

Báb- és drámapedagógia vizsgálata *A szomjas troll* című bábelőadásban

SZERZŐ:

Bujdos Rozália Anna

magyar-dráma- és színházismeret osztatlan tanári szak (3. év)

TÉMAVEZETŐ:

Eck Júlia egyetemi adjunktus

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Lezárva: 2025. 01. 29

Tartalom

Bevezetés	3
1. A mesék szerepe.....	4
1.1 Bábszínházi meseadaptáció	5
1.1.1 A bábszínházi meseadaptáció szövege.....	6
2. Báb és dráma.....	8
2.1 Pedagógiai célú bábjáték	8
2.2 Bábszínházi előadás pedagógiai célú felhasználása	10
3. A szomjas troll.....	12
4. Felkészítő foglalkozás <i>A szomjas troll</i> című előadáshoz.....	17
4.1 Megvalósítás a gyakorlatban	18
4.2 Hogyan segíti az előadás a diákok motivációját?	19
4.3 A darab megértéséhez szükséges kulturális kontextus.....	19
4.4 A felkészítő foglalkozás fantáziafejlesztő hatása	20
4.5 Változások a foglalkozás tervezetében	21
4.5.1 Érzékszervi játék – tapintás.....	22
4.5.2 Tér megteremtése	23
4.5.3 Hangkulissza	23
4.5.4 Vikingek napirendje	24
4.5.5 Szituációs játék.....	25
4.5.6 Sellős játék – kívánság.....	26
4.5.7 Egyéb változtatások	26
Lezárás	28
Irodalom	29

Bevezetés

A dolgozatom címe *Báb- és drámapedagógia vizsgálata A szomjas troll című bábelőadásban*. Ennek az előadásnak én végigkísértem a fejlődés folyamatát, azzal a céllal, hogy jobban belelássak abba, hogy egy előadás létrejöttékor milyen pedagógiai döntéseket kell meghozni az alkotóknak. Annak érdekében, hogy szélesebb és mélyebb rálátásom legyen a témára, interjút is készítettem Cseri Hannával, a darab rendezőjével és Teszárek Csabával, aki az egyetlen színész az előadásban, valamint mindketten zeneszerzőként is dolgoztak rajta.

Készítettem egy felkészítő foglalkozást is az előadáshoz kapcsolódóan. Ennek az elkészítéséhez először engedélyt kértem és kaptam Végvári Viktóriától, a színház vezető színházpedagógusától. A foglalkozást a dolgozat leadásáig kettő csoportnak tartottam meg, de a későbbiekben további csoportokkal is meg fogom csinálni. A csoportok eltérőek voltak és lesznek, például életkori szempontok alapján.

A megtartott foglalkozásokon alapul a kutatásom. Azt a hipotézist szándékoztam igazolni, hogy egy színházpedagógiai foglalkozás felkelti a gyerekek motivációját az adott előadás iránt, segít nekik megérteni a darabhoz kapcsolódó kulturális kontextust és utalásrendszert, valamint fantáziafejlesztő hatása is van.

Mielőtt rátérnék a konkrét kutatási eredményekre, a dolgozatom első felében szeretnék kitekintést nyújtani a bábszínházi meseadaptációk szerepéről, fontosságáról és jellegéről, valamint a báb és a drámapedagógia kapcsolatáról.

1. A mesék szerepe

Ahogy az emberi pszichikum fejlődött az évszázadok, évezredek alatt, úgy fejlődtek a mesék is. A „legjobbak” fennmaradhattak, szájról szájra adták át őket generációkról generációkra. Mindig is fontos szerepük volt, mert a meséken keresztül képesek a gyerekek felépíteni a személyes morál alapjait, hiszen a tanulságok miatt képesek meglátni, hogy van lehetőség választani a cselekedetek között (Szentirmai, 2005). Továbbá felhívhatják a gyerekek figyelmét a magasabb rendű értékekre, amivel azt is megalapozzák, hogy később élvezni tudják a szépirodalomba sorolandó alkotásokat is. Hiszen az ember viszonya a művészethez a gyermekkorra vezethető vissza (Székely, 2018). A mesék művészeti jellegéből fakad az is, hogy egyszerre képesek szórakoztatni és tanítani is. Az viszont egyedi vonása, hogy ezt olyan formában képes megtenni, hogy az közvetlenül a gyermekhez szól. Emellett az is kiemelendő, hogy a szocializációnak is hatékony tényezői a mesék (Bettelheim, 2020).

Mindemellett oldják a gyerekek szorongását is (Szentirmai, 2005). Például azzal, hogy nyíltan szembesítik a gyerekeket az alapvető emberi létfeltételekkel. Mernek beszélni az öregedésről, a halálról, az emberi lét hatáiról vagy az örök élet utáni vágyról. Tehát változatos formában közvetítik azt a mondanivalót, hogy az életben nem lehetséges elkerülni a súlyos nehézségeket, de mindig küzdeni kell ellenük, mert csak így lehet túljutni az akadályokon és győztesen kikerülni a harcból. Mindezt úgy, hogy habár megtalálhatóak bennük a mindennapi élet elemei, mégsem a valóságos világról szólnak, nagyon nagy szerep jut bennük az irrealitásnak (Bettelheim, 2020). Hiszen a mesékben minden megtörténhet, semmi sem lehetetlen, így a gyermek mindenhatósági vágya is teljesen kielégülhet, ráadásul a kicsinység, tehetetlenség érzése is enyhül eközben (Hermann, 2003a).

Természetesen mindezekhez az is szükséges, hogy a gyerek figyelmét felkeltse a történet, ez pedig úgy tud megtörténni, ha az szórakoztatja és felkelti a kíváncsiságát (Bettelheim, 2020).

A fent leírtak segítenek tisztázni azt a kérdést, hogy a mesék nem a külvilágról szándékoznak hasznos ismereteket közzétenni, hanem az emberben lejátszódó belső folyamatokat helyezik a középpontba. A mese tehát egy olyan irodalmi műfaj, ami segít felfedezni a gyermeknek a saját identitását és azt, hogy hogyan találja meg a helyét az életben, továbbá tapasztalatokat közöl arról is, hogy mire van szüksége az egyénnek a jelleme további fejlődéséhez (Bettelheim, 2020).

1.1 Bábszínházi meseadaptáció

Szilágyi Dezső, a neves bábesztétikai szakíró azt fogalmazza meg a mesék bábjátékos feldolgozásáról, hogy azért nagyon lényegesek, mert a gyerek így ellenállás nélkül be tudja fogadni a nevelői szándékokat, mert bele tud helyezkedni a báb érzéseibe, cselekedeteibe, teljesen kizárva a külvilágot (Balogh, 2019). Mindez vonzó a gyerek számára, mert magára ismerhet benne, hiszen a bábjáték a gyermekkori titokzatos játékokból ered, tehát a nézőben felidéz valami ismerőst, valami kedveset. Vagyis egy ősi természetű dologról van szó, ami belülről táplálkozik. A képzelet világa materializálódik a bábok segítségével (Szentirmai, 2005).

A bábművészet jelzéseket használ, hiszen művészetről van szó. Vannak speciális jelzései is, amik a bábművészet jellegéből következnek (Polcz, 2003a).

A bábjáték jelzései egyszerűsítettek, sűrítettek, szimbolikusak, tehát a bábjáték mesei történismódja ugyanúgy analógiás és jelképes, mint a gyermek gondolkodása. Emellett ezek a jelzések naivak is, ráadásul főként formai és mozgásos jelzések, amik azért nagyon lényegesek, mert a gyermekeknél a vitális és mozgásos kompetenciák nagyon erősek és ezért a fiatal nézők jól reagálnak a képszerűségre és a mozgásra épülő cselekményre. Tehát a felsoroltak alapján elmondható, hogy a bábjátéknak olyan tulajdonságai vannak, amik pont megfelelnek a gyermek felfogóképességének, ezért ezeket a speciális jelzéseket könnyebben be tudják fogadni (Polcz, 2003a).

Ezeknek a sajátos jelzéseknek a megvalósulásához természetesen hozzátartozik egy formavilág, amiből meríteni lehet. Például a népi, a mesei és a gyermekrajzok, vagy általában véve a gyermekek alkotásainak világa, de a modern formavilág is ide sorolható (Polcz, 2003a).

Ki lehet emelni ilyen téren a színszimbolikát, aminek használata elkerülhetetlen egy gyerekeknek szánt bábszínházi meseadaptáció esetében. De a zörejek felhasználása is rendkívül lényeges. A zörejek felhasználása ugyanis a gyermeki játékból eredeztethető, és többek között ezért is használható teljesen természetes módon a bábszínpadon (Polcz, 2003a).

A sajátos jelzései mellett fontosnak tartom azt is megemlíteni, hogy a bábszínházi adaptáció esetében több a közvetítő réteg, mint egy nem bábos formájú előadás esetén. Tehát a bábjáték esetén áttételesebb az ábrázolás. Ez egyszerre egy megoldandó probléma és lehetőség a szemléletesebb előadásmódra. Segíti és stimulálja a gyermek alkotó és értelmező fantáziáját. Szőke István szerint a fantázia stimulációja a „megelevenedő anyag” varázsából következik,

vagyis a bábszínház absztrakt voltából. Hiszen – ahogy a korábbiakban is írtam – a bábjáték szimbolikus (Galuska, 2021).

