

# Irodalmi mese, papírszínház, drámapedagógia. Lázár Ervin: *A Kék meg a Sárga*

**Gajdóné Gődény Andrea**

[gajdo.andrea@tok.elte.hu](mailto:gajdo.andrea@tok.elte.hu)

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

**Koosné Sinkó Judit**

[koosne.sinko.judit@tok.elte.hu](mailto:koosne.sinko.judit@tok.elte.hu)

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

**Merényi Hajnalka**

[merenyi.hajnalka@tok.elte.hu](mailto:merenyi.hajnalka@tok.elte.hu)

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Tanulmányunkban Lázár Ervin egyik meséjét (*A Kék meg a Sárga*) ajánljuk óvodáskorú gyermekekkel való feldolgozásra. Megmutatjuk, hol tart jelenleg a szakmai gondolkodás az irodalmi mese műfaját illetően, milyen helyet foglal el a választott mesénk Lázár Ervin meseuniverzumában, és mi biztosítja a befogadhatóságát óvodáskorú gyermekek számára. Szólunk arról, milyen segítő, fejlesztő hatása van a mesehallgatásnak a gyermekek képességeire és egész életére, valamint arról, hogy a papírszínházzal való mesélés milyen sajátos lehetőségeket hordoz e téren, hogyan gazdagítja az óvodai mesélés módszertani kultúráját. Írunk arról, hogy a drámajáték miként termékenyíti meg az óvodai praxist azáltal, hogy az újabb generációk igényeinek eleget téve interaktívvá teszi a mesélést. Tanulmányunk záró fejezetében pedig egy foglalkozást írunk le: *A Kék meg a Sárga* című mese feldolgozását drámapedagógiai módszerek és papírszínház felhasználásával.

**Kulcsszavak:** irodalmi mese, óvodáskor, drámapedagógia, papírszínház, mesefoglalkozás



*„Az emberekben él a vágy a mesére. Olyan alkotásokkal kellene kiszolgálni őket, amelyek lelki táplálékot nyújtanak, amelyekből merítenek.”*  
(Lázár Ervin)

**A**fenti mottót olvasva bizonyára sokan gondoljuk azt, hogy Lázár Ervin maga járt elől jó példával ezen a téren: gyerekeknek írt művei valóságos tárházat jelentik az olyan meséknek, amelyekben újabb és újabb generációk találtak és találnak lelki táplálékot. Az alábbi tanulmányban *A Kék meg a Sárga* című meséhez közelítünk több szempontból: megvizsgáljuk az irodalmi mesét mint műfajt, majd a konkrét szöveg

óvodásokkal való feldolgozására ajánlunk lehetőségeket a papírszínház és a drámapedagógia eszközeinek a felhasználásával.

## Az irodalmi meséről

„Azt csak az egészen tökkelütött dilettánsok hiszik, hogy mesét írni könnyű! Hogy az semmiség, hogy azt bárki elköveheti, elég, ha bal kézzel rittyent valamit” (Komáromi, 1999. 209. o.) – ezt Csukás István, a magyar irodalmi mese másik nagy alakja mondta a meseírásról; és készséggel el is hisszük neki, hogy mesét írni – jó mesét írni – nehéz. Másképp, de szintén nehézségekkel találkozunk, ha az irodalmi mesék szövevényes világában szeretnénk rendet vágni,<sup>1</sup> kiigazodni. A műfaj ugyan nem új keletű, hiszen Aiszóposz fabulái között találjuk meg a legrégebbi ősoket (Borbély, 1999. 84. o.); mégis egészen a legutóbbi időkgig még a megnevezése sem volt egységes, és teljességgel hiányzott az a törekvés, hogy az irodalmi mesén belül – a népmeséhez hasonlóan – típusokat határozzanak meg. Elégészesnek tűnt a népmesétől való elkülönítése azzal, hogy a gyerekeknek írt szépirodalom kispikái műfaja, amelyben a számos változás mellett (egyéni nyelv, egyéni történetformálás, akár megbillenő erkölcsi rend, a Jó és a Rossz határának elmosódása) megmarad a népmesék kettős világlátása, a racionális és az irracionális világ kettőse (ezáltal elválik a gyerektörténetektől, amelyekben a csoda mint lehetőség sincs már meg). Nevezték az efféle meséket műmesének, mese-novellának, műfajmesének, új mesének és ellenmesének is; és számos, jobbára pontatlan meghatározással próbálták a műfaj kereteit megállapítani. Több ilyen meghatározást idéz Boldizsár Ildikó (*Boldizsár*, 2003. 10. o.). A sokféleség és a pontatlanság egyik okát abban látja, hogy „a műmese mint műfaj és műforma a századelő új magyar irodalmának mesedivatja óta sohasem kapott kellő figyelmet sem az értő közönség, sem a szakszerű esztétikai vizsgálódás részéről”<sup>2</sup> (*Boldizsár*, 2003. 10. o.). Szerencsére az idézett meglátás akkor kétségtelen igazsága ma már múlt idejűnek tekinthető: ugyan az „irodalmi mese” megnevezés mellett továbbélni látszik a „műmese” is, tehát az elnevezés egyelőre nem tekinthető egységesnek, de az elmúlt évtizedben két (egymásba érő) kísérlet is történt az irodalmi mesék poétikai körüljárására és típusai megalkotására. Petres Csizmadia Gabriella 2015-ben írta le először irodalmi mesei rendszerét, amely szerint kilenc altípust különböztet meg (*Petres Csizmadia*, 2015. 110–127. o.):<sup>3</sup>

1 Ilyen hatalmas feladatra nem is vállalkoznánk, nem is e tanulmány kereteibe való munka volna. A továbbiakban arra törekszünk, hogy az irodalmi mese mint műfaj terén a legfontosabb megállapításokat és irányokat felidézzük már meglévő elméleti munkák segítségével. Elsősorban Petres Csizmadia Gabriella két munkájára támaszkodunk: *Petres Csizmadia*, 2015., 2021.

2 A 20. század első évtizedeinek meserenezánsát a magyar irodalomban többek között Balázs Béla és Lesznai Anna neve fémjelzi, akik nemcsak alkotói, hanem teoretikusai is voltak a műfajnak.

3 A tipologizáláson túl az egyes kategóriákhoz meséket is társít a szerző oktatási segédletében.

1. aktualizált mesék,
2. sajátmesék,
3. beágyazott mesék,
4. ellenmesék,
5. szomorú mesék,
6. lírai mesék,
7. gyermekmesék,
8. fabulák,
9. allegorikus mesék.

2021-ben megjelent könyvében – *Kontúrkísérletek. A kortárs irodalmi mese vázlata* – már ezt a rendszert gondolta tovább: a kortárs meseszövegekhez alkalmazva szűkítette a korábbi kilenc kategóriát az alábbi négyre:

1. modern mese,
2. lirizált mese,
3. szomorú mese,
4. gyermekese (*Petres Csizmadia*, 2021. 24-28. o.).

A fentebb vázolt rendszerek a szerző szándéka szerint is kísérletek, és csak bízni tudunk abban, hogy elindítanak egy termékeny közös gondolkodást az irodalmi mese területén. A továbbgondolás számos szempont mentén megtörténhet: vizsgálható az irodalmi mese érintkezése más műfajokkal (mítosz, elbeszélés, novella), az irodalmi mesék nyelvi megjelenítése (*Gombos*, 2018), illetve a műfajnak a népmeséktől való különbözősége is tartogat mélyebb, elemző figyelemre érdemes szempontokat (kettős világkép, értékrend, hősábrázolás).

## **A Kék meg a Sárga Lázár Ervin mesevilágában**

„Nem érdekelte a nagy fene igazság. A szeretet érdekelte.”  
(Gyurkovics Tibor)

A tanulmány alábbi fejezetében természetesen csak utalunk majd Lázár Ervin hatalmas és sokszínű mesevilágára,<sup>4</sup> a figyelmünk fókuszában a kiválasztott mese áll, annak környezete és a meseszöveg műfaji sajátosságai.

A *Kék meg a Sárga* Lázár Ervin első mesekötetében, a *Hétfejű Tündérben* jelent meg 1973-ban. Komáromi Gabriella azt írja a kötet kapcsán, hogy „a népmesében gyökeredzik Lázár Ervin mesevilága is. Csak ámulunk, hogy mennyiféleképp lehet ezzel az örökséggel élni” (*Komáromi*, 1999. 211. o.). Ugyanakkor az említett sokszínűség arra is lehetőséget

4 Szélesebb körű és mélyebb elemzésekért lásd: *Komáromi*, 2011., ill. *Pompor*, 2008.

nyújt, hogy a kötet egyik első méltatója, Vidor Miklós joggal állíthassa „[Lázár Ervin] igen kevésbé ragaszkodik az ismert mesehagyományhoz” (Vidor, 1976. 24. o.). A két meg-látás között valójában nem ellentét, inkább csak hangsúlybeli különbség van: a kötet néhány meséje erőteljes kapcsolatban áll a népmesék világával (*Szurkos kezű királyfiak, a Hétfejű Tündér, a molnár fia zsák búzája*); mások viszont jobban eltávolodnak ettől (*Két Reggel, Mit ugrálsz, Hideg?, A lyukas zokni, A Kék meg a Sárga*). A közelség és távolság ebben a kötetben még kiegyensúlyozni látszik egymást, a későbbi meseköte-tekben viszont – Pompor Zoltán megfigyelése szerint – Lázár Ervin egyre inkább elsza-kad „azoktól a strukturális elemektől, melyek meséit a népmesékkal rokonítják” (Pompor, 2008. 113. o.).

Ennek az „elszakadásnak” egy korai irányát mutatja tehát az első kötetben többek között *A Kék meg a Sárga* című mese. Egyfelől olyan mesék sorába illeszkedik, ame-lyek gyakori gyermeki viselkedésformákat idéznek (vetélkedés, dicsekvés, versengés, hetvenkedés – *Alföldy*, 1973. 764. o.); másfelől egyike azoknak a meséknek, amelyek erőteljesen mutatják Andersen hatását (vö. *Gáll*, 1973. 121. o.; *Komáromi*, 1999. 216. o.; *Petres Csizmadia*, 2015. 47. o.). Bár az elemzők egyöntetűen anderseni hatásnak tekintik a Lázár Ervin-i mesék animizáló tendenciáját – a mi mesénk esetében a két szín elevenedik és személyesül meg –, abban már (legalábbis látszólag) eltérés van, hogy műfaji tekintetben milyen következtetéseket vonnak le. „A tárgyak anderseni meséi igen gyakran tanmesék is”<sup>5</sup> – írja Komáromi Gabriella (*Komáromi*, 1999. 217. o.). Petres Csizmadia Gabriella saját rendszerében elhelyezve az allegorikus mesék közé sorolja Lázár Ervin első mesekötetének meséit: „A fabulához hasonlóan alapvetően a szerep-lők mesebelisége, vagyis az állatok, növények vagy tárgyak antropomorfizálódása vará-zsolja mesévé a szöveget. Az allegorikus mesékben előtérbe kerülnek az etikai tartalmak” (*Petres Csizmadia*, 2015. 123. o.). Pompor Zoltán „példamesének” nevezi *A Kék meg a Sárga* című mesét, „klasszikus mintára írt rövid példázat”-nak (Pompor, 2008. 144. o.). Tanmese, allegorikus mese etikai tartalmakkal, illetve példamese – más-más elnevezé-sek, de az eltérés jobbra csak felszíni, és főleg abból fakad, hogy – mint fentebb láttuk – az irodalmi mesének egyelőre nincsenek egységesen elfogadott altípusai. A mélyben az elemzők ugyanazt látják: a Lázár Ervin által fontosnak tartott „lelki táplálékot”, azt, amiből az emberek meríteni tudnak. *A Kék meg a Sárga* „a meg nem értés példázata – írja Pompor Zoltán –, azonban ennek a mesének a végkicsengése optimista: [...] az önző egyéni perspektíva helyett egy emelkedettebb, külső nézőpont kell, ahonnan a világot szemlélve a két, látszólag egymást kizáró dolog is összebékíthető egymással” (Pompor, 2008. 144. o.).

