⁶ és olyan is volt, hogy felcseréltük a sorrendet két téma között. Ezekben az esetekben a színpadon folyton jelen lévő papírszínház adott sorvezetést: a jelenetekkel párhuzamosan a papírszínház-történet is haladt előre, valaki mindig kihúzott egy lapot, és elmondta az oda vonatkozó részt. Ez nemcsak elválasztotta az egyes jeleneteket egymástól, de egyben is tartotta azokat.

A 2020. tavaszán a járványügyi helyzet okán bekövetkezett iskolabezárások miatt sajnos a munka félbeszakadt – bár tettünk kísérletet arra, hogy az online térben is foglalkozunk a történettel. A magányról szóló részt ilyenformán dolgoztuk fel. Egy tanítási dráma kerekedett ki belőle, ami a téma feldolgozásához kitűnő, ám minden bizonnyal színpadra nem lehetne alkalmazni ebben a formában. De a cél jelen körülmények között nem is ez volt. Érdekes volt látni, hogy a hetek óta bezártsággal küzdő gyerekek, amikor az online felületre feltöltöttem nekik a szomorú lány képét a papírszínházból, és elkezdtek felvázolni a karakterét, majd kerestük az okot, amiért szomorú, gyakorlatilag egyöntetűen a kijárási korlátozásból fakadó lelki problémákat, a magányt jelölték meg. Ezzel is dolgoztunk tovább a rákövetkező alkalmon.



Szomorú lány képe a *Mi lenne, ha...* című papírszínházból

⁵⁶ Lackfi János: *Egy csöves Afrikában*

Az, hogy a munka végül valaha be fog-e fejeződni, ebben a pillanatban a helyzet bizonytalansága miatt nehéz megmondani. Az viszont biztos, hogy a papírszínházat a színpadi munkában is érdemes minél több helyzetben alkalmazni.

ÖSSZEGZÉS

Mind az élőszavas mesemondás, mind az illusztrációk, illetve a két területet ötvöző papírszínház pedagógiai alkalmazásának előnyeiről a személyes tapasztalataim meggyőztek. A gyerekek könnyebben és mélyebben sajátították el az ismereteket, a drámapedagógiai alkalmazás során pedig megállapíthattam, hogy az audiális és vizuális befogadás ilyen fajtája (élőszavas mesélés és a fantáziának teret adó, minőségi illusztrációk) olyan asszociatív és kreatív folyamatokat indítanak el, amelyek könnyebbé és élvezetesebbé teszik az egyes felvetések drámapedagógiai módszerekkel való megjelenítését. A papírszínház-módszertan, az élőszavas mesemondás pedagógiai alkalmazásával és a képkönyvek edukációs céllal történő felhasználásával együtt egyelőre még viszonylag új területnek számít, ám kijelenthetjük, hogy olyan sajátos, újszerű perspektívát ad a drámapedagógiának, ami még rengeteg, eddig fel nem tárt lehetőséget rejt magában.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bakó Katalin, Domokos Dóra és Goda Beatrix: Szöveg nélküli képkönyvek alkalmazása könyves foglalkozásokon. *Könyv Könyvtár, Könyvtáros*. **28**. 12. 3–23.p.
Letöltés: https://epa.oszk.hu/01300/01367/00323/pdf/EPA01367_3K_2019_12_003-023.pdf [2020.05.09.]
- Bezerédj Amália (1836): *Flóri könyve sok szép képekkel, földrajzokkal és muzsika melléklettel*, Pest.
- Czvitkovits Judit és Dr. Vekerdy Tamás: *A mesék oldják, vigasztalják, megnyugtatják a gyereket*. 2015. október 27. Letöltés: https://nlc.hu/mesedoboz_gyujtooldal2/cikk/vekerdy-tamas-mese/ [2020.05.14.]
- Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (szerk., 2016): *Papírszínház – Módszertani kézikönyv*. Csimoto, Budapest.
- Fang, Zhihui (1996): Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? *Reading Horizons*. Letöltés: https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1280&context=reading_horizons [2020.05.09.]
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- The International Kamishibai Association of Japan (IKAJA) <https://www.kamishibai-ikaja.com/en/about-eng.html> [2020.04.19.]