Annak ellenére, hogy sok speciális vonása van a bábművészetnek, nem szabad elmenni a mellett a tény mellett, hogy a bábszínház ugyanúgy színház. Tehát, ahogy egy hagyományos színházba, ide is többek között azért járnak az emberek, hogy közösségi élményként emberi élethelyzeteket éljenek át, mégpedig egy virtuális életsík emberalakjainak cselekvése révén. A hagyományos színházhoz hasonlóan a bábszínház ugyanúgy be tudja tölteni ezt a feladatot, csak más eszközök állnak hozzá rendelkezésére. De nemcsak ez a közös cél az egyetlen hasonlóság, hanem vannak egyéb műfaji sajátosságok is, amik összekötik a színházat és a bábszínházat. Ilyen például az öntörvényűség. Egy előadás a létrejött pillanatától arra törekszik, hogy egyedi gondolatköre, mondanivalója legyen (Tarbay, 2003a).

1.1.1 A bábszínházi meseadaptáció szövege

A dramaturgia egy rendkívül összetett és bonyolult fogalom, hiszen magába foglalja mindazokat a felmerülő problémákat, amelyek megoldásra várnak egy előadás kapcsán. A dramaturgia kérdéskörébe tartozik a bemutatandó dráma felépítése és szerkezete is (Tarbay, 2003b).

A bábszínházi meseadaptáció szövege többféle módon is létrejöhet. Előfordulhat, hogy a színház alkotói közösen adaptálnak egy általuk megfelelőnek ítélt történetet. Vagyis ők írják a szöveggönyvet. Az is egy lehetséges út, hogy megkér a színház egy kortárs író vagy dramaturgot, hogy adaptálja a kiválasztott szöveget. De az is megtörténhet, hogy egy már elkészült feldolgozást formálnak át a saját koncepciójuk szerint. Közös pont ezekben a különböző utakban, hogy szétválaszthatatlan bennük a rendezői, tervezői és írói munka. Ugyanis a szövegre hatással van az előadáshoz választott bábtechnika, ezért fontos a szoros együttműködés az alkotók között már a tervezői folyamat kezdetétől. Kijelenthető, hogy a bábszínházi szöveg jellemzője, hogy a választott bábtechnika sajátosságait dramaturgiai értelemben is meghatározónak tartja (Gimesi, 2018). Így elmondható az is, hogy a bábszínház dramaturgiájára a képi szerkesztés jellemző (Szőke, 2009).

A 20. század második felében paradigmaváltás történt az európai bábművészetben, ugyanis a látható bábszínész fokozatosan előtérbe került a paravános bábjátékosokkal szemben. A kortárs bábszínház már nagyon ritka esetben épít a teljes illúzióra, a kevert bábtechnikák a jellemzőek, ahol szinte mindig láthatóak a mozgó színészek is. Ezzel nemcsak a forma változott meg,

hanem a dramaturgiai környezet is. Hiszen egy adaptációt már az is befolyásol, hogy mely szereplők jelennek meg mozgatóként és melyek bábokként (Gimesi, 2018).

A bábszínházi dramaturgiát kifejezetten befolyásolja az is, hogy a bábszínpadon az akció az elsődleges, mivel a bábu csak cselekvés közben tud élővé válni (Tarbay, 2003b). Már a dráma szó eredeti jelentéséből is (cselekedni) is az következik, hogy csak annak van létjogosultsága a színpadon, ami a cselekvés tárgya, célja. Tehát egy intenzív műfajról van szó, akár a feszültségekről, akár a mélységekről van szó. Rendkívül dinamikus, hiszen a leírt szöveg esetében sokkal több minden elevenedhet meg a színpadon, mint olvasás közben (Híves, 2003). Elmondható, hogy a bábszínház az akció színháza, nem a dikcióé (Szőke, 2009).

2. Báb és dráma

Egy gyermek számára mindig érdekes folyamat, ha belebújhat valaki másnak a bőrébe, ezzel azonosulva a karakter motivációjával, érzéseivel, közben jobban meg is értve azokat. Átváltozhat valaki mássá, ezzel távolságot tarthat a saját valós életétől, problémáitól, de mégis elemezni tudja azokat, egy másik karakter szemén keresztül. A bábos módszer azért rendkívüli, mert ezt a távolítást még jobban elősegíti azzal, hogy a báb önmagában csak egy élettelen tárgy, akit a játészó kelt életre. Ez az eszközhasználat bátorságot ad a gyerekeknek, hogy jobban be merjenek vonódni a folyamatba (Körömi, 2018), hiszen a báb segítségével el tudnak emelkedni a személyiségüktől, de mégis konkrét, egyéni tartalmakat tudnak kifejezni (Rusz, 2018). Ráadásul amellet, hogy a gyerekek védett közegben érzik magukat, színházi értelemben is temérdek lehetőséget kínál a báb (Körömi, 2018).

A bábszínház és a játék közös tulajdonsága, hogy mindkettőben nélkülözhetetlen a fantázia és a beleérző képesség, hiszen ezek nélkül a „világot” nem lehet életre kelteni (Tömöri, 2003). Továbbá elmondható, hogy ez a művészeti mimézis örömet okoz, mégpedig az utánzott megismerésének az örömet (Tarbay, 2003a).

2.1 Pedagógiai célú bábjáték

A 20. század elején indultak azok a kezdeményezések, amik a bábjátékot tudatosan próbálták nevelési célra felhasználni (Mészárosné Lukács, 2003). Ekkor ismerték fel, hogy a bábjáték remekül használható pedagógiai célok megvalósítására is, mégpedig azért, mert dramatikus, animisztikus és szimbolikus. Óvodában és iskolában főleg eszközjellegű bábjátékról lehet beszélni, aminek nem a produkció a célja, hanem ehelyett az élményszerzés és az átélés (Arany, 2003). Ez azért is működhet jól a bábjáték esetében, mert a foglalkozás különféle tevékenységformái és műveletei közben a gyerekek fel tudnak szabadulni a kötöttségek alól (Juhárosné Molnár, 2003).

Emellet a bábjátéknak az esztétikai nevelésben is nagyon nagy szerepe van. Az esztétikai nevelés nemcsak egy bizonyos tanórához kapcsolódik, hanem az élet folyamatába beilleszkedő gyakorlat. Szerencsére a gyerekek alkotókészsége és művészi igénye rendkívül egyszerűen mozgósítható, hiszen örömet szerez számukra a képzeletjáték. Ezt a fantáziát, alkotni vágyást

már csak egy közös cél érdekében kell összefogni és biztosítani a gyermekek számára a produktivitást (Polcz, 2003).

A három és hat év közötti gyerekek különösen nyitottak az ilyen típusú esztétikai nevelésre. Ennek egyik oka, hogy motilitásuk és cselekvésvágyuk miatt átélnek minden ritmust. Tehát élvezni tudják a hangban, szóban, formában megjelenő ritmusokat. Emellett jellemzi őket a képzelet mozgékonyága. Egy gyerek ugyanis egyfolytában a „behelyettesítés” módszerével él (például: mondjuk, hogy ez egy hajó, mondja egy papucsra), tehát különösen nyitott a hasonlatok, metaforák használatára, hiszen ő is nap mint nap alkalmazza ezeket. Valamint nagyon nagy az érdeklődése a tárgyi világ irányába (Hermann, 2003b).

Egy drámaórán is remekül használható a bábjáték mindegyik formája, alkalmazható az árnyjáték, óriásbábok vagy kesztyűsbábok stb.. Ezeket a módszereket nagyon szeretik a játszó és a néző gyerekek is. Használatuk a gyerekek kooperációs készségét is fejleszti, ugyanis ezekhez a technikákhoz általában több mozgató kell, az árnyjáték esetében pedig a fény és a bábok összehangolása tanítja együttműködésre a résztvevőket. Ráadásul már egészen fiatal kortól alkalmazhatóak, például a kesztyűsbábokkal segíthetjük a gyermekek beszédfejlődését, mivel a kisebbek könnyebben megértik a hangszínváltozásokat, ha figurákhoz köthetik őket.

De nemcsak a kisebbeknél, hanem minden korosztályban kedveltek ezek a technikák, ugyanúgy, ahogy a maszkok és a tárgyjáték is. Ezek kifejezetten egyszerű módszerek, mégis nagyszerű hatást tudnak elérni. Főleg kisebbeknél, akik még egykettőre képesek alkalmazkodni a játékforma szabályaihoz. Nemcsak tárgyakat, hanem rajzokat és diafilmeket is bevonhatunk egy játszófolyamatba. Ebből látható, hogy a sokféle bábos technika lehetővé teszi, hogy egy pedagógus még színesebbé tegye a drámaóráját vagy a gyerekekkel készített előadását. Érdemes tehát bábos formákat becsempészni egy-egy órába (Decki, 2018).

Ugyanakkor az is kiemелendő, hogy a pedagógiai célú bábjáték nem csupán egy-egy látványos foglalkozás, hanem beépül a komplex nevelői munkába, annak szerves része (Juharosné Molnár, 2003).

A felsorolt technikák egyszerre összekötnek és megfelelő távolságot kínálnak különféle gondolatokhoz, témákhoz. Hiszen a bábjáték nyelvét mindenki képes beszélni, a különböző bábjátékos módszerek pedig könnyen elsajátíthatók, sőt, a bábkészítés világába való betekintéshez is csak néhány alapszabályt kell elsajátítania az érdeklődőnek. A leglényegesebb, hogy a bábnak személyisége van, egy élőlény kifejezésére szolgál. Kiválthat belőlünk gondolatokat, érzéseket ugyanúgy, mint minden képzőművészeti alkotás. Van azonban egy nagy különbség. A bábu élni akar. Ehhez pedig az kell, hogy mozgásban legyen, ritmust kapjon, játszani kell vele, különben csak holt anyag marad. De ha megmozdítjuk őket, akkor a testükkel,

a beszéddel képesek beszélni, illúziót teremteni, úgy, hogy stilizálják a valódi mozdulatokat (Rusz, 2018).

A pedagógiai célú bábjáték sajátossága az is, hogy a gyerek tapasztalatszerzését helyezi előtérbe. Ehhez természetesen szükséges, hogy a pedagógus egy olyan teret teremtsen, ahol a gyerekek kreativitása, az értelmezések szabadsága ki tud bontakozni. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, nagy odafigyelés szükséges a pedagógus részéről. Ebből látszik az is, hogy a bábjáték pedagógiai felhasználása az ismeretanyag átadása és visszakérdezése helyett a gyermek gondolataira fókuszál (Juharosné Molnár, 2003). De nyilvánvalóan alkalmazható módszer ismeretanyag átadására, elmélyítésére is, azonban ezekben az esetekben is a pedagógusnak a gyermek értelmezéseire kell koncentrálnia.

Ehhez a szemléletmódhoz szükséges, hogy a pedagógus a diákjaival közösen többféleképpen járja körül a tapasztalható dolgokat és jelenségeket, és ezek között a keretek között oszthatja meg saját élményeit a résztvevőkkel. Így történhet meg az, hogy a gyerekek tapasztalatszerzés közben csodálkozzanak rá mindenre, egy belső késztetéssel fordulva a világ felé (Juharosné Molnár, 2003).

Egy pedagógusnak, aki egy ilyesfajta nézőpont alapján akar nevelni, szüksége van arra, hogy folyamatosan bővítse pszichológiai és pedagógiai tudását, valamint egy olyan alkotó pedagógiai légkörre, amit egyaránt jellemez az egyén türelmes megértése és a fejlesztésére irányuló tudatos törekvés (Juharosné Molnár, 2003).

2.2 Bábszínházi előadás pedagógiai célú felhasználása

A bábót nem csak akkor lehet pedagógiai célokra felhasználni, ha a gyerekek állítják elő a produkciót, vagy ha egy tanórán belül kerülnek felhasználásra a különböző bábtechnikák. Ha egy gyerek mint néző találkozik a bábbal, a bábszínházi előadás eseményét akkor is fel lehet használni pedagógiai célokra. Ennek egyik oka, hogy a gyerekeknek számtalan megválaszolatlan kérdésük van, amiket esetenként feltenni sem mernek, vagy akár megfogalmazni is nehezükre esik. A színház, a bábszínház egy olyan hely, ahol ezek a kérdések kimondásra kerülnek, de egy biztonságos közegben. Ha az előadást megelőzi és/vagy követi színházpedagógiai feldolgozás, akkor a fenti kérdések a gyerekek által is kimondásra kerülhetnek (Csató, 2018).

Habár ebben az esetben a gyermek csak nézőként kapcsolódik bele az adott előadásba, mégis képes teljesen beleélni magát egy-egy színpadi helyzetbe. Olyannyira, hogy olykor bele is kiabál az előadásba. De e mellett a nagyfokú bevonódás mellett a tudata egy másik rétege

fenntartja az irrealitás, a fikció felismerését a figurák stilizáltsága, jelzésszerűsége, szimbolikus jellege miatt. Tehát amit lát, átéli, de mégis el tudja választani a valóságtól. Ezért lehet az, hogy ijesztőbb témák, helyzetek mégis kevésbé hatnak ijesztőnek, ha bábos formában találkozunk velük (Hermann, 2003a).

Érdekes megvizsgálni ezt a bevonódási folyamatot abból a szempontból is, hogy milyen hatása van a gyermekre lélektani szempontból. Mivel a bábjáték művészi alkotás, ezért a felfogása aktív folyamat a gyermek számára. A befogadáskor tulajdonképpen a képzeletével játszik a gyermek. A hős helyére önmagát állítja. Így történhet meg az, hogy elmosódik a határvonal a színpad és a nézőtér között. Ebből következik az is, hogy így már a gyermek számára nem csupán esztétikai élmény lesz egy bábelőadás megtekintése, hanem egy életélmény. Tehát a bábjáték nagyon jó eszköz arra is, hogy segítse a gyermekeket a helyes erkölcsi magatartás kialakításában. Emellett van egy ösztönlélektani hatása is, egy előadás ugyanis segíthet az indulatok levezetésében is. Ez például akkor történhet meg, ha a hős, akivel azonosul a gyermek, valamilyen küzdelembe keveredik. Ahogy belefeledkezik ebbe a heves játékba a gyermek, úgy tudja közben egészségesen kiélni agresszív ösztöneit. (Szilágyi, 2003).

3. A szomjas troll

Varró Dániel műveivel már korábban is foglalkozott a Budapest Bábszínház. Évekig játszották a *Túl a Maszat hegyen* című zenés kalandjátékot, valamint a *Líra és Epika* című darabot.

A *szomjas troll* című előadás is Varró Dániel műve. Az eredeti mesekönyvben négy történet szerepel, ebből hármat vitt színre a Budapest Bábszínház ebben az előadásban. A három különböző mesét az köti össze, hogy mindegyik a skandináv mondavilágból építkezik, ott játszódik.

Az első történet a címadó mese is egyben. Főszereplője egy troll, aki nagyon megsomjazott és lakkaszörpöt szeretne inni, mert az a trollok kedvence. Ám a közeli kocsmában nem jut hozzá kedvelt italához, mert megtudja, hogy egy Mökki nevezetű gonosz goblin elrabolta az összes lakkát. Ezért a troll útnak indul, hogy visszaszerezze azt. A második mese főszereplője Eino, a kíváncsi óratörpe, aki a toronyórájában talál egy kúpkereket, amivel játszani kezd, de közben elrontja az órát. Ezért elmegy segítséget kérni a bölcs Jukka-Pekkához, aki ad is neki egy másik kereket, de Eino ezt is tönkreteszi. Ezért végül magának kell megoldást keresnie a problémára. A harmadik történet egy kis hablegényről szól, Jeszperről, aki elindul megmenteni bajba jutott hat nővérét (Fülöp, 2019).

Az alkotók úgy oldották meg az elkülönülő történetek összekötését, hogy írtak hozzá egy kerettörténetet (dramaturg: Gimesi Dóra). A kerettörténet szerint a nézők faipari alapismeretek órán ülnek, de a tanár (Teszárek Csaba) folyamatosan elkalandozik a tantervtől és egy izgalmas mesénél lyukad ki.

Még mielőtt a gyerekek belecsöppennek ebbe a számukra ismerős, tanár-diák helyzetbe, ám számukra távoli környezetbe, térbe, az előadás készítői már a tényleges előadás előtt hangolni kezdik őket a befogadásra. Ugyanis, amikor megérkeznek a nézők, végigvonulnak egy folyosón, ahol esik rájuk a műhó (papírfecnik), így tudnak bejutni a nézőtérre. Így már az előadás megkezdése előtt is elkezdődik a bevonódási folyamat, ráadásul egy olyan megoldással, ami általában hatalmas lelkesedést vált ki a gyerekekből.

Maguk a történetek nem bonyolultak, valamint több azonosulási pontot is kínálnak a gyerekeknek, amik segítik a könnyebb befogadást. Talán a kíváncsi óratörpe, Eino meséjéről mondható el, hogy a legtöbb azonosulási pontot kínálja a gyerekeknek. De a harmadik

történetben is fellelhetőek ilyen mozzanatok, csak ott nehézséget jelenthet, hogy a főszereplő hablegény még nem tud beszélni, csak bluggyogni.¹

A szöveg egyaránt építkezik az északi mitológiából, a népmesékből és a műmesékből, lírai művekből. De a fantasy, a kalandfilmek, valamint a populáris kultúra világából is kölcsönöz elemeket (Fülöp, 2019). Tehát az utalásrendszere bővelkedik olyan elemekben, amiket a gyerekek felismernek, és feltehetőleg ez örömet szerez nekik, továbbá növeli az érdeklődésüket a szöveg iránt.

A mesei elemek felhasználásával kapcsolatban érdekes Varró Dánielnek az a megoldása, hogy néhol teljesen beleépíti a történetbe ezeket, máshol pedig ellentmond a sztereotíp nézői elvárásnak, például azzal, hogy teljesen ellentétes irányba viszi el a történetet, mint a megszokott mesei eseménysorokban (Fülöp, 2019).

Varró Dániel nyelvéről elmondható, hogy nem annyira egyszerű, mint amilyennek első pillantásra tűnik. Legalábbis odafigyelés szükséges, hogy a történetet követni lehessen. Vannak bizonyos nyelvi rétegei, utalásai, amiket kifejezetten csak a felnőttek vagy a nagyobb gyerekek érthetnek. Például, hogy a harmadik történet tulajdonképpen egy Andersen-paródiának feleltethető meg. Vagy az, hogy *A kíváncsi óratörpe* című mesének a *Kalevalához* hasonló a verselése.²

Ennek ellenére mindegyik mesében van legalább egy olyan fő mozzanat, amelyet követni tudnak a gyerekek, és ez átsegíti őket az esetleges nyelvi nehézségeken. Az első mesében ez a kulcsmotívum az indulat, az ütés, ami egy klasszikus bábjátékos forma. Van egy ellenfél, akit leütnek, ritmusra. Természetesen a főszereplő hajtja ezt végre, akiért lehet izgulni, a végén a főszereplő győzedelmeskedik, de úgy, hogy nem hal meg senki. Eino történetéből kiemelhető az egyik legalapvetőbb gyermeki tulajdonság: a kíváncsiság, a gyermeki naivitás. A harmadik mese talán a legkomolyabb hangvételű, tulajdonképpen egy olyan felnővéstörténet, amiben nagyon erősen megjelenik a veszteség és a magány. Emellett mindhárom történetben megjelenik, hogy egy-egy személyiség érdekes és értékes. Tehát a mesék mélyén fontos emberi tanulságok is megbújnak, csak természetesen könnyedebb formában, nem didaktikusan. Inkább

¹ saját szóbeli interjú, Cseri Hannával és Teszárek Csabával, 2024. május 17-én, kérdező által leírt kézirat olvasható a mellékletben

² saját szóbeli interjú, Cseri Hannával és Teszárek Csabával, 2024. május 17-én, kérdező által leírt kézirat olvasható a mellékletben

megérezni lehet ezeket a mélyen megbújó tartalmakat, mert a történetvezetés egyáltalán nem sulykolja őket. A befogadóra van bízva, mennyit ért és érez meg mindebből.³

Ez azért is lényeges, mert egy jó bábdarab sokkal inkább meggyőz, mintsem tanít. Mindeközben művészi élményt nyújt a nézőknek, olyat, ami aztán a gyerekekben még sokáig él és hat (Polcz, 2003a).

Korábban már kifejtettem, hogy milyen szoros kohézió van a modern bábszínház esetében a szöveg és a rendezés, valamint a bábtípusok között. Ez ebben az előadásban is így volt. Az alkotók már a kezdetektől biztosak voltak benne, hogy egy színésszel (Teszárek Csaba) akarják megcsinálni az előadást. Ebből is fakadt, hogy a báb lett ehhez a legalkalmasabb forma, mivel nagyon sok szereplője van a három kiválasztott mesének.⁴

A rendezői koncepció alakításában is sok pedagógiai szempontot kellett figyelembe vennie Cseri Hannának, az előadás rendezőjének. Leginkább az arányteremtés állt ezeknek a döntéseknek a középpontjában.⁵ Mivel ahogy a pedagógia sem egy egzakt tudomány, ahol pontos eredmények és megoldások vannak, úgy a bábszínházi rendezés is útkeresésnek mondható (Rusz, 2018). Ez többek között abban figyelhető meg, ahogy Cseri Hanna hozzányúlt ehhez a három különböző történethez. Figyelnie kellett arra, hogy egyaránt fontos mindegyik történet, nem lehet közöttük priorizálni, de össze kell kötni őket valahogy. Ebben segít a kerettörténet, de az nem kerülhet túlsúlyba a mesékkel szemben. Az alkotóknak egyensúlyt kellett találniuk abban is, hogy a történet meséje szépen, érthetően jusson el a befogadókhoz, de ne legyen túlillusztrálva. Hiszen a szöveg már akkor is élne, ha csak kiülne valaki és elmesélné, ezért az alkotóknak keresniük kellett olyan pontokat a történetben, amelyekben a bábhasználat hozzá tud adni az irodalmi szöveghez.⁶ Ilyenek lettek például a bábjátékból következő humoros jelenetek. Habár maga a szöveg is szórakoztató, emellett vannak kifejezetten olyan poénok, amik nem abból következnek, hanem a bábok teremtik meg a humorforrást.

³ saját szóbeli interjú, Cseri Hannával és Teszárek Csabával, 2024. május 17-én, kérdező által leírt kézirat olvasható a mellékletben

⁴ saját szóbeli interjú, Cseri Hannával és Teszárek Csabával, 2024. május 17-én, kérdező által leírt kézirat olvasható a mellékletben

⁵ saját szóbeli interjú, Cseri Hannával és Teszárek Csabával, 2024. május 17-én, kérdező által leírt kézirat olvasható a mellékletben

⁶ saját szóbeli interjú, Cseri Hannával és Teszárek Csabával, 2024. május 17-én, kérdező által leírt kézirat olvasható a mellékletben

A rendezői koncepció természetesen ennek az előadásnak az esetében is összefügg a látvánnyal, hiszen a bábtervezés és a díszlet egyáltalán nem elhanyagolható része a játéknak (Kós, 2003). Az előadás látványvilága nagyon újszerű és nagyban épít a nézői fantáziára. A bábok tekintetében megfigyelhető egy fokozatos változás is. Egyre kevésbé stilizáltak, egyre inkább közelítenek a hagyományos bábformákhoz. Az első mesében még tárgyjátékot alkalmaz Teszárek Csaba. Így lesz egy hátizsákból troll, alumínium gurigák az általa felfalt vikingekből, és egy falra szerelt naptár segítségével követhetjük végig azt a történetet, ahogy a troll visszadobja a partra vetett sellőt a vízbe. A második mese, *A kíváncsi óratörpe* már egy fokkal kidolgozottabb bábokat használ. Itt a szemünk láttára „készíti el” a mesélő a főszereplő Eino bábját, akiből egy talán kesztyűsbábhhoz hasonló báb keletkezik, ám egy kis csavarral. A feje fából készült, és azt az illúziót keltik számunkra, hogy a színpadon faragták ki, ezt a fejet rögzíti Teszárek Csaba a csuklójára, így a báb teste a színész kesztyűbe bújtatott keze lesz. A harmadik mese bábjai a legkidolgozottabbak, itt keveredik talán a legtöbb bábtechnika. Az átvezető résznél megjelenik az árnyjáték, a főszereplő hablegényt pedig bunraku technikával lehet mozgatni.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy az előadás látványvilágában mindennek szerepe van, a díszlet egyben egy eszköz is, amivel játszani lehet. Ez a látványtervezői koncepció szerintem nagyon rímel arra, ahogyan a gyerekek képesek játszani, a környezet elemeit felhasználva a játékuhoz a fantáziájuk segítségével.

Továbbá azt is kiemelném, hogy a látvány emellett nagyon jól egyensúlyozik azzal, távolít és közelít egyszerre. Maga a skandináv táj és a faipari alapismeretek óra környezete valószínűleg távol áll egy mai általános iskolástól, de Hoffer Károly, a látványtervező mégis képes olyan elemeket becsempészni, amelyek nagyon ismerősek lehetnek a mai gyerekeknek. Ezek pedig a videójátékok, játékgépek világának elemei. Az első mesében, amikor a troll fejbe veri Mökkit, a gonosz mocsári goblint, a jelenet egyszerre idézheti fel bennünk a vásári bábjátékok hagyományát, de az ismert számítógépes játékot is, ahol egy vakondot kell kalapáccsal fejbe ütni. Erre a második asszociációra a zene is rájátszik, hiszen a videójátékok ismert, izgalmat gerjesztő zenéjét játsszák be a jelenet alatt. Van még egy nagyon szembetűnő példa erre az előadásban, ez pedig az óratorony szerkezete, amely a flipper játékot idézheti fel a nézőben, amikor Teszárek Csaba beledobja a csavart: a folyamat, ahogy végül kiesik a szerkezetből, nagyon hasonlít az ismert játékhoz.

A zenének fontos szerepe van az előadásban. A szöveg eleve nagyon dallamos, szinte adja magát, hogy kerüljön bele megzenésítés. De a válogatás folyamata nehéz, ugyanis a fontosabb dramaturgiai pontokat nem érdemes zenével elmesélni, valamint egy ilyen erős zeneiségű

szövegnél figyelni kell arra is, hogy a megzenésítés ne ártson az előadás eredeti, szövegszintű zeneiségének. Ezért meg kellett keresni Cseri Hannának és Teszárek Csabának, akik az előadás zeneszerzői is azokat a pontokat, ahol „üres az előadás” vagy ahol „szükség van egy kis feloldásra”.⁷

Az elhangzó zenékhez nem mindig kapcsolódik ének. Van, hogy Teszárek Csaba zene közben meséli tovább a történetet, de a szöveg ritmusossága miatt ez illeszkedik a dallamra. Ilyen rész például, amikor *A kíváncsi óratörpe* mesében elmeséli a skandináv városka mindennapjait. Ez a rész akár unalmas is lehetne egy gyerek számára, de egy fülbemászó dallammal fűszerezve sokkal jobban leköti a nézők figyelmét. Ezenkívül a zeneszerzők arra is figyeltek, hogy a zenékkal is közelebb segítsék a gyerekeket az előadáshoz. Például az első mesében a kocsmajelenetbe becsempészték egy kis western-jellegű hatást, bejátszottak egy ikonikus, indiános westernfilmekből ismerős rövid betétet. Ezeknek a rövid dallamoknak a segítségével a gyerekek könnyebben értelmezni tudnak egy karaktert, könnyebben kapcsolódnak hozzá. Úgy gondolom, az alkotóknak sikerült megtalálniuk azt a zenemennyiséget, ami illeszkedik az előadás ritmusába és előreviszi a történetet, de nem töri meg a történetek ívét, hanem szépen illeszkedik a koncepcióba.

⁷ saját szóbeli interjú, Cseri Hannával és Teszárek Csabával, 2024. május 17-én, kérdező által leírt kézirat olvasható a mellékletben

4. Felkészítő foglalkozás *A szomjas troll* című előadáshoz

Színházpedagógiáról abban az esetben lehet beszélni, ha a színház kínál egy az előadáson való nézői részvételen túli tevékenységet, amely jelentősen épít az intézményesült keretben előkerülő színházművészeti tartalmak közvetítésére (Golden, 2017).

A színházi nevelési és színházpedagógiai programban a felkészítő foglalkozások az előadáshoz kapcsolódva segítik a befogadás elmélyítését. Része lehet egy ilyen foglalkozásnak a beszélgetés és a dramatikus tevékenység is. Ezek a munkaformák segíthetnek a résztvevőknek a színházi formanyelv, az előadás jelrendszerének könnyebb megértésében, valamint az előadás által felvetett kérdések, problémák mélyebb átgondolásához is segítséget nyújtanak (Takács et al., 2017). Emellett felkeltik az érdeklődést az előadás tematikája iránt (Neudold, 2017), úgy, hogy közben a résztvevő egy élményszerű tapasztalatot is kap a darab megértéséhez (Takács et al., 2017).

*A szomjas troll*hoz készített foglalkozástervemben én azt tűztem ki célul, hogy segítsek a gyerekeknek ráhangolódni az előadás terére, valamint közelebb hozzam az előadás egyik mélyebb emberi kérdését. Ez a kérdés pedig az, hogy mi a különbség a kívánság,érés és a vágyakozás között. Azért döntöttem emellett a kérdés mellett, mert keresni szerettem volna egy motívumot, ami mindhárom mesében megtalálható. Az első mesében konkrétan elhangzik egy kívánság, amikor a troll visszadobja a sellőt a vízbe (ezt a motívumot a foglalkozásba is beillesztettem), a második mesében Eino mindenkitől segítséget kér, majd a mese végére már tőle is kérnek segítséget, a harmadik mesében pedig a sellőfiú végig vágyakozik, egyrészt arra, hogy beszélni tudjon és megértsék, másrészt arra, hogy végre megtalálja a családját.

A foglalkozás során fokozatosan haladunk az érzékszervi játékoktól a fantáziajátékok irányába. Az első három játék szorosan az érzékszervi tapasztaláshoz kötődik, a tapintáshoz, a látáshoz és a halláshoz. A foglalkozás első felét képező érzékszervi játékok szolgálnak arra, hogy a gyerekeket közelebb hozzák az előadás teréhez.

Azért is tartottam fontosnak, hogy különböző érzékszervekkel megtapasztaltassam ezt a világot a gyerekekkel, mert úgy gondolom, így sokkal jobban megmarad számukra. Huba Judit mutatja ki a *Pszichomotoros fejlődés és fejlesztés* (2011) című munkájában, hogy az olvasott tartalmaknak csupán a 10%-a marad meg, a hallottaknak 20%-a, de a látottaknak is csupán 30%-a. Azonban a hallott és látott tartalmaknak már az 50%-a, és ha mi is elismételtük,

kimondtuk, akkor annak a 70%-a, ha pedig részt is vettünk benne, mi csináltuk, akkor annak a 90%-a megmarad.

A foglalkozás második fele a lelki tartalmi megközelítésre fókuszál. Úgy gondolom, hogy ezeknek a mélyebb rétegeknek a megértésére alkalmasabb eszköz a fantáziajáték, ezért kiscsoportos jelenetkészítéssel, valamint egy egyéni kreatív feladattal dolgozom fel a fent is említett kérdést: Mi a különbség a kívánság, a kérés és a vágyakozás között?

4.1 Megvalósítás a gyakorlatban

A szomjas trollhoz kapcsolódó ráhangoló foglalkozást a dolgozat feltöltésének napjáig két iskolában tartottam meg. Először január 16-án vezettem le a foglalkozást egy vidéki általános iskolában. Negyedik osztályosokkal foglalkoztam, az osztálylétszám 14 fő volt. Itt kérdőívvel mértem bizonyos szempontok alapján a foglalkozás sikerességét.

Második alkalommal szintén egy vidéki általános iskolába mentem, január 22-én. Itt második osztályos gyerekekkel dolgoztam, akik 11-en voltak. Mivel számukra még nehezebb és lassabb művelet az írás, ezért náluk a fókuszcsoporthoz interjú formájában történő mérést választottam.

A közeljövőben még további három iskolában fogom megcsinálni a foglalkozást. Ezek budapesti intézmények lesznek, valamint lesz olyan csoport is közöttük, akiknek vannak már drámajátékos tapasztalataik. Tehát a továbbiakban a következő kutatási eredmények újabb összehasonlítási lehetőséget szolgálhatnak majd.

A továbbiakban kifejtem, hogy mit mértem, milyen következtetéseket vontam le, valamint, hogy ennek hatására hogyan alakítottam át a foglalkozástervet.⁸

Az volt a hipotézisem, hogy a gyerekek motivációját segíti, hogyha részt vesznek egy ilyen foglalkozáson. Ezen kívül abban is segítséget nyújt számukra, hogy értelmezni tudják a darab kulturális kontextusát, továbbá fantáziafejlesztő hatása is van.

A foglalkozások során, ahogy korábban is említettem kérdőív szerű, valamint fókuszcsoporthoz mérést választottam, továbbá egy külső megfigyelő észrevételeire alapoztam az eredményeket. Azért tartottam fontosnak, hogy hívjak egy másik pedagógust hospitálni az órámról, mert úgy gondoltam, hogy ő olyan részleteket is észrevehet, amik nekem esetlegesen elkerülhetik a figyelmemet.

⁸ az eredeti és a változtatott foglalkozásterv is a mellékletben található

4.2 Hogyan segíti az előadás a diákok motivációját?

A fent említett kérdéssel kapcsolatban az volt a hipotézisem, hogy a foglalkozás elősegíti majd a gyerekek motivációját a színházi előadás megtekintése iránt, és fellendíti az érdeklődésüket a konkrét mű iránt, jelen esetben Varró Dániel *A szomjas troll* című mesekönyv iránt. Azonban ez a várakozásom kevésbé igazolódott. Ugyanis a gyerekek már a foglalkozás elején igen motiváltak voltak a színházba menés ténye iránt, és az előadással kapcsolatban is pozitív élményeket reméltek.

Az első iskolában a foglalkozás elején és végén is azt nyilatkozta minden gyerek, hogy szívesen elmenne a Bábszínházba. Az elején úgy nyilatkoztak a legtöbben, hogy azért mennének el, mert az „jó” „vicces”, „érdekes” és „szép”, valamint „izgalmas dolgokat lehet belőle tanulni”. Valaki pedig azt írta, hogy azért menne el, mert „kíváncsi rá”.

A végén többen írták, hogy azért mennének el, mert szeretik a Bábszínházat. Valamint itt is többször előjött, hogy azért, mert ott sok „szép” és „vicces” jelenet van, továbbá „izgalmas” és „kíváncsiak” rá. Néhányan azt is kifejezték, hogy azért, mert „segít a tanulásban.”

A második intézményben már alapvetően is nagyon motiváltak voltak a gyerekek. Ez annak is volt köszönhető, hogy a tanítónőjük már említette nekik, hogy menni fognak színházba, valamint azt is, hogy érkezem majd hozzájuk, hogy közösen játsszunk. Az elején és a végén is megkérdeztem a gyerekeket, hogy ki nézné meg szívesen az előadást a Bábszínházban. Erre az elején és a végén is mindenki azt válaszolta, hogy szívesen megnéznék.

Amikor megkérdeztem, hogy miért, akkor az elején általánosabb válaszokat adtak. Például többször mondták, hogy „az jó”, „mert lehet nézni a mesét”.

A foglalkozás után némiképp előadás-specifikusabb válaszokat is adtak. Olyanokat, mint „mert ez egy jó mese”, „mert vicces lehet az előadás”. Valamint azt is megemlézték, hogy járt náluk a szerző, Varró Dániel és testvére, Varró Zsuzsa, és ők nagyon „jó fejek”. Valamint az is a nagyfokú motivációról árulkodott, hogy az órát követő szünetben többször megkérdezték az osztályfőnöküket, hogy mikor mennek megnézni az előadást. Továbbá a mesekönyvet is kölcsönkérték tőlem.

4.3 A darab megértéséhez szükséges kulturális kontextus

A hipotézisem azzal kapcsolatban, hogy a gyerekek mit tudnak Skandináviáról, az volt, hogy nem ismerik ezt a fogalmat. A foglalkozás előtti kérdőív elemzése során, amit az első iskolában kitölttettem a gyerekekkel, ez be is igazolódott.

Az első iskolában a foglalkozás előtt 14-ből 13 gyerek azt nyilatkozta, hogy nem hallott még Skandináviáról. Arra a kérdésre, hogy szerintük milyen lehet, a legtöbben nem is válaszoltak. Az egyetlen résztvevő, aki már korábban is találkozott ezzel a fogalommal, egy tornyot rajzolt arra a kérdésre, hogy ő milyennek képzei.⁹

Volt, aki annak ellenére próbált valamire asszociálni, hogy nem ismerte a fogalmat. Négy gyerek küldött ilyen visszajelzést. Az egyikük azt gondolta, hogy Skandinávia egy hörcsög, a másik azt, hogy egy boszorkány, a harmadik pedig egy szokásra tippelt. A negyedik kérdőíven a kitöltő rajzolt egy várat, ami a fővárost ábrázolta (odaírta mellé), továbbá azt is feltüntette a rajzon, hogy skandináv országterület. Tehát ő, annak ellenére, hogy úgy nyilatkozott, nem ismeri ezt a fogalmat, mégis tisztában volt annak jelentésével.

A foglalkozás végére a hipotézisem szerint már azonosítani tudják, hogy ez egy tájegység, és néhány jellemző is megmarad arról, milyen ott a vidék. Ez a várakozásom is beigazolódt, hiszen a foglalkozás utáni kérdőívben látható, hogy a gyerekeknek már nem ismeretlen fogalom Skandinávia, a skandináv kultúra. Több rajzban megjelenik a tenger, a hajók és a vikingek. A tengerhez kapcsolódó fogalmak is megtalálhatóak a visszajelzésekben, például a halászat, a kagyló és egy sellő. Volt, aki az óratornyot is megjelenítette, valamint a skandináv országokat.¹⁰

A második iskolában 11 gyerekből négy nyilatkozott úgy, hogy ő már hallott Skandináviából. Ám amikor megkérdeztem őket, hogy tudnának-e mondani egy szót, ami együkbe jut róla, akkor csak ketten válaszoltak. Az egyikük azt válaszolta, hogy az egy ország, a másik gyerek pedig azt, hogy „jó ott lenni”.

A foglalkozás után már mindenki tudott egy-egy szót mondani, ami Skandináviáról eszébe jut. Többször előkerült a válaszok között a jég, a szeder, a fa, az erdő és a hóval kapcsolatos szavak, például a hógolyó. A rajzokban is a fantázialényeken kívül megjelent ez a táj, például a havas hegyek és az erdő, ahol éppen esik a hó.

4.4 A felkészítő foglalkozás fantáziafejlesztő hatása

A hipotézisem ezzel kapcsolatban az volt, hogy a foglalkozás fejleszti majd a gyerekek fantáziáját. Azonban jól tudom, hogy egy foglalkozás kevés ahhoz, hogy komolyan fejlesztő hatást váltson ki egy résztvevőnél. De az mindenképpen megfigyelhető volt, hogy fokozatosan elkezdtek aktivizálni a fantáziájukat a gyerekek.

⁹ mellékletben látható

¹⁰ mellékletben láthatóak

Ez abból is látszik, hogy sokkal színesebb rajzokat adtak be a foglalkozás után. Bár természetesen ez azzal is összefügg, hogy a kontextust már jobban ismerték. Mégis összevetve a rajzokat, azt fogalmazhatjuk meg, hogy el mertek vonatkoztatni Skandinávia szoros értelmezéséről, például fantázialényeket is ábrázoltak. Valamint mindenki egyedi rajzot adott be, nem egymást másolták a gyerekek, hanem különböző mozzanatait emelték ki a fogalomnak, azokat, amik az ő képzeletüket a legjobban megmozgatta.

Az első intézményben megfigyelhető volt, hogy a foglalkozás különböző pontjain behozott elemeket össze tudják kötni a gyerekek. Például volt, aki egy viking hajót rajzolt, ami egy part felé tartott, ahol egy sellő napozott. De olyan rajzot is kaptam, ahol megjelent az óratorony és egy horgászó ember is.

A második iskolában foglalkozás előtt nem is akartak rajzolni a gyerekek. A végén viszont nagyon színes, kedves rajzokat kaptam tőlük. A feladatuk az volt, hogy rajzolják le, hogy milyen lehet Skandinávia, vagy azt, hogy szerintük milyen lehet az előadás. Nagy örömmre több meseszereplő is visszaköszön a rajzokon, ráadásul az egyik egy szederre vágó trollt ábrázol, tehát ez azt is mutatja, hogy az előadás mélyebb emberi gondolatokkal, érzésekkel foglalkozó része is megmaradt a gyerekeknek. Sellők is több lapon látszanak. De természetesen itt is volt gyerek, aki inkább a természetet rajzolta le, például havas hegyeket ábrázolt.¹¹

Az is megfigyelhető volt, hogy ahogy haladt előre a foglalkozás, egyre bátrabban mondták az ötleteiket a gyerekek, ami szintén arra mutathat, hogy egyre jobban merték használni a fantáziájukat.

4.5 Változások a foglalkozás tervezetében

Azt korábban már említettem, hogy a különböző életkorú csoportok miatt a mérés formája eltérő volt a két foglalkozásnál. De a két alkalommal a foglalkozásterven is némileg változtattam.

Ahhoz, hogy jobban lássam, hogy mit kell változtatnom, megkértem egy pedagógust, hogy üljön be az első intézményben megtartott foglalkozásra és hospitáljon, figyelje meg az órát bizonyos szempontok szerint. Kértem, hogy írjon fel néhány reakciót és ötletet a gyerekektől. Továbbá jegyzetelje azt is, hogy a gyerekek mennyire tartják be az általam kért szabályokat. Például, hogy a játékosok ne lessenek a tapogató játékban. Valamint azt is kértem, figyelje, hogy az időbeosztás hogyan működik a gyakorlatban, van-e olyan feladat, ami több, illetve kevesebb

¹¹ mellékletben láthatóak

időt igényelne. Ezenkívül az is érdekelt, hogy előfordul-e olyan részlet a foglalkozásban, ami nem, vagy kevésbé érthető a gyerekeknek.

A második iskolában nem ült be hospitálni hozzám pedagógus, itt a saját megfigyeléseimre alapozom azt, hogy a továbbiakban hogyan szeretném fejleszteni a foglalkozás tervezetét.

A továbbiakban a foglalkozás minden részletére kitérek és megindokolom, hogy eszközöltem e bennük valamilyen változtatást, ha igen, akkor azt mire alapoztam és annak milyen eredménye lett, vagy a továbbiakban milyen kimenetelt várok tőle.

4.5.1 Érzékszervi játék – tapintás

Az első játékban nagyon lelkesen részt vettek a gyerekek, láthatóan nagyon élvezték. A játékban nem csaltak. Ez annak is köszönhető, hogy úgy valósítottam meg a gyors kivitelezését a feladatnak, hogy párokba osztottam őket, míg a páros egyik tagja tapogatott, a másik figyelt, hogy ne lessen. Ez a páros megoldás azért is volt jó megoldás, mert így a gyerekek maguk generálták a gyors haladást, mert aki épp nem tapogatott, hanem „felügyelt”, annak érdekében volt, hogy az éppen játszó ne időzzenek túl sok időt egy dolognál, hanem haladjanak tovább. Természetesen ahhoz, hogy ez zökkenőmentesen működjön, az is kellett, hogy láthatóan egy jó osztályközösséggel dolgozhattam. Nem volt jellemző, hogy sürgetnék a többi párost, megvárták egymást.

A reakcióik is arról árulkodtak, hogy élvezték a játékot. „Ó, de vicces!”, „Ez tetszik nekem a legjobban!”, „Ez nagyon vizes!”.

A pozitív tapasztalatokra alapozva ezen a feladaton nem változtattam.

A második intézményben is nagyon lelkesek voltak a játékban a gyerekek. Itt azonban megfigyeltem, hogy arra is ügyelnem kell, hogy milyen távolságra rakom le egymástól a letakart, tapogatóra váró tárgyakat, ugyanis itt a körülményekből adódóan csak úgy tudtam elhelyezni ezeket, hogy közelebb helyezkedjenek el egymáshoz. Ez azt eredményezte, hogy néhány tárgynál, általában azoknál, amiket picit nehezebb kitalálni, például a csipkebogyónál, feltorlódtak a gyerekek, és emiatt kevésbé ment gördülékenyen a feladat. Továbbá az is nehezebben ment így számukra, hogy ne beszéljék meg rögtön hangosan a megfejtést, hanem várják meg, amíg mindenki sorra kerül. Ezért a továbbiakban már arra is ügyelni fogok, hogy távolabb helyezzem el egymástól a dobozokat, remélve, hogy ezzel kiküszöböölöm ezeket a fennakadásokat.

Viszont az pozitív visszaigazolás volt mindkét helyen, hogy mindegyik tárgyat kitalálták a gyerekek, és sikeresen tudtak magyarázatot adni arra, hogy miért szerepelt a feladatban az adott

dolog. Például a sapkából és a jégkockából levonták azt a következtetést, hogy hideg van itt, a kagylóból pedig azt, hogy itt van tenger. Természetesen ebben közrejátszott, hogy előtte a térkép kapcsán már megbeszéltük Skandinávia néhány természeti adottságát.

4.5.2 Tér megteremtése

A második játékban is rendkívül motiváltak voltak a gyerekek. Nagyon sok ötletet gyűjtöttünk össze közösen, amiket Skandináviában lehet csinálni. Az első iskolában többször előjött a kirándulás és a szánkózás mint ötlet. Ötletelés közben ezeket a cselekvéseket meg is jelenítették az ötleteiket, ezért az a dinamika alakult ki, hogy először megmutatták a cselekvést külön-külön, a csoport felismerte a mozdulatot és megnevezte. Ezután pedig csináltunk egy „képet”, ahol mindenki megjelenített egy általa választott mozdulatot.

Ez a második iskolában is így működött. Itt megfigyelhető volt az is, hogy sokkal több mozdulatot hoztak, ami a hóhoz köthető, például előjött a hógolyózás, a hóangyal készítése, a hóember-építés, a szánkózás és a korcsolyázás is. Ezen kívül több általános cselekményt is megjelenítettek, amik nem specifikusan Skandináviához kapcsolódnak. Például az evés és az ivás.

A foglalkozásokon résztvevő osztályok közül egyik sem vett részt korábban drámajátékos foglalkozáson vagy drámaórán. Ez abban is megfigyelhető volt, hogy kezdetben felmerültek olyan kérdések, hogy eszközök nélkül hogyan lehet elmutogatni valamit. De amint láttak példát arra, hogy meg lehet valósítani a feladatot eszközhasználat nélkül, már bátran beszálltak ők is a játékba.

Mindkét helyen megfigyelhető volt az is, hogy az elején még bátortalanabbak voltak a gyerekek, de amikor megtapasztalták azt, hogy nincs rossz válasz, hogy ebben a helyzetben szabadon asszociálhatnak, már egyre lelkesebben vetették bele magukat a játékba.

4.5.3 Hangkulissza

A hangkulisszánál fordított módszert választottam. Itt először közösen szólaltattuk meg ezt a helyet, majd mindenki külön-külön bemutatta a saját hangját. Megfigyelhető volt, hogy főleg állatok hangját adták ki a gyerekek. Például madár, farkas és kacsa hangjait. De a tenger hullámozásának a hangja is megszólalt.

Ezt a megoldást is megfelelőnek találtam ebben a formában, ezért második alkalommal is így csináltam. Itt is legtöbbször állatokat utánoztak a gyerekek, főleg farkast, medvét és szarvast. De közösen kipróbáltuk azt is, hogy hogyan süvíthet a szél.

Mindkét esetben látszott a gyerekeken, hogy nagyon felszabadítja őket, hogy most senki nem inti csöndre őket, hanem szabadon kísérletezhetnek a hangokkal. Az, hogy már kifejezetten felszabadultak voltak, nemcsak lelkesek, megalapozta azt is, hogy a továbbiakban is nagy mértékben be tudjanak vonódni a játékokba.

Az első intézményben egyszerűbben ment, hogy a gyerekek meghallgassák egymást, nem kellett őket fegyelmezni a játék során. A második iskolában néha fel kellett hívni a gyerekek figyelmét, hogy ne csak a saját hangjuk kiadására koncentráljanak, hanem hallgassanak meg másokat is, ahogy velük is tették a többiek. Viszont itt kialakult az a jelenség, hogy egy csoporttag ötlete annyira megtetszett a többieknek, hogy aztán kipróbálta az egész csoport.

Úgy gondolom, ez a különbség a két csoport eltérő életkorából is adódhatott, hiszen a második iskolában a résztvevő gyerekek két évvel fiatalabbak voltak az első iskolában résztvevő gyerekeknél.

4.5.4 Vikingek napirendje

Az órás játéknál már az első iskolában is változtattam annyit, hogy nem vittem be a papír órát, ahogy eredetileg terveztem, hanem csak felírtam a táblára az időpontokat, valamint egy kisméretű hangtálat használtam a hangadásra. Azért döntöttem így, mert arra jutottam, hogyha az órát is beviszem, akkor már túl sok elemet használok egyszerre és az elvonhatja a gyerekek figyelmét a tényleges feladatról.

A második iskolában az elsőhöz képest annyi változtatás történt, hogy próbáltam rövidítve felírni a gyerekek ötleteit, mert az első iskolában megtartott foglalkozáson úgy észlelte a nálam hospitáló pedagógus, hogy ezzel túl sok idő elment. Nem pörgött kellő mértékben a feladat. Azért is működtek jól a rövidítések, mert amikor jeleztem a gyerekeknek, hogy hány óra van, akkor a cselekvést is hozzámondtam, amit kitaláltak az időponthoz. Például „nyolc óra van, itt az idő reggelizni”, „négy óra van, minden viking halászni megy”.

Volt több mozzanat, amit mindkét helyen felsoroltak a gyerekek. Például általánosabb cselekvéseket, mint „reggeliznek”, „ebédelnek”, „vacsoráznak”, „alszanak”. De az is megfigyelhető volt, hogy míg a tér megteremtésére szolgáló feladatban csak olyan cselekvéseket mondtak, amiket ők is szoktak csinálni, itt már felsoroltak olyanokat is, amik az

ő életüknek nem a része, de a vikingeknek lehetséges. Például ilyen ötlet volt a „kalandozás” és a „hódítás”.

Azt, hogy mi kerüljön fel a táblára, viszonylag gyorsan kitalálták a gyerekek, meghallgatták egymás ötleteit és gyorsan választottak egyet, amiben végül megállapodtak.

4.5.5 Szituációs játék

Mindkét csoportnál úgy kezdtem a feladat elmagyarázását, hogy ismertettem, hogy mit jelent jelenetet készíteni, hiszen, ahogy korábban is említettem, nem volt még drámajátékos tapasztalata a résztvevőknek, ezért jelenetkészítéssel sem találkoztak még.

Az első intézményben ezt a feladatot az eredeti tervezet alapján úgy kiviteleztem, hogy felírtam a táblára a „kívánság”, a „kérés” és a „vágyakozás” fogalmakat. Ezek jelentését a gyerekek példái alapján megbeszéltük, majd három csoportot létrehozva kellett jelenetet alkotni úgy, hogy egy-egy adott fogalom a jelenet címe legyen. A jelenetekből kiderült, hogy három csoportból egy értette meg igazán a feladatot. A másik két csoport jelenetének nem volt sok köze az adott címhez.

Kiderült számomra, hogy ebben a formában túl elvont még ez a feladat a gyerekeknek. Ez feltételezhetően abból fakadhatott, hogy nem sikerült érzékletesen elmagyaráznom nekik az adott fogalmakat, valamint nehéz volt a gyerekeknek elkülöníteni a „kérés” és a „kívánság” fogalmakat, mivel azok nagyon hasonlóak.

Ezért ezt a feladatot megváltoztattam, mikor a második iskolába mentem, és pozitívabb kicsengése is lett a játéknak. Itt már csak két fogalmat írtam fel a táblára, a „kérést” és a „vágyakozást”. Ezt a két fogalmat úgy tettem a gyerekek számára érthetőbbé, hogy az előadásból hoztam példát hozzá. Ezután két csoportba osztottam őket és megcsinálták a jelenetüket. Itt látszott már, hogy sokkal jobban sikerült megfogniuk a fogalmakat. A „kérés” csoport azt jelenítette meg, ahogy egy hajléktalannak kenyeret adnak. A „vágyakozás” csoport egy karácsonyi jelenetet adott elő. Az elején feldíszítettek egy karácsonyfát, majd láthatóan izgatottan lefeküdtek aludni, majd mikor felébredtek, ott voltak az ajándékok, aminek láthatóan nagyon örültek.

A jeleneteket utána közösen megbeszéltük, majd csak ezután hoztam be nekik a harmadik fogalmat, a kívánságot a sellős feladathoz kapcsolva. Így tehát a kívánság kérdését már külön tárgyaltuk, a feladat előtt hoztunk rá példákat, pl. a hullócsillaghoz kapcsolódó kívánságot. Azt is megállapították a gyerekek, hogy a kívánság olyan, mintha a kérdés és a vágyakozás keveréke

lenne. Ebből a felfedezésükből is arra következtetek, hogy sikerült jobban átadnom számukra a feladat lényegét.

4.5.6 Sellős játék – kívánság

A sellős feladat viszonylag ugyanúgy zajlott le a két helyen. A játék felvezetése változott, ahogy a korábbiakban is említettem.

Eltérő volt még, hogy az első iskolában felmerült az a kérdés, hogy három gyerek nem szeretne volna megosztani a kívánságát a többiekkel, ezért nekik megengedtem, hogy fordítva ragasszák fel a sellőt a lapra, úgy, hogy ne látszódjon, hogy mit írtak rá. A gyerekekkel megbeszéltem, hogy tiszteletben kell tartani, hogy valaki így döntött, ezért senki ne fordítsa át. Ezt a szabályt betartották. A második iskolában nem volt ilyen kérdés a gyerekek részéről.

Az első intézményben viszonylag eltérő típusú kívánságokat fogalmaztak meg a gyerekek. Ez valószínűleg annak is köszönhető, hogy nagyon különböző társadalmi rétegből érkeztek a gyerekek az osztályba. Volt, aki azt kívánta, hogy „jó életem legyen mindig”, volt, aki azt, hogy „felvegyenek 5.-be”, valaki pedig azt, hogy „szeretne egy vidámparkot nyitni”, valamint az egyik résztvevő azt kívánta, hogy „legyen egy kvadrom”.¹²

A második iskolában viszonylag hasonló szintű kívánságokat írtak a gyerekek. Például, hogy „jól olvassak”, valaki azt, hogy „legyen még Karácsony” és az is megjelent, hogy „ne legyen senki beteg”.¹³

4.5.7 Egyéb változtatások

Néhány olyan változtatás mellett is döntöttem, amelyek nem konkrét feladatokhoz kapcsolódtak. Ezek főként kiegészítések.

Az egyiket már az első iskolában alkalmaztam. Ugyanis rájöttem, hogy nagy segítség lenne, hogyha amikor megbeszéljük, hogy a valóságban mi is az a Skandinávia, akkor ezt meg is tudnám mutatni a gyerekeknek. Ezért bevitettem egy földrajz atlaszt és azon közösen megnéztük, hogy pontosan melyik ez a terület, hol fekszik Magyarországhoz képest. Valamint megállapítottuk a földrajzi elhelyezkedéséből következő adottságait, tehát, hogy körülveszi a tenger, északon van, ezért itt hideg van. Ez a mozzanatot még a tapogatós játék elé illesztettem be.

¹² mellékletben megtalálható a fotó a végeredményről

¹³ mellékletben megtalálható a fotó a végeredményről

Mivel arra a következtetésre jutottam, hogy a mélyebb megértéshez ez egy elengedhetetlen mozzanat lehet, ezért a második iskolában is alkalmaztam. Itt nagy szerencsémre biztosítottak nekem egy nagy, kiakasztható iskolai térképet, ezért itt részletesebben meg tudtuk nézni a területet, ráadásul az egész foglalkozás alatt láthatták a gyerekek.

A másik változtatás a foglalkozás végéhez kapcsolódik. Ez elő alkalommal még nem jutott eszembe, de a második foglalkozás után arra jutottam, hogy szeretném beépíteni a továbbiakban a tervezetbe.

Ez a lezáró elem egy meditatív, lecsendesítő hangtálazás. A gyerekeket már a napirendes feladatnál nagyon megfogta a hangtál. Mikor a végén fókuszcsoporthoz formában ismét válaszoltak a kérdéseimre, majd pedig végeztek a rajzolással, többen odagyültek a hangtál köré és elkezdtek rajta játszani. Szépen lassan, ahogy mindenki végzett, odaült hallgatni a zenét. Szerintem ez egy nagyon jó módja annak, hogy lecsendesedve lezárjuk a közös együttlétünket, ezért szeretnék a továbbiakban is lehetőséget biztosítani erre a foglalkozáson résztvevő gyerekeknek.

Úgy tervezem, hogy majd a továbbiakban is biztos alakítom a foglalkozást a tapasztalataim alapján, ahogy minél több csoporthoz lesz szerencsém eljutni.

Lezárás

Dolgozatomban a *A szomjas troll* című bábelőadást vizsgáltam, valamint az ahhoz kapcsolódóan készített foglalkozástervemet és annak alakulását.

Az a véleményem, hogy a báb kifejezetten alkalmas a pedagógiai célú felhasználásra, abban a formában is, hogy a gyerekek megtekint egy bábelőadást. Valamint szoros összefüggés található a báb- és a drámapedagógia között. Ezt én a felkészítő foglalkozás tervével, majd megvalósításával szándékoztam érzékelteni. De természetesen számos módja van még a két műfaj átfedésének, például, ha egy drámaórán bábos formát alkalmaz a pedagógus.

A foglalkozástervem azt is szándékozott reprezentálni, hogy hogyan lehet motiválni a gyerekeket egy előadás megnézésére, segíteni nekik, hogy jobban megértsék az adott darab kulturális kontextusát, valamint, hogy hogyan képes fejleszteni, aktivizálni a fantáziájukat.

Ezen kívül azt is fontosnak tartottam érzékelteni, hogy milyen tényezők befolyásolták, hogy bizonyos pontjait megváltoztattam a foglalkozástervnek. Tehát szándékomban állt azt is érzékelteni, hogy hogyan alakul, fejlődik egy színházpedagógiai felkészítő foglalkozás, annak köszönhetően, hogy különböző csoportok részt vettek rajta. Úgy gondolom az ilyesfajta tapasztalataim a jövőben még tovább fognak bővülni.

Irodalom

- Dr. Arany, E. (2003). A pedagógiai bábjáték jelene, kitekintés a jövőre. In Dr. Horváthné Füle, É., *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 50-53). Didakt Kft.
- Balogh, G. (2019). Az amatőr bábjáték múltja és jövője, *Art Limes*, 16(1), 7-15.
- Bettelheim, B. (2020). *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina.
- Csató, K. (2018). Drámapedagógia a bábszínpadon, *Drámapedagógiai Magazin*, 3 (60), 16-17.
- Decki, K. (2018). Báb a drámafoglalkozáson, *Drámapedagógiai Magazin*, 3 (60), 34-35.
- Fülöp, D. (2019). Fönn a havas tajgán valahol: Varró Dániel: A szomjas troll: Kis viking legendárium, *Korunk*, 3 (9), 110-114.
- Galuska, L., P. (2021). Báb-Mese-Báb: A mesék és a bábjáték. In Podlovics. É. L., Stóka. Gy. & Toma. K, *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 28 (pp. 214-240). Líceum Kiadó.
- Gimesi, D. (2018). A bábszínházi meseadaptáció: Miért éppen mese? Miért éppen adaptáció, *Drámapedagógiai Magazin*, 3 (60), 8-10.
- Golden, D. (2017). Színház és nevelés Magyarországon. In. Cziboly, Á., *Színházi nevelés és színházpedagógiai kézikönyv* (pp. 76-111), InSite Drama.
- Dr. Hermann, A. (2003a). A báb hatása a gyermek személyiségének alakulására. In. Dr. Horváthné Füle, É., *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 21-30), Didakt Kft.
- Dr. Hermann A. (2003b). Az esztétikai nevelés fontossága a kisgyermekkorban. In. Dr. Horváthné Füle, É., *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 181-185), Didakt Kft.
- Híves, L. (2003). Dramaturgiai jegyzeteimből. In. Dr. Horváthné Füle, É., *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 117-129), Didakt Kft.
- Huba, J. (2011). *Pszichomotoros fejlődés és fejlesztés*. Logopédai Kiadó.
- Dr. Juharosné Molnár, P. (2003). Pedagógiai bábjáték: A pedagógiai bábjáték értelmezése és sajátosságai. In. Dr. Horváthné Füle, É., *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 54-63), Didakt Kft.
- Kós, L. (2003). Díszletek és bábszínpadok. In. Dr. Horváthné Füle, É., *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 173-174), Didakt Kft.
- Körömi, G. (2018). Semmiből - világokat: Vidovszky Györggyel beszélgetett 2018 őszén bábszínházról, rendezésről, drámás gondolkodásról Körömi Gábor, *Drámapedagógiai Magazin*, 3 (60), 13-15.

- Dr. Mészárosné Juhász, E. (2003). A pedagógiai bábtörténet 1953-ig. In. Dr. Horváthné Füle, É, *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 15-20), Didakt Kft.
- Neudold, J. (2017). Művészetközvetítés a kőszínházakban: A színházpedagógia útjai és lehetőségei, *Színház*, 50 (11), 12-15.
- Dr. Polcz, A. (2003). A bábjáték lélektanáról. In. Dr. Horváthné Füle, É, *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 31-43), Didakt Kft.
- Rusz, Cs. (2018). Általa mindig történik valami, *Drámapedagógiai Magazin*, 3 (60), 33-34.
- Szentirmai, L. (2005). *Nevelés kézzel-bábbal*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Székely, É. H. (2018). Művészet-iránytű a személyiségfejlődésben, *Symbolon*, 19 (35), 73-78.
- Dr. Szilágyi, Dezső. (2003). A bábjáték közösségi lélektana. In. Dr. Horváthné Füle, É, *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 175-180), Didakt Kft.
- Szőke, I. (2009). *A bábjátszás ábécéje: Az ujjaktól a marionettig*. Csermadok Művelődési Intézete.
- Takács, G., Gyevi-Bíró, E., Láposi, T., Lipták, I., Szűcs, M. (2017). Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma. In. Cziboly, Á., *Színházi nevelés és színházpedagógiai kézikönyv* (pp. 146-167), InSite Drama.
- Tarbay, E. (2003a). A bábjátékok műfaji sajátosságai. In. Dr. Horváthné Füle, É., *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 6-14), Didakt Kft.
- Tarbay, E. (2003b). A bábjáték dramaturgiája. In. Dr. Horváthné Füle, É., *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 105-116), Didakt Kft.
- Tömöry, M. (2003). Tárgyak – fantáziajátékok. In. Dr. Horváthné Füle, É, *Báb, Játék, Bábjáték* (pp. 72-76), Didakt Kft.