Az üzenet, a lelki táplálék tehát ott van Lázár Ervin meséjében. Már csak az utat kell megtalálni-megteremtteni, ami a gyerekeket a meséhez elvezeti.

5 A szerző nem konkrétan *A Kék meg a Sárga* című meséről írja ezt, de ezzel nagyon rokon meséről állítja (*A lyukas zokni*).

## A gyermeket a meséhez vezető út

„Az irodalom tökéletesen haszontalan: egyetlen haszna, hogy élni segít.”  
(Claude Roy)

A gyermeket a meséhez vezető út maga is mesékkal van kirakva... A mese nyelvi-esztétikai (világ)tapasztalatként beépülve a személyiségbe alkalmassá teszi az újabb nemzedékeket az emberi létminőség megőrzésére, (újra)alakítására a 21. század körülményei között is. Mivel pedig egyre kevésbé számíthatunk az olvasási szokások több generációt átfogó, utánzáson, modellkövetésen, a szeretett felnőtt(ek) viselkedésének önkén(y)telen másolásán alapuló *kulturális tőkefelhalmozódásra*, ami mindenkor családon belüli *hajszálcsöveken* (Fukuyama, 1997), ám a *társadalmi tőkefelhalmozódás* kontextusában (Bourdieu, 1967) hagyományozódott (míg hagyományozódott); egyre több feladat hárul az intézményi nevelésre ebben a vonatkozásban is.

A kulturális tőkefelhalmozás és -átadás folyamatában társ és eszköz a mese, ami egyúttal nélkülözhetetlen része az emberi életnek. Miközben örömhöz, élményhez juttat; lehetőséget ad különböző élethelyzetek megélhetésére, magatartásminták tapasztalatát biztosítja, problémamegoldási módokat közvetít, *világot láttat*. A szimbólumok nyelvén közvetített *élet* tudat alatt, észrevétlenül épül belénk (Boldizsár, 2004). A népmesék átadása szerepet játszik a kulturális hagyomány átörökítésében, a kollektív emlékezet fenntartásában, azaz az újabb generációknak a civilizáció folyamatosságába való bekapcsolásában; a magyar népmesék megismertetésének pedig kitüntetett szerep jut a magyarságra jellemző gondolkodásmód, világszemlélet közvetítésében, hiszen minden nép mesekincsének megvan a maga jellegzetessége. Ráadásul a magyar népmeséket jellemző erős dramatizáltság a kisgyermek számára megkönnyíti a befogadást, értelmezést; miközben a magyar mesekincssel való találkozáskor a *régiség* magyar kultúrájába is beavatódnak a gyerekek (Bárdos, 2015. 35–36. o., 2019). Noha Lázár Ervin *A Kék meg a Sárga* c. szövege nem a népmesehagyományhoz kötődést reprezentálja az életműben, jól őrzi ezt a dramatizáltságot, ami jelentősen hozzájárul befogadhatóságához az óvodáskorú gyermek számára.

A kortárs mesék különös jelentőségét a meseszöveg-kínálatban az adja, hogy nyelvezetük, a bennük szövegesülő tárgyi világ, életvilág, emberi kapcsolatrendszer, problémák ismerősebbek az olvasónak és a hallgatóságnak, így hatékony vonzerőt jelentenek. Megszólító erejük kiemelten fontos az egocentrikus gondolkodás időszakában, amikor az *idegen*, a *más* az életkori sajátosságoknál fogva kevésbé tolerálható. Ám eminens emberi érdek, hogy ez a tolerancia evidenssé legyen. Mert ha az idegenség a mese, az irodalom és az esztétikum befogadásának és jól működő emberi kapcsolatok kialakításának (kialakulásának) gátjává válik, nemcsak szövegértésre, de *emberi létezésre* is képtelen lesz az életbe (ki)lépő individuum – ha individuum lesz még egyáltalán...

Ismerjük a mese szorongásoldó funkcióját, gyógyító erejét, terápiás jelentőségét (Boldizsár, 2013); de kompetenciaképző, IQ- és EQ-fejlesztő hatását is (Bujdosóné, 2017; Daróczy, 2014; Kádár, 2013, 2014). A hallgatott mesének komoly szerepe van az olvasóvá válhatásban, többek között a belső képteremtés inspirálásával, hiszen a szövegértés, irodalomélvezet, -értés alapja a fantázia, a belső képalkotó képesség fejlettsége; ily módon a felnőtt esztétikai fogékonyságának, emberként való létezésének is záloga a gyermekkori mesehallgatás (Gombos, 2014; Gődény, 2016). Nem elhanyagolható a mese, mesélés jelentősége a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülésében, a nyelvi kompetenciaképzésben, a társas kompetenciák kiépítésében (Gósy, 1996; Szinger, 2009). A mesehallgatás fejleszti a koncentrált figyelmet, a jelentéstulajdonítás képességét, az emlékezetet és az élményörzés képességét (Gődény, 2016).

A mesét hallgató gyerek, azon túl, hogy gazdagabb személyiséggel és esztétikailag fogékonyabban indul az életben, jóval esélyesebben lép iskolába, hiszen beszédértése, beszédprodukciója, gondolkodása fejlettebb mesét nem hallgató társaiénál (Vekerdy, 2016); következésképpen könnyebben felel meg az iskolai kihívásoknak, már csak a beszéd és gondolkodás fejlettségének az olvasás-/írásstanulás sikerességére gyakorolt hatása miatt is.<sup>6</sup> S mivel a literációs képességek hatékony birtoklása az iskolai siker és az életbeli boldogulás egyik záloga, az élményekben gazdag mesetapasztalat hozadékait aligha nélkülözheti a frusztrációmentes tanulás igényét megfogalmazó edukáció. S ha tekintetbe vesszük, hogy a beszéd, beszélgetés egyre inkább kiszorul a netgenerációk életéből, ami újabb hiányzó elem az olvasásértéshez, -élvezethez vezető úton, akkor különösen felértékelődik az a pedagógiai gyakorlat, amely időt szán a mesékkal való változatos foglalatosságra. Mert „*akárhogy is kérdezi az ember a mesét, az mindig válaszol*” – írja Bujdosóné Papp Andrea *A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben* című tanulmánykötet szerkesztői előszavában (Bujdosóné, 2017. 6. o.). Nagy szükség van tehát a mesélésre az intézményi nevelés lehetséges színterein, már a bölcsődében, de legkésőbb az óvodában elindítva azt a folyamatot, amely a literalizáció vonatkozásában általában, a szociokulturális hátránnyal érkezők körében pedig különösen megmutatkozó képességdeficitek kompenzálását biztosíthatná.

A literációs képességek általános romlásában nyilvánvalóan szerepet játszik az érintőképernyő óvodáskorú gyerekek körében is terjedő használata. Külföldi kutatók szerint az alfa-gyerekek 50–70%-a szokott internetezni, és tabletet is körülbelül ennyien használnak (Konok, 2016). Biztosak lehetünk benne, hogy hazánkban csak annyival „jobb” a helyzet, amennyivel nagyobb a szegénység, s többeket érint a digitális világtól való elzárttság. Az érintőképernyő használata eltolja a hangsúlyt a látási és hallási csatorna felől a kinezetikus (testérzéketi) csatorna felé, és ez változásokat hoz az információ feldolgozásában és a gondolkodásban. A figyelem megosztását,

6 Adamikné Jászó Anna az olvasásitanítás első számú szakdidaktikai alapelveként határozza meg a beszédpercepció és -produkció jó színvonalának biztosítását, mivel az olvasás és írás színvonala szorosan korrelál vele (Jászó, 2000. 37. o.).

a finommotorikus (finom kézmozdulatokat igénylő) készségeket fejlesztheti ezeknek az eszközöknek a használata, ugyanakkor a televíziózáshoz hasonlóan túlingerlést okozhat, és a társas együttlétektől vonja el az időt (Konok, 2016). Aggodalomra adhat okot sok változás, átalakulás, ha abból indulunk ki, hogy a gyerekek egészséges agyfejlődéséhez nagy mennyiségű társas interakcióra van szükség, amit ideálisan és elsősorban a szülők biztosíthatnak az első években (és a szerepük még nagyon sokáig meghatározó). Az, hogy a digitális eszközökkel hosszabb időre egyedül lehet hagyni a gyerekeket, mint régebben, amikor a felnőtt személyes jelenlétére és a vele való beszéd- és egyéb társas interakciókra volt szükség a lefoglalásukhoz, problémákat vet fel, hiszen az újszülöttek agya világrajövetelkor még nem éri el a teljes fejlettséget. Az első két évben agyuk mérete megháromszorozódik! Ez a növekedés pedig a külső ingerek hatására következik be. Ezért nem mindegy, milyen ingerek érik a csecsemőket és a kisgyerekeket. A fejlődéshez megfelelő mennyiségű, jó minőségű ingerre van szükség, ilyenek a mozgás, a társas ingerek, az alkotótevékenység és még sok más (Konok, 2016). A sok más fontos része a gazdag és változatos, mély nyomot hagyó literációs élmény, közte a mesehallgatás. A felnőtt felelőssége, hogy a gyerek hozzájusson ehhez, mégpedig olyan formában, amely életre szóló, feledhetetlen pozitív élménynyomot hagy benne.

## Mese papírszínházban

„Amíg van történet, minden rendben van.”  
(Graham Swift)

A fikcióigény, mesevágy örök emberi igény, amelyre mindig alapozhatunk. Valójában nem nőjük ki a meséket soha. Kérdés, mivel és hogyan elégítjük ki ezt a vágyat, igényt. A *family literacy* háttérbe szorulásának ellensúlyozása elemi érdeke az edukációnak, ha megértő, empatikus (individuális és társadalmi) együttlétezésre képes állampolgárok nevelése a cél, ami aligha elképzelhető irodalmi/olvasási élmény- és értelemtapasztalat nélkül. Legalábbis egyelőre kevésbé mutatkozik az ön-, a világ-, az emberismeret és -megértés képességének, megküzdési stratégiák kiépítésének egyéb hatékony módja, amely versenyre kelhet a literációban való (receptív és produktív) részvétel potenciáljával. E potenciál működtetésének figyelemmel kell lennie arra, hogy miközben a netgeneráció körében gyengül az analitikus, logikus gondolkodás, a digitális eszközök fejlesztik a vizuális feldolgozást és az intuíciót. Ily módon a bal agyfélteke dominanciája helyett az információkat egyidejűleg értelmező jobb félteke kerül előtérbe, amely a térbeli, vizuális gondolkodásért, zeneértésért, képzeletért és humorérzékért is felelős (Gyarmathy, 2020). Ennek kiaknázása lehetőség is, felelősség is a pedagógusok számára, ami rendkívül fontossá teszi a két agyféltekét összekötő kérgestest erősítését, a két agyfélteke összehangolt és kiegyenlített működtetését, például mozgással, művészeti tevékenységgel, stratégiai-táblás játékokkal, együttműködésen alapuló társas helyzetek



teremtésével (Gyarmathy, 2020). A képességfejlesztő folyamatokban alapvető szerepe van az írott kultúrával kapcsolatos mindennapi élménytapasztalatoknak, receptív és produktív értelemben egyaránt. Az írás (megértésének) örömet biztosítja a mindennapi mese- és verstevékenység, szövegélmény. Olvasásra motiváló hatásán túl hozzájárul az olvasáshoz-íráshoz szükséges alapképességek fejlődéséhez, aminek híján vannak a „konzervképfogyasztáson” szocializálódott újabb generációk. Nekik ezért nemcsak a fantáziájuk nem működik eléggé ahhoz, hogy értsék és élvezzék az olvasást, hanem az elaboráció, a szorongás- és frusztrációfeldolgozás egy igen fontos eszköze és lehetősége is kimarad az életükből. Sőt, a fikcióigényük kielégítésére használt kép(ernyő) fogyasztás növeli és fokozza azt (annál is inkább, mert jellemzően magukra hagyva képernyőznek a gyerekek), ami mélyreható személyiségfejlődési problémákat indukál. Csíkszentmihályi Mihály professzor kutatásaiból tudható, hogy az intenzív munkavégzés boldogítóbb, mint a passzív pihenés (például a tévzés). A passzív befogadói attitűd, még ha pihenésként megélt tevékenységekkel párosul is, szorongást kelt. Minél több érzékszervünk érintett egy adott tevékenységben, minél nagyobb intenzitással veszünk részt benne, minél nagyobb önátadással, elmélyüléssel, minél jobban bevonódva, annál nagyobb az esély a boldogító lebegés áramlatába kerülésre, a *flow* átélésre (Csíkszentmihályi, 1997). Az élményszerzés újabb és sajátos lehetősége a Csimota Kiadó papírszínháza, amely a tapasztalatok szerint – bármily hihetetlen – képes versenyre kelni a rajzfilmekkel, tabletekkel, házimozirendszerekkel, számítógépes játékokkal.

Jelentősége van annak is, hogy írott/felolvasott vagy 'fejből mondott' szöveget hallgat-e a gyerek. Gyakori tévhit az óvodapedagógusok körében, hogy csak *fejből* mesélhetnek; sőt, találkozni olyan hiedelemmel, hogy egyenesen *tilos* mesét *olvasniuk* a gyerekeknek. Tény, hogy óvodáskorban nagyobb szerepe van az elmondott mesének, hiszen a mimika, a gesztusok nagy szerepet játszanak a beszédmegértésben, így a meseélvezetben is, de ez nem jelenti azt, hogy a fejből mesélésnek kizárólagosnak kellene lennie. Sokkal inkább az volna fontos, hogy fokozatosan hozzászoktassuk a gyerekeket az írott szöveg hallgatásához is, mert a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából ugyan nincs jelentősége annak, hogy mondott vagy olvasott mesét hallgat-e a kisgyerek, viszont az írott szöveg majdani megértésének (és megalkotásának) sikeressége szempontjából annál inkább (Gósy, 1996). Az írott, szerkesztett szövegek megértéséhez (és megalkotásához) vezető úton is jó eszközünk a papírszínház.<sup>7</sup>

Az eredetileg buddhista szerzetesek által használt ősi japán mesélési mód a képi kultúra kommunikatív erejére alapoz, miképp a Biblia pauperummal az európai kultúra is a képekre bízta a kereszténység narratívájának hagyományozódását az írástudatlan társadalmi rétegekben, vagy ahogy a képekben rejlő elbeszélő erőt aknázták ki a vásári képmutogatók annak idején a vásároló publikum szórakoztatására (Kolta, 2013). A papírszínház elnevezés a kamishibai szóból származik, ami a *kami* 'papír' és a *shibai* 'színház' szavak összetételével jött létre. Nevét onnan kapta, hogy a hagyományos

7 A Csimota Kiadó weboldala: [csimota.hu](http://csimota.hu)



bábszínházak formáját idéző fakeret, amelybe nagy méretű, illusztrált papírlapokat bújtatunk, s húzunk belőle elő, olyan, mintha játékszínpadot állítanánk az asztalra (vagy máshova, bárhova).<sup>8</sup> Emellett a lapok előhúzása, mozgatása színpadi hatáshoz hasonlatos élményt indukál, színházszerű benyomással alakítja a hagyományos meseolvasást.<sup>9</sup> A lapokon a történet egy-egy epizódját láthatják a nézők/hallgatók. A hátoldalon az olvasandó szöveg mellett fekete-fehérben ott az illusztráció, illetve néhány (dőlt betűs) ajánlás, amit a lapok mozgatásában kamatoztathat a mesélő. A keretben megjelenő, jól látható képek, azon túl, hogy támogatják az elhangzó szöveg követését, megértését – amire különösen nagy szükségük van a beszédpercepcióban egyre gyengébb digitális bennszülötteknek –, fókuszálják a figyelmet. A lapok mozgatásával elért mozgóképszerű hatás pedig képes a fókuszált figyelmet tartósan lekötni, aminek kitüntetett jelentősége van a netgenerációk fejlesztésében, hisz ezt a képességet (is) aláássa a digitális eszközök, technológiák intenzív használata, a multitaskingszerű lét (*Gyarmathy és Kucsak*, 2012).

Nem elhanyagolható a művészi igényű illusztrációk<sup>10</sup> szerepe az ízlésformálásban, esztétikai nevelésben és a belső képalkotás fejlesztésében. Ez utóbbi talán ellentmondásnak tűnhet, hiszen a megformált, materiálisan a gyerekek elé helyezett *picture*-kép látszólag megköti a fantáziát, s nem igényel belső képalkotást. Ám az illusztrációk csupán a cselekmény egy részét, központi elemét ragadják meg, így az elhangzó szöveg többi mozzanata aktivizálja a fantáziát, olyan erős a kép és szöveg összjátékából eredő hatás. A Csimota Kiadó kitűnő illusztrátorcsapatot foglalkoztat, képeik kiválóan alkalmasak a tömegkultúra által uralt vizuális világ ellensúlyozására (*Révész*, 2016). A papírszínház bevonása a mese-vers tevékenységbe tesz róla, hogy így legyen.<sup>11</sup>

A papírszínház használatának jelentős technikai előnye, hogy minden mesehallgató egyszerre élvezheti a képet és mesét – hasonlatosan a diavetítéshez. Ám annak statikus képsora és a besötétítés szükségessége egyértelműen a papírszínház javára billenti a mérleget, különösen, ha *alfáknak* mesélünk (márpedig nekik mesélünk az óvodában). Nagyobb létszámú gyerekcsapat esetén, óvodai környezetben szinte lehetetlen másképp létrehozni azt a drámai hatást, amit a lapok cseréjével, mozgatásával elérhet a mesélő, s amely hatás nélkülözhetetlennek tűnik az alfa-gyerekek mesére hangolásában.<sup>12</sup> A hatás fontos eleme a (jellemzően rövid) szövegek színházi jellegű, dialógusokra építő struktúrája. Jótékonyan kevés a leíró rész, hisz azok szerepét képes átvenni

8 A Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház eredete*.

9 Ennek mickénte videón is megtekinthető, lásd a *Papírszínház* címszó alatt elérhető videókat! (A Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház videók*).

10 A kiadói honlapon ezekbe is belenézhetünk, vö. A Csimota Kiadó weboldala. *Rövid mese. A Kék meg a Sárga*

11 Papírszínházban nem csak narratív szövegek jelennek meg, a verselő-mondókázó tevékenységet is támogatják a kiadványok, kifejezetten megcélózva az óvodás korosztályt is; lásd például a *Megérett a meggy – Hétfőn heverünk* című mondókáskönyvet (A Csimota Kiadó weboldala. *Vers*).

12 A Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház használata*.

a kép. A szövegstruktúra jelentőségét egyfelől az adja, hogy a legkönnyebben érthető, követhető szövegforma a párbeszéd, mert legkevésbé absztrahál. Másfelől a leíró szövegrészek statikája szinte tolerálhatatlan a 21. század dinamizmusa, ingergazdagsága kontextusában. Ráadásul valamilyen érzékszervileg felfogható jelenséget kell ilyenkor a szimbolikus (nyelvi) jelekből belső képként megalkotni, ami a képfigyasztáson szocializálódott nemzedékek sorvadó belső képképző képessége miatt nem csekély kihívás. Már csak azért sem, mert a leírások a leírás tárgyának csak a szövegalkotó által leglényegesebbnek ítélt elemeit tartalmazzák; a kiegészítés a befogadó fantáziájára hárul, amelynek fejlettsége problematikus a képfigyasztó nemzedékek esetén. Hasonló kihívást jelentenek (jelentenek) a belső történetet elbeszélő és a reflektív szövegrészek is, amelyek nem valóságos történetet beszélnek el, ezáltal inkább statikus, mint dinamikus jellegűek (vö. *Benczik, 1999*).

Nem kell túlzottan gyakorlott mesélőnek lenni ahhoz, hogy a papírszínház egyéb technikai lehetőségeivel is éljen a mesélő, s fokozza a hatást a képek egymásra csúsztatásával, egymást kiegészítő, fokozatos feltár(ul)ásával. A történetmesélés közben lassú, folyamatos mozgással (elő)húzott kép a várakozás izgalmával fűszerezi az előadást. De élhet szakaszos-szaggatott képhúzással is az előadó, rövid szüneteket tartva a hátlapon jelzett vonalaknál, hogy a közönség izgatottan várja, vajon mit rejt az eltakart képrész. A lapok ide-oda mozgatásával bizonytalanságot és egyéb lelkiállapotokat érzékeltethet, különböző érzelmeket kelthet a mesélő: fokozhatja a kíváncsiságot, életszerűséget kölcsönöz a figuráknak. A képkezelési technika dinamizmusa rajzfilmszerűvé varázsolja a történeteket, ami nem csekély jelentőséggel bír az alfa-gyerek vonatkozásában. Remek módszertankönyv áll a potenciális felhasználók rendelkezésére, amely nem csupán a képkezelésben hasznosítható (*Csányi, Simon és Tsík, 2016*).<sup>13</sup>

A *Kamishibai*-hatás fontos komponense a mesélés élő volta, a mesemondó személyes jelenléte, kapcsolata a hallgatósággal, ami akkor is működik, ha a mesélő a fakteret mögül olvassa a mesét. De mesélhet a fakteret mellett állva, fejből, és bár a képek által irányítva, mégis szabadon. Ilyenkor egész testével mesél. Fejből mondott meseként hangzik el a szöveg, amelyet a mozgó-változó képsoron kívül a nonverbális kommunikációs készlet egész arzenálja támogat. Nincs az a gép vagy szerkezet, amely versenyre kelhet vele! De a gépek nem is alkalmasak a mese, mesélés kreativitásfejlesztő hatásának kibontakoztatására (*Mező, 2017. 23–47. o.*). Éppen ezért óriási szerepe van az olyan személyes mesélési módoknak, ami érdekesebb a gyerekek számára, mint amelyet a gépek tudnak nyújtani.

A varázshatás titkai közt nagy szerepet játszik az élmény művészi, színházi és közösségi jellege. Minden intenzív művészi élmény képes jelenre koncentrálni, euforikus örömeztetést nyújtani; a (papír)színházi élmény sajátossága a *csopartos áramlatba kerülés* (*Csikszentmihályi, 1997*) lehetősége. S mivel a könnyű, azonnali, erőfeszítések

13 A módszertankönyv elérhető a honlapról, lásd: *A Csimota Kiadó weboldala. Papírszínház. Módszertani kézikönyv.*

nélküli gyönyörök nem boldogítanak, sőt kiszolgáltatottá, depresszívvé tesznek (Csíkszentmihályi, 1997), érdemes és szükséges egyéb boldogságszerző módokat tanítani az újabb generációknak. Ennek jó módja a kultúraelsajátítás, -használat, -élvezet. Az erre való képesség kibontakoztatása pedig minden olyan társadalom számára fontos, amely érdekelt abban, hogy állampolgárainak pozitív énképe legyen, hajlandók és képesek minden módon felelősséget vállalni önmagukért, életükért, embertársaikért, a világért. A folyamat kezdőpontján pedig ott a papírszínház mint a művészettel való találkozás egyik legkorábbi lehetősége.<sup>14</sup> A színházi (jellegű) élmény, komplexitása és jelenidejűsége révén a befogadó teljes személyiségét aktivizálja. Fontos volna, hogy jelen legyenek a személyiség egészét mobilizáló tevékenységek az intézményi nevelésben, mert a gyerekek életét (szinte teljesen) kitöltő gépi kultúra nem alkalmas erre. Nánay István éppen ezért a gyerekszínházokról készült *Állapotrajz*ában tervszerű nézőnevelésre és -formálásra tesz javaslatot, művészek, művészetpedagógusok, művészetpszichológusok bevonásával; rámutatva egyúttal a színházi élmények és az emberi minőség alakulása közti összefüggésekre (Nánay, 2016). Azon túl, hogy egyetértünk vele, többet is tehetünk: az intézményi nevelést a művészetekkel való találkozás terepévé formálhatjuk, aminek egyik eszköze a papírszínház mint mesélési és alkotási mód. Nemcsak befogadói élményként lehet ugyanis jelen az óvodai életben a Kamishibai. Óvodásainkkal magunk is alkothatunk mesét, közösen létrehozva a szöveget és narratív képsorát (akár még a keretet is). A létrehozott papírszínház előadása pedig újabb élmények forrása lehet. Az alkotás, létrehozás örömét megsokszorozza az előadás, élményadás. A mesé(ke)t előadhatják az alkotócsoportok egymásnak, más csoportoknak, akár a szülőknak is (Daróczy, 2016).

A mesehallgatás az intonációs sémák elraktározódásával a néma olvasást, szépirodalom-olvasást is előkészíti. Hiszen ezek hiányában nem szólal meg az olvasóban belül a szöveg, holott eme belső megszólalás nélkül az olvasás (különösen a szépirodalom-olvasás) nem válhat élménnyé (vö. Benczik, 1999). A mesélés a minta értékű pedagógusi beszéd révén fontos része a helyesejtés-tanításnak, következőképpen a helyes hangbetű kapcsolat kiépítésének (így az olvasástanulásnak), valamint a helyesírás megalapozásának. Mindez különös jelentőségű a 21. század körülményei között, amikor még a jó szociokulturális háttérű családok életgyakorlatában is egyre inkább háttérbe szorulnak a sikeres literációt megalapozó és lehetővé tevő tevékenységek.

Annak, hogy fejből mesélünk, vagy felolvassuk a mesét, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából ugyan nincs jelentősége, ám az írott szöveg olvasásának, megértésének és megalkotásának sikerességét befolyásolja, hogy szabad mesélést vagy írott, szerkesztett szöveget hallgatnak-e a gyerekek. A formalizált szövegek közvetlenebbül és hatékonyabban támogatják az olvasásértést és írásbeli szövegalkotást

14 Már egészen kicsi gyerekeknek mesélhetünk vele; egy, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2019 tavaszán megvédett kisgyermeknevelő szakos szakdolgozat tanúsága szerint bölcsődében is (vö. Süle, 2019).

(Gósy, 1996). Ezért fontos, hogy (fokozatosan) hozzászoktassuk a gyerekeket az írott szöveg hallgatásához, amit a papírszínház használatával igen hamar megkezdhetünk. Kitüntetett szerepe van a mesélési módnak és a fokozatosságnak az illiterális környezetből, nyelvi hátránnyal érkező, netán a magyart nem is elsődleges nyelvként használó gyerekek körében. Emellett ott is, ahol a szociokulturális közeg nem, vagy kevésbé járul hozzá a kidolgozott nyelvi kódok értelmezéséhez és használatához; esetleg a magyar nyelvi közegben való mozgás okoz számukra problémát.<sup>15</sup> A képekkel támogatott, mondott, előadott, szinte eljátszott mese könnyebben követhető, élvezhető. A legfontosabb, hogy érdekelte tegyük a gyerekeket a meseélvezés által a majdani olvasástanulásban, a későbbi irodalomolvasásban; fejlesszük általa beszédhallásukat és értésüket, szövegértésüket, nyelvi kompetenciájukat. Tehát igenis van kulcs a pedagógus kezében, ami kaput nyithat az olvasóvá váláshoz vezető úton. Hogy mindez mennyire fontos volna, jól mutatják a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek egyértelműen jelzik, hogy azok az országok sikeresek az esélyegyenlőtlenségek kezelésében, így a szociokulturális háttér negatívumainak csökkentésében, amelyek intézményi keretek között gondoskodnak (és minél korábban) a fejlesztésről (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009). A kutatások egyértelműen alátámasztják a mesélésnek az olvasóvá válásban játszott szerepét (Gombos, Péterfi és Tóth, 2019; Gombos és Csima, 2020).

A papírszínház alkalmas a beszédprodukció fejlesztésére is; az összefüggő beszéd fejlesztésének kiváló eszköze lehet. Az óvodáskorú gyermek beszédét életkori sajátosságainál fogva szituativitás jellemzi, az összefüggő beszéd többnyire két-három éves iskolai fejlesztés/fejlődés eredménye.<sup>16</sup> Ám a beszédinterakciókban egyre szegényedő életmód napjainkban még nagyobb kihívások elé állítja a pedagógusokat a beszédtevékenység (és általában a verbális képességek) fejlesztésében. A papírszínház mesélőjének szerepébe is léphetnek az arra vállalkozó gyerekek, s ebben a szerepben könnye(bbe)n és szívese(bbe)n beszélnek, mesélnek. A képekkel támogatott, keret mögé rejtőző, szerepbe bújó mesélés a félénkebb, szorongóbb gyereket is mesélővé avathatja. Annál is inkább, mert a mesehallgatási előzményekkel olyan (beszéd- és nyelvi) sémakészlet birtokába juthatott, amit, ha „otthonról nem is hozhatott”, sikeresen mozgósíthat (Daróczi, 2008; 2016).

Az írásbeli szövegalkotás elsajátításához vezető úton is társunk a papírszínház. A közös mesealkotás az írásbeliséggel való élményszerű találkozás produktív módja; és mint ilyen, már egészen korán elkezdhető, akkor is, amikor a gyerekek valójában még nem is tudnak írni. A közösen megalkotott mese lejegyzése az óvodapedagógus által a jól ismert *nyelvtapasztalati módszer* beépítése az írásbeliséghez kapcsolás folyamatába,

15 Néhány vélemény és tapasztalat olvasható a Kiadó weboldalának *Vélemények* rovatában. (Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház. vélemények*).

16 E tárgyban a legfrissebb kutatásokat lásd a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat A beszéd jellemzői az óvoda-iskola átmenet idején* című tematikus számában (Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 2022).

amely az *írás-olvasás események* gazdagítását jelenti az óvodai praxisban, ami túl azon, hogy az írás funkciójával kapcsolatos fontos és örömadó tapasztalat, a literációs képességek fejlődését is nagyban támogatja (Szinger, 2007). Az írás mint produkciós tevékenység az önkifejezés egy lehetséges módja, a személyiség (ön)megmutatásának egyik eszköze, a gyermeki alkotásvágy, kreativitás megnyilatkozásának kerete. A pedagógus feladata a közlésvágy felkeltése, a mielőbbi írásra motiválás. S mi lehetne nagyobb motiváció, mint egy papírszínházmese létrehozása, aminek közösségformáló ereje, társaskompetencia-képző hatása is felbecsülhetetlen; de felmérhetetlen a folyamat komplexitásában rejlő potenciál. A képsor és szöveg megalkotása, összehangolása, a dramaturgiai tapasztalatszerzés a szövegformálás során, az előadás látvány- és akusztikus elemeinek megtervezése, egyéb hatáselemek kidolgozása, kivitelezése s maga az előadás olyan látens és kevésbé látens tapasztalatokhoz juttatja az alkotó közösséget, amely másképp aligha megszerezhető, miközben észrevétlenül (ki)épülhet az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív attitűd. A papírszínházmese-alkotás a *korai írás* (Tóth, 2008) egy lehetséges eszköze, és a *kreatív írás* (Raátz, 2008) alapjainak megteremtése. Az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív élményeknek alapvető szerepe volna az ahhoz szükséges motivációs bázis kiépülésében, amely megakadályozhatná annak a negatív spirálnak a kialakulását, amely tanulási nehézségekhez, funkcionális analfabetizmushoz, végül pedig az egyéni életpálya kudarcához vezet. Ha létrejön a pozitív érzelmi bevonódás, kedvezően alakulhat az írásbeliséggel kapcsolatos attitűd, következésképpen hatékonyabb és sikeresebb lehet az írásbeliség elsajátítása. A papírszínház a minőségi verbális kultúra képviselőjében képes olyan „markáns nyomokat hagyni”, ami jelentősen befolyásolhatja a gyermekek személyiségalkulását (Daróczy, 2017. 7. o.).

## A Kék meg a Sárga papírszínházban<sup>17</sup>

„Csakis művészi érték való a gyermeknek! Minden más árt neki.”  
(Kodály Zoltán)

Lázár Ervin meséje 2018-ban jelent meg a Csimota Kiadó papírszínház-sorozatában. A 15 illusztrált lap Grela Alexandra alkotása. A kortárs illusztráció élvonalába tartozó lengyel származású művész, aki 2005-től él és dolgozik Magyarországon, és 2006 óta foglalkozik illusztrálással, „...*egyfajta groteszk expresszionizmust képvisel*” a hazai palettán, s „*az igen nívós lengyel tervezőgrafika szabad szellemiségét plántálta a hazai színtérbe*” (Révész, 2020. 15. o.). 2019-ben az I. Budapesti Illusztrációs Fesztivál fődíjában

<sup>17</sup> A Kék meg a Sárga néhány előadását lásd a YouTube videómegosztó webhelyen. A felvételek közt van laikus, gyerek és felnőtt, de profi előadás is. Az egyes variációk elérhetőségét az irodalomjegyzékben tüntettük fel (YouTube videómegosztó webhely).

részesült, 2021-ben pedig az „Év Illusztrátora” lett.<sup>18</sup> A Csimota Kiadóval első közös munkája 2014-ben látott napvilágot, akkor szintén Lázár Ervin-művet illusztrált, a *Hétfejű Tündért*. A következő évben a kiadó *Design-könyvek* sorozatában jelentkezett a *Csipkerózsika* című *silent book*kal<sup>19</sup> (Révész, 2019); majd 2017-ben egy újabb papírszínháza jelent meg, a *Barna hajnal*.<sup>20</sup> A Franck Pavloff elbeszéléséhez készült kompozíciói egyike került a 27. Pozsonyi Illusztrációs Biennálé magyar anyagát bemutató, vigadóbeli tárlat meghívójára, mely tárlat jól reprezentálta, hol tart a hazai illusztrációs grafika 2020-ban. A Biennálén szereplő és a Vigadóban bemutatott 13 magyar illusztrátor művészi képei olyan irányt jeleztek, „*ahol a kép nem az olvasást segítő pótlék, hanem önelvű művészeti kifejező eszköz*” (Révész, 2020. 15. o.).

Önelvű művészi kifejező eszköz a kép Grela Alexandra *A Kék meg a Sárga* című meseképsorában is. A befogadó így olyan művet kap, amely messze eleget tesz annak a kíváncsornak, hogy a gyermek elé ne csak irodalmilag, hanem művészileg is átgondoltan megformált alkotások kerüljenek, „*ami jóval túlmutat a formai kidolgozottságon, a festői szépségen, éppúgy része lehet a groteszk, kísérleti képi világ, mint a tömegkultúra vizualítására reflektáló illusztráció*” (Révész, 2017. 421. o.). Grela Alexandra némiképp groteszkbe hajló képi világára nyitott az óvodás korosztály, amely igenis „*fogékony a kifinomult képi megoldások iránt*”, nem pusztán azért, mert „*a képek ’folyékony olvasása’ alapkészség napjaink képek által uralt kultúrájában*” (Révész, 2017. 421. o.). Ez a korosztály értékeli a groteszk humort. Vizuális nyitottságának leginkább a neki vásárló, olvasmány- és képajánlatot tévő felnőtt szab határt. „*Pedig, ha engedjünk, hogy a gyermek maga találja meg a számára érdekes, lelke belső rezdüléseinek formát adó képeket, akkor meglepve fogjuk tapasztalni, hogy kedvesek lehetnek számára Molnár Jacqueline groteszk kollázs-figurái vagy Rofusz Kinga melankolikus mesevilága éppúgy, mint Kárpáti Tibor firka-hősei*” (Révész, 2017. 421. o.). Az igényes és művészi illusztrációk pedig megalapozzák a képi ízlését, a vizuális művészetek iránti nyitottságát (Révész, 2017. 421. o.).

A szó és kép dualitásában kibontakozó történet (Varga, 2012. 78. o.) maga nagyszerűen reflektál az óvodások élethelyzetére, társas viszonyaira, kapcsolati dinamikájára; noha igazi „duplafedelű” remekműként jóval többