

Lovas Anett Csilla

Papírszínház – egy lehetséges eszköz az írásbeli szövegalkotás tanításában

A tanulmány célja, hogy áttekintse a jelenkori alsó tagozatos fogalmazástanítás tevékenységrendszerét, az abban rejlő kihívásokat, és újszerű módszertani javaslatokat nyújtson az írásbeli szövegalkotás fejlesztéséhez. A papírszínház mint sajátos mesélési mód az alfa-generációs gyerekek számára is vonzó lehet, a pedagógusok pedig az igényes, részletgazdag papírszínház képek segítségével különféle szövegtervezéssel vagy -szerkesztéssel kapcsolatos gyakorlatokat kínálhatnak fel az anyanyelvi órákon. A tanulmányban ismertetett módszertani javaslatok elsősorban a hagyományosabb frontális osztálymunkába integrálhatók, céljuk azonban nem a tananyag reprodukálása, hanem a fantázia felébresztésére, a kreatív gondolkodásra történő bátorítás. A képek inspirálta szövegalkotás számos területen fejlesztő hatással lehet: a fantázia gazdagításában, a belső képalkotás fejlesztésében, a nyelvi kifejezőképesség finomításában, a gondolkodás komplexebbé tételében.

Bevezető

Az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításában a NAT 2020-hoz tartozó, illetve az ezt megelőző kerettantervek is kiemelt fontosságúnak tartják a szövegértési és a szövegalkotási kompetenciák elsajátítását. Az első-második évfolyam feladata „az ösztönös nyelvhasználat tudatosítása” (Kerettanterv – Magyar nyelv és irodalom, 3). Ebben a két évben az olvasás és az írás készségének kialakítására kerül a hangsúly. Ez a folyamat egyben az írásbeli szövegalkotás előkészítéseként is értelmezhető: a gyerekek megismerkednek az írás jelrendszerével és a nyelv „építőköveivel” (szó, szókapcsolat, mondat, szöveg). A szókincsbővítést és -fejlesztést célzó gyakorlatok során formálódik nyelvi kifejezőképességük, a mesék és a versek olvasása által képessé válnak különbséget tenni különféle írásos műfajok között, megismerik ezek sajátosságait. A harmadik-negyedik évfolyamon a „szóbeli és az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése párhuzamosan zajlik” (Kerettanterv – Magyar nyelv és irodalom, 28). Az írásbeli szövegalkotás célja pedig az, hogy „élményalapú szövegek készüljenek akár közös alkotásként is” (Kerettanterv – Magyar nyelv és irodalom, 28). Ebben az időszakban válik tehát kiemelt fejlesztési feladattá az írásbeli szövegalkotás. *A nyelv építőkövei: Az írásbeli szövegalkotás lépései*, illetve *A nyelv építőkövei: szó, szókapcsolat, mondat, szöveg* című témakörök elsajátításának eredményeként a tanuló képessé válik arra, hogy rövid mesét, verset, hírt, levelet, meghívót írjon tanítói segédlettel, megadott szempontok szerint (Kerettanterv 1–4.).

Természetesen nem csupán e két témakör húsz, illetve huszonöt órája, hanem a teljes alsó tagozatos anyanyelvi nevelés egyik fő célja a tanulók írásbeli kommunikációjának a megalapozása. Ez azonban nem kizárólag az anyanyelvi és az irodalomórákon valósul meg. A fogalmazás komplex, többtényezős tevékenység és folyamat, gyakorlásakor interakciós képességeket, különféle logikai, illetve problémamegoldó képességeket is mozgósítani kell. Ezek a képességek a sportban vagy a közös

éneklés során is szerepet játszanak, továbbá a matematikaórán is fejleszthetők. Így a fogalmazás egyszerre egységesíti a más területeken megszerzett ismereteket, készségeket, és hozzájárul más képességek fejlődéséhez is – így az iskolai képesség- és személyiségfejlesztésben óriási szerepe van (Kernya 2001: 254).