- Kamishibai [szócikk]. In: *Wikipedia* <https://en.wikipedia.org/wiki/Kamishibai> [2020.03.31.]
- Kaposi László (szerk., 1995): *Színház és dráma a tanításban*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kaprow, Allan (1996): *Assemblage, Environmentek & Happeningek*. Letöltés: <https://www.artpool.hu/Kaprow/HappEloszo.html> [2020. 05. 13.]
- Kasza Julianna (2006): *Hóféherke és a hét törpe*. Design-sorozat, Csimota
- Kibédi Varga Áron (1996): A műfajokról. *Irodalomtörténet*, 27/77. évf. 3–4. sz. Letöltés: http://epa.oszk.hu/02500/02518/00276/pdf/EPA02518_irodalomtortenet_1996_03-04_412-425.pdf [2020.05.09.]
- Kiss Orsi: *Boldizsár Ildikó: Az ember genetikailag kódolt történetéhséggel születik*. 2016. február 29. Letöltés: https://konyves.blog.hu/2016/02/29/boldizsar_ildiko_az_ember_genetikailag_kodolt_tortenetehseggel_szuletik [2020.05.06.]
- Keresztúri József (2016): Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kibédi Varga Áron (1997): A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei. In: *Képfenomenon- valóság*, szerk. Bacsó Béla, Kijárat, Budapest. 300–329.
- Körömi Gábor és Sándor Ildikó (2016): Mi a Meseház? (A gyakorlat módszertani megközelítése). In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Lenain, Thierry (2012): *Mi lenne, ha...* Csimota, Budapest.
- Long, Matty (2019): *Szuper Boldog Varázserdő, Öt bátor hős. Egy hősiesség küldetés*. Cerkabella, Szentendre.
- Novák Zsófi Alíz: *A mese hozzásegít a boldogsághoz/Boldizsár Ildikó meseterapeuta*, 2017. 02. 08. Letöltés: <https://olvassbele.com/2017/02/08/a-mese-hozzasegit-a-boldogsaghoz-boldizsar-ildiko-meseterapeuta/> [2020.05.08.]
- Massenot, Véronique (2017) *A nagy hullám*. Csimota, Budapest.
- McGowan, Tara (s.a.): Kamishibai – A brief history. In: *Kamishiba for kids* www.kamishibai.com/history.html MCGOWAN, Tara (s.a.) Kamishibai – A brief history. In: *Kamishiba for kids*. www.kamishibai.com/history.html [2020.03.08.]
- McGowan, Tara (2015): *Performing Kamishibai: An emerging new literacy for a global audience*. Routledge Research in Education, Routledge, www.books.google.hu
- Pavloff, Franck (2017): *Barna hajnal*. Csimota, Budapest.
- Révész Emese: *A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában*, 2019. 11. 23. Letöltés: https://revart.eoldal.hu/cikkek/gyermekkonyv-illusztracio/a-vizualis-narracio-eszkoztara-a-design-konyvek-sorozataban..html#_ftn3 [2020.05.09.]

- Sallai Éva (2015): „*A mese a nevelés táltosparipája*”. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja> [2020.05.04.]
- Storycard Heater <http://www.storycardtheater.com/> [2020.04.19.]
- Tasi Katalin (2016): *Vízcsépp*. Csimota, Budapest.
- Tasnádi Zsuzsanna (2015): *Vásári képmutogató*. Letöltés: https://www.neprajz.hu/gyujtemenyek/a-honap-mutargya/2015_01_vasari-kepmutogato.htm [2020.03.11.]
- Varga Réka (2016): *A Papírszínház felhasználási lehetőségei a gyógypedagógiai gyakorlatban*. Szakdolgozat, Károli Gáspár Református Egyetem, Gyermek- és ifjúsági irodalmi szakember szakirányú továbbképzés, Budapest.
- Várnai Zsuzsanna (2017): Kép és szó. A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyerekirodalomban. In: *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk.: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta, Fiatal Írók Szövetsége, Budapest.
- Write out Louds <http://writeoutloudsd.com/education/storybox-theatre-kamishibai/> [2020.04.19.]
- Zalka Csenge Virág (2019): *Hősök és pimaszok. Mit és hogyan mesélünk a kamaszoknak?* Pont, Budapest.
- Zalka Csenge Virág (2016): *Mesemondók márpedig vannak. A nemzetközi mesemondás világa*. Pont Kiadó, Budapest.
Letöltés: <http://www.zalkacsenge.hu/mesecsokrok/iskolaknak/> [2020.05.04.]