A fogalmazástanítás szerteágazó tevékenységrendszere

Számos magyar és nemzetközi kutatás foglalkozott a fogalmazástanítás komplex tevékenységével, a leginkább releváns kutatások eredményeit Tóth Beatrix (Tóth 2008) foglalta össze. Tóth Stotsky nyomán kiemeli, hogy a jobban író diákok jobb olvasók lesznek, és többet is olvasnak, mint azok a társaik, akik gyengébben fogalmaznak. A transzferhatás okai a konstruktivista megközelítésben keresendők: az olvasás és az írásbeli szövegalkotás is konstruktív, azaz jelentésteremtő folyamat, a gondolatok szervezése, megőrzése és kifejezése hasonló stratégiák mentén történik. Ezért érdemes az olvasást és az írást nem egymástól elszigetelt képességekként értelmezni, hanem építeni kell a kettőjük közötti kölcsönhatásra (Tóth 2008). A NAT 2020-ban és a korábbi tantervekben is hangsúlyos az „olvasóvá nevelés” feladata: ezt támogathatja az a fajta konstruktív szemlélet, amely egyszerre célozza a tanulók „olvasóvá” és „íróvá” nevelését. Tóth nemcsak az írás és az olvasás kapcsolatával, hanem az írás és a gondolkodás egymásra hatásával is foglalkozik. Számos kutatás alapján úgy látja, hogy az írás a gondolkodás különböző szintjeinek analízisét és szintézisét igényli; ezzel a bonyolult tudati struktúrák linearizálásához járul hozzá. Emellett fejleszti a kritikai gondolkodást; az intellektuális felfedezés eszközévé válhat, sőt a szövegalkotás során megvalósul a tudás átrendezése, amely során új összefüggések tárulhatnak fel (Tóth 2008).

A szövegalkotás során felmerülő újszerű gondolatok, összefüggések nemcsak a meglévő ismereteket szervezik át, de szerepet játszhatnak a személyiségfejlődésben is. Az anyanyelvi nevelés egyik kiemelt feladata „nyelvi-irodalmi eszközökkel a tanulók személyiségének fejlesztése” (Kernya 2001: 6), ez speciálisan a fogalmazástanítással is megvalósulhat. Az általános iskolai magyartanítás ugyan nem terapeuta-kliens viszonyrendszerben zajlik, de ha a fogalmazástanítás és a személyiségformálódás összefüggéseiről van szó, akkor hasznát lehet venni a narratív pszichológia gyakorlatainak, belátásainak is. A narratív pszichológiai megközelítések szerint ugyanis az Ént, a normák világát, a csoportkohéziót vagy a tudatosságot a történetek hozzák létre (bővebben Pléh 2012), e posztmodern pszichológiai irányzat eredményeit pedig a terápiás munkában is hasznosítják. A folyamat során a kliens felismeri a problémái háttérében álló narratívákat, és ezeket új történetekkel váltja fel, az elbeszélések megalkotása történhet szóban és írásban is (bővebben Bojtí–Schéder 2015). Az iskolai szövegalkotás, különösen a szabad fogalmazások írása is oda vezethet, hogy a tanulók átrendezzék saját magukról, kortárs csoportjukról, családi kapcsolataikról alkotott nézeteiket, ezáltal személyiségük is alakulhat, összetettebb, árnyaltabb látásmódra tehetnek szert.

Alfa-generáció, másodlagos szóbeliség, vizualitás

Számtalan oka van tehát annak, hogy a fogalmazástanítás kiemelt helyen szerepel az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben. Napjainkban mégis különféle akadályokba ütközik a szövegalkotás alapjainak

az elsajátítása. Az úgynevezett „alfa-generáció” tagjai olyan „digitális bennszülöttek”, akik korán kezdik az okoseszközökkel való ismerkedést. Egy 2015-ös kutatás szerint a hat év alatti gyerekek 81%-a egészen kicsi kora óta eszközhasználó, a használatlalt eltöltött idő pedig általában fél-egy óra (Pintér 2016). Az okostelefonok és tabletek bizonyos finommotorikus mozgásokat fejlesztenek ugyan, de az alfák audiovizuális csatornái szegényesebbé válnak, mint a korábbi generációké. A multitasking képessége tökélyre fejlődik a világhálón, az alfák azonban ennek köszönhetően sokkal inkább igénylik az azonnali válaszokat, visszajelzéseket, és nehezebben tudják a figyelmüket egyetlen dologra fókuszálni (Pálkás-Purgel 2019). Mindezek eredményeképpen az olvasástanuláshoz nélkülözhetetlen fókuszált és kitartó figyelemmel, az írástanuláshoz szükséges grafomotoros, valamint a szövegalkotás során mozgósítható analízáló-szintetizáló képességekkel a legfiatalabb generáció csak korlátozottan rendelkezik.

A „másodlagos szóbeliség” (Ong 2010) korában felcseperedő gyerekeket képek áradata veszi körül. Ropolyi László a másodlagos szóbeliség és a vizualitás kapcsolatát elemezve rámutat, hogy korunk (ismét) a képek kommunikációs használatát részesíti előnyben: „a technikai képek előállításának és sokszorosításának egyszerűsége [...] a képek kommunikációs médiumként való elterjedését támogatja” (Ropolyi 2014: 43). Mivel a képi kommunikációs forma ennyire kiterjedtté vált, a szerző azt javasolja, hogy a másodlagos szóbeliség fogalmához sorolt változásokat célszerűbb a vizualitás tágasabb fogalmkörében értelmezni (Ropolyi 2014). A posztmodern világképben a képek tipikus kommunikációs médiummá váltak a beszéddel és az írással szemben, ezzel a változással a pedagógusoknak is számolniuk kell. Ezzel a kérdéskörrel számtalan módszertani cikk foglalkozik, itt Farkas Judit gondolatait érdemes kiemelni: „meg kell(ene) találnunk azt a közös platformot, ahol megőrizhetők azok az értékek, amelyeket közvetíteni kívánunk, viszont olyan módon jeleníthetők meg, ahogy a diákok azt értelmezni képesek. Ehhez be kell vonni őket a döntéshozatalba, hagyni kell őket tevékenykedni akár IKT-eszközökkel, akár másokkal. Szükség van sok vizuális elemre az órákon, és törekedni kell az interaktivitásra is. Sok és lehetőleg azonnali visszajelzést kell kapjanak ahhoz, hogy a figyelmük fenntartható legyen” (Farkas 2018: 21). A szerző hangsúlyozza, hogy fontos szerepet kell kapnia a tanításban a vizuális kommunikációnak – kérdés, hogyan lehet ezt úgy megtenni, hogy a képek használata ne váljon öncélúvá, hanem szervesüljön az oktatás, ez esetben a fogalmazástanítás folyamatába.

Statikus és dinamikus multimediális szövegek

Amikor a magyartanítás és a vizualitás kérdésköréről van szó, érdemes tudatosítani, hogy a legfiatalabb generáció igen ritkán találkozik „tisztá”, képekkel nem kísért szövegekkel. Az első osztályos ábécéskönyvek fontos elemei a hívóképek, amelyek a betűtanulást segítik, illetve az olvasókönyvek is gazdag képanyaggal rendelkeznek. A kép és a szöveg tanítási célú összekapcsolásának hagyománya többek közt Comenius *Orbis Sensualium Pictus*ához is visszavezethető. Nemcsak az olvasás és az írás, hanem más tantárgyi tartalmak elsajátításában is komoly szerepet játszik a vizualitás és a verbalitás összefonódása, illetve nem csupán a tankönyvek, hanem a gyerekirodalmi kiadványok jelentős részében is megfigyelhető ez a kettősség. Az efféle szövegeket Petőfi S. János és Benkes

Zsuzsa multimediális szövegekként jellemzi: „statikus 'verbális elem + kép/diagram/...' típusú komplex jel"-ként jelöli azokat a kommunikátumokat, amelyeknek „verbális elem” összetevője tetszőleges nagyságrendű lehet; ugyancsak tetszőleges nagyságrendű lehet a „vizuális összetevő”; és e két elem kapcsolata szintén tetszőleges jellegű lehet (Petőfi S.–Benkes 2002: 17). Széles spektrumú fogalomról van szó, amely azonban túlmutat a hagyományos „szöveg + illusztráció” viszonyrendszeren, hiszen a vizuális elemet nem a szöveg alárendeltjeként értelmezi, hanem a kettő számos másféle összefüggésben is állhat egymással. Benkes Zsuzsa is rávilágít arra, hogy „[a] tankönyvi szövegek nagy része [...] a lexikai elemek mellett táblázatokat, diagramokat, grafikonokat, térképeket, grafikákat, fotókat stb. is tartalmaz. Ha erre gondolunk, csodálkoznunk kell azon, hogy miért fordítunk olyan nagy gondot a lexikai elemek olvasására és megértésre, és miért törődünk olyan keveset (ha törődünk egyáltalán!) a nem lexikai természetű szövegösszetevők befogadásával” (Petőfi S.–Benkes 1998: 17).

Az alfa-generációs diákok azonban nemcsak, sőt ma már nem elsősorban „statikus verbális elem + kép, diagram” típusú jelekkel találkoznak, hanem dinamikusakkal is. „Ilyenek például a vetített képekkel és hangfelvételekkel illusztrált előadások, a számítógép képernyőjén tanulmányozható menetrendek, az interaktív múzeumi tájékoztatók, az INTERNET-en található legkülönbözőbb információk” (Petőfi S.–Benkes 1998: 17). Ezek jellemzésére a szerzőpáros csaknem negyedszázaddal korábbi munkájában még nem kerülhetett sor. Ez az értelmezési modell segíthet új utakat találni az anyanyelvi nevelésben, ezen belül a fogalmazástanításban is: ha statikus és/vagy dinamikus multimediális szövegeket kínálunk diákjainknak, illetve ilyenek alkotására biztatjuk őket, akkor sokféle vizuális elemet lehet alkalmazni az órákon. Ez számukra ismerős kereteket jelent, így motivációjuk is felkelthető, fenntartható.

Papírszínház és szövegalkotás

A fent ismertetett fogalmi sémában értelmezhető a papírszínház is mint statikus multimediális szöveg. A japán eredetű kamishibai, vagyis papírszínház nagyméretű lapokkal, egy kerettel és egy előadó segítségével alakítja a meséket, a történeteket „színházzá”. A mese képei egyesével jelennek meg a keretben, a lapokat az előadó mozgatja, a képek hátoldalán pedig a történet szövege található. Így a hallgatóság a történetet látja és hallja is, a mesélő pedig a szöveget olvassa (még jobb, ha fejből adja elő), és különféle dramatikus elemekkel színesíti az előadást (bővebben Simon 2019; Csányi–Simon–Tsík 2016). Verbális elem és kép viszonya többnyire egymást kiegészítő jellegű: ami nem hangzik el a mesében, az megjelenik a rajzon, vagy fordítva; előfordul az is, hogy nem a narrátori jellemzés vagy a párbeszéd, hanem inkább a kép egyéníti a karaktereket; sőt az egyik papírszínház-mese képeit puzzle-szerűen összerakva derül ki, ki volt a mese főszereplője (Grela Alexandra: *A vakok és az elefánt*).

Hazánkban a Csimota Kiadó értékesíti a keretet és a hozzá tartozó meséket is, néhány mű kimondottan erre a speciális formára íródott, a papírszínháznak megfelelő dinamikával és dramaturgiával. (Emellett számos példát láthatunk arra is, hogy egy-egy pedagógus vagy önállóan, vagy gyerekek segítségével készít papírszínházat ismert mesékhez vagy bibliai történetekhez (1). A keret vonzza a tekintetet, egyben lehatárolja a történet világát a minket körülvevő valóságtól. A keretben váltakozó képek többnyire színesek, részletgazdagok, jól érvényesülnek rajtuk az alak-háttér különbségek, és számos

asszociációra adnak lehetőséget. Az animációs mesékhez szokott szemeknek elsősorban különösek lehetnek a statikus figurák, az olykor jól látható ecset- vagy ceruzavonások (a számítógépes animációk lekerekített, „hibátlan” rajzaihoz képest). Vagy akár az is, hogy a hallgatók nem „készen” kapják a mesét, hanem saját fantáziájukat mozgósítva kell kiegészíteniük a rajzokat. A kortárs rajzfilmek nagy része kevésbé támogatja a belső képalkotást, erősen didaktikusak abban az értelemben, hogy minden cselekményelemet igyekeznek képilesen reprezentálni. Így a papírszínház kapcsán talán az a legnagyobb kihívás a fiatal közönség számára, hogy el kell indítani a „belső mozi”. Mindezzel együtt saját és mesemondó kollégáim tapasztalata is az, hogy a papírszínház minden korosztály, még a telefonjukba merülő kamaszok figyelmét is képes felkelteni (léteznek kimondottan tizenéveseknek szóló papírszínházak is).

R. Toma Kornélia a módszertani megújulás igényéről írva kiemeli: a gyermek személyiségének fejlesztése nem mindig valósítható meg a leggyakrabban választott, „hagyományos” tanulás-szervezési eljárásokkal, „amelyek elsősorban a tartalomalapú, tananyagközpontú tanítási-tanulási folyamathoz illenek, amelyeknek célja a tananyag reprodukálása, a szervezés kötött, a módszer pedig a mit?, hogyan? kérdések megválaszolásához illő” (R. Toma 2009: 104). Az alább ismertetett módszertani javaslatok elsősorban a hagyományosabb frontális osztálymunkába integrálhatók, céljuk azonban nem a tananyag reprodukálása, hanem a fantázia felébresztésére, a kreatív gondolkodásra történő bátorítás. Ily módon a harmadik-negyedik osztályos gyerekek személyiségfejlesztéséhez is hozzájárulhatnak.

Módszertani javaslatok

Kernya Róza fogalmazási műhelygyakorlatokként szövegtervezési és -tagolási, szövegszerkesztési és stílusgyakorlatokat ajánl (Kernya 2001: 312–320). Ezekből kiindulva érdemes végiggondolni, miként lehetne a papírszínházas meséket az alsó tagozatos fogalmazástanításban is alkalmazni. A papírszínház alkalmazása arra a dilemmára is válasz lehet, amelyről Benkes Zsuzsa ír a fentebb idézett gondolatsorban: a nem lexikai természetű szövegösszetevők befogadását segítheti ez a sajátos mesélési-tanítási forma.

A „nulladik lépés” az lehet, ha megismertetjük a gyerekeket ezzel a módszerrel: olvasásórákon papírszínházzal adunk elő néhány történetet. Számos lehetőség van erre: ha korosztályok szerint differenciálunk, akkor elsősorban például a *Sipirc!* című láncmese, másodikosoknak a Grimm-fivérek nyomán íródott *A három toll* című mese, harmadikosoknak a *Hogyan nőtt nagyra az égbolt?*, negyedikeseknek a *Ha nagy leszek* című történet lehet alkalmas. A képek váltogatása a mesék, tágabb értelemben véve a narratívák szerkezetét, illetve a lineáris olvasásmód működését is tudatosíthatja a tanulóknál: a szemük előtt épül fel egy történet.

Szövegtervezési és -tagolási gyakorlatok

Olvasmányok tartalmának a reprodukálása

Olvassunk el egy mesét, majd a látott-hallott élmény megbeszélése után összekeverve ragasszuk fel a táblára a papírszínház lapjait. Kérjük meg a diákjainkat, hogy állítsák a történetnek megfelelő

sorrendbe a lapokat. Ha ez sikerült, önálló feladatként kijelölhetjük, hogy a képek alapján írják le a mese tartalmát. (Az önálló fogalmazás megírását általában közös vázlat készítése előzi meg.) Ezzel a feladattal a gondolatmenet egyenességét mint szerkesztési alapkövetelményt is gyakoroltatni lehet (Kernya 2001: 317).

Olvasmányok tartalmának a reprodukálása más szereplő szemszögéből

Célszerű lehet olyan mesével dolgozni, amelynek elbeszélője egyes szám első személyű, ilyen például *A soknevű macska*. Elolvassuk a mesét, amelyből egy kóbor macska egy napjának történetét ismerhetjük meg. A macska jellemzően a saját perspektíváját érvényesíti, így viszonylag keveset lehet megtudni tőle azokról az emberekről, akikkel napközben találkozik. A rajzok azonban beszédesek: kiderül például, hogy az egyik férfi szereplő a Honvédnek szurkol, vagy az öltözéke alapján kitalálható, mivel foglalkozik az egyik női karakter, aki rendszeresen enni ad a cicának. A rajzok alapján közösen jellemezhetjük a figurákat, majd azt kérjük a diákoktól, hogy egy választott szereplő nézőpontjából írjanak fogalmazást a soknevű macska egy hétköznapijáról.

Mozzanatsorok összeállítása

Ez a gyakorlat hasonlít az előzőhöz, azzal a különbséggel, hogy a tanulók által ismeretlen mesével kell dolgozniuk. Összekeverjük egy papírszínház lapjait, és felragasztjuk ezeket a táblára. Kérjük meg a gyerekeket, hogy a képek segítségével alkossanak egy történetet, és a kitalált történetnek megfelelően rakják sorrendbe a képeket. Jelöljük ki közösen azt is, mely képek kapcsolódnak a bevezetéshez, a tárgyaláshoz és a befejezéshez, így a szöveg makroszerkezeti egységeire is figyelmet lehet fordítani. Ezt követően önállóan írjanak fogalmazást a közösen kitalált meséről. Valószínűleg nem az eredeti sorrend fog kialakulni, de a feladat célja nem is ez. Mindenesetre várható, hogy a diákok kíváncsiak lesznek a kiindulópontként szolgáló mesére, amelyet a fogalmazás elkészítése után megmutathatunk a csoportnak.

Adj címet a képnek, adj szöveget a címnek!

Itt nem teljes mesékkal dolgozunk, hanem egy-egy képpel. Válasszunk ki egy oldalt valamelyik meséből, és közösen adjunk címet a képnek! Önálló feladatként a cím és a kép alapján írhatnak a gyerekek rövid fogalmazást. Ennek a feladatnak egy változata lehet az, ha a címoldalt mutatjuk fel: ebben az esetben a cím és a kép ismeretében arról lehet gondolkodni, milyen történet tartozhat a címhez.

Szövegszerkesztési gyakorlatok

Gyűjtemény kezdő és záró mondatokból

Néhány papírszínház második képét (az első képen jellemzően a cím szerepel) ragasszuk fel a táblára. Mondjuk el a diákoknak, hogy ezek bizonyos mesék első képei, nekik pedig az a feladatuk, hogy mondják el, mik lehetnek a képek alapján a történetek első mondatai. Kernya (Kernya 2001: 319) megjegyzi, hogy a kezdő mondatok gyűjtésével elkerülhetjük, hogy a fogalmazások mindig azonos

fordulatokkal kezdődjenek; a különféle képek segítségével éppen ez az egyhangúság törhető meg. Hasonlóképpen felragaszthatjuk néhány mese utolsó lapját is, amelyekről a mesék záró mondatait lehet kitalálni.

Elbeszélés bővítése leíró résszel

Előadunk lehetőség szerint egy olyan mesét, amelyben a fordulatok cselekményen van a hangsúly (ilyen például *A három toll* vagy a *Csizmás kandúr*). A történet megbeszélését követően kiválasztunk néhány képet, amelyeket felragasztunk a táblára. A diákoktól azt kérjük, hogy írjanak két-három mondatos leírást a kép alapján, a meséhez kapcsolódva. Például ha *A három tollat* használjuk, akkor a gyerekek a szőnyegről vagy a gyűrűről alkothatnak leíró mondatokat. Ezeket a tárgyakat a szöveg csak egy-két szóval jellemzi, de az illusztrációk igen részletgazdagok, így alkalmasak arra, hogy elindítsák a tanulók fantáziáját.

Témához nem tartozó részlet törlése

Egy, a diákok által ismert mese lapjai közé keverjük két-három képet egy másik meséből. Ragasszuk fel az összes lapot a táblára, és kérjük meg a diákokat, hogy vegyék le azokat a képeket, amelyek nem tartoznak az ismert történethez. Célszerű, ha azonos illusztrátor képeit keverjük, például Tasi Katalin *A soknevű macska*, a *Vízcepp* és a *Vízcepp karácsonya* című meséinek a rajzait. Mivel itt a képekkel foglalkozunk, ez inkább a vizuális történetmesélést fejlesztő feladat, de az írásbeli lényegkiemelést, a témataratást is támogathatja.

Hiányzó bevezetés vagy befejezés íratása

Előadhatunk egy történetet úgy, hogy csak a középső szerkezeti egységet mutatjuk be a megfelelő képekkel. A továbbiakban a bevezetéshez és/vagy a befejezéshez kapcsolódó képeket ragasztjuk fel a táblára, és megkérjük a diákokat, hogy a képek segítségével készítsék el a történet bevezetését/befejezését. Ilyen módon két csoportra is lehet bontani az osztályt. Néhány megoldást olvassunk fel, és nézzük meg, hogy az elkészült bevezető és befejező mondatok összhangban vannak-e egymással. Így az írásművek keretes szerkesztésmódjára is ráirányíthatjuk a figyelmet.

Stílusgyakorlatok

Hiányzó szavak, mondatrészek pótlása

A mese elolvasása előtt mondjuk el a gyerekeknek, hogy az előadás interaktív módon fog zajlani: ki fog maradni néhány szó vagy mondat a meséből, és a képek alapján nekik kell kiegészíteniük a történetet; például *A kék ló* című meséből kihagyhatjuk az állatok vagy a színek neveit, ezeket a gyerekeknek kell pótolniuk. Elsősorban a szóbeli szövegalkotásra irányul ez a feladat, de tudatosíthatjuk a diákokban, hogy a fogalmazások pontatlanná és homályossá válhatnak a megfelelő információ megjelölése nélkül (Kernya 2001: 320).

Hangutánzó, hangulatfestő szavak gyűjtése

A papírszínházak képei komoly atmoszférateremtő erővel rendelkeznek, és önmagukban, a történet ismerete nélkül is számtalan asszociációt keltenek. Ezt a sajátosságukat használhatjuk ki akkor, amikor különféle kifejezéseket gyűjtünk a segítségükkel. Tegyük ki egy képet a táblára, és kérjük meg a gyerekeket, hogy mondják el, milyen hangulatfestő vagy hangutánzó szavak jutnak eszükbe róluk (az utóbbiak gyűjtése inkább az állatmesék esetében lehetséges).

Tartalom reprodukálása szinonimák gyűjtésével

A legelső ajánlott gyakorlat módosulhat abba az irányba is, hogy a vázlatkészítés során bizonyos kifejezésekhez szinonimákat gyűjtünk, és arra kérjük a gyerekeket, hogy ezeket a szavakat használják fel a fogalmazásaikban.

Összegzés

A fenti feladatok, gyakorlatok sora korántsem teljes, de talán érzékeltethetik, hogy mennyi lehetőség rejlik abban, ha a papírszínházat az anyanyelvi nevelés folyamatában hasznosítjuk. A képek inspirálta szövegalkotás számos területen fejlesztő hatással lehet: a fantázia gazdagításában, a belső képalkotás fejlesztésében, a nyelvi kifejezőkészség finomításában, a gondolkodás komplexebbé tételében. A 21. század multimediális környezetében felnövekvő gyerekek nevelése során újszerű és rendhagyó eszközöket is érdemes igénybe venni – talán a papírszínház is egy lehet ezen eszközök közül.

Irodalom

Bojti István – Schéder Veronika 2015. Narratív szemlélet a segítő kapcsolatban. *Különleges bánásmód 2*: 59–70. <https://doi.org/10.18458/KB.2015.2.59>

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

Farkas Judit 2018. „A legfontosabb szabály, ha győzni akarsz: ne verd meg önmagad.” *Módszertani Közlemények 2*: 15–26.

Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára – Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2022. április 1.)

Kernya Róza (szerk.) 2001. *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály*. Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar. Kaposvár.

Ong, Walter J. 2010. *Szóbeliség és írásbeliség*. Gondolat. Budapest.

Pálinkás-Purgel Zsuzsa 2019. Alfa generáció – a „digitális bébik” kora. *Új Köznevelés 1–2*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora> (2022. április 1.)

- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 1998. A szöveg megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba. *Iskolakultúra*. Budapest.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 2002. A multimediális szövegek megközelítései. *Iskolakultúra*-könyvek 11. *Iskolakultúra*. Pécs.
- Pintér Marianna 2016. Milyen tapasztalatokkal kerül az alfa-generáció az iskolába? *Új Köznevelés* 8. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/milyen-tapasztalatokkal-kerul-az-alfa-generacio-az-iskolaba> (2022. április 1.)
- Pléh Csaba 2012. Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra* 3: 3–24.
- R. Toma Kornélia 2009. A módszertani megújulás igénye a XXI. században. In: Szentirmai László (szerk.): *50 éves a sárospataki felsőfokú pedagógusképzés*. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar. Sárospatak. 103–112.
- Ropolyi László 2014. Másodlagos szóbeliség vagy vizualitás. In: Egyed Péter – Gál László (szerk.) *Hang/hangzás, beszéd, zene*. Fogalom és kép 4. Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság. Kolozsvár. 31–48. https://www.researchgate.net/publication/301892031_Masodlagos_szobeliseg_vagy_vizualitas (2022. április 1.)
- Simon Krisztina 2019. Kamishibai, avagy a papírszínház újra meghódítja a világot. *Studia Litteraria* 1–2: 347–355. <https://doi.org/10.37415/studia/2019/58/4280>
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2022. április 1.)

(1) Papírszínház <https://drkai.reformatus.hu/2020/08/28/papirszinhaz/> (2022. április 1.)

Videó a cikkhez:

https://www.youtube.com/watch?v=bjvbDaqdwQ0&embeds_euri=https%3A%2F%2Fanyanyelv-pedagogia.hu%2F&source_ve_path=MjM4NTE&feature=emb_title

Lovas, Anett Csilla

Paper theatre - a possible tool for teaching writing

The aim of this study is to review the current system of activities in the teaching of composition in lower secondary schools, the challenges it presents, and to provide novel methodological suggestions for the development of written composition. Paper theatre as a specific storytelling mode can also be attractive for children of the alpha-generation, and teachers can offer a variety of exercises in text design or editing in the mother tongue lessons through the use of sophisticated, detailed paper theatre images. The methodological suggestions presented in this study can be integrated into more traditional frontal classroom work, but their aim is not to reproduce the curriculum but to encourage imagination and creative thinking. Image-inspired text-making can have a developmental impact in a number of areas: enriching imagination, developing internal imagery, refining language expression, and making thinking more complex.

Kulcsszók: szövegalkotás, alfa-generáció, vizualitás, multimediális szöveg, papírszínház

Keywords: text creation, alpha-generation, visuality, multimedia text, paper theatre

Az írás szerzőjéről

Lovas Anett Csilla

egyetemi tanársegéd

Tokaj-Hegyalja Egyetem

Sárospatak

anettcsilla[kukac]gmail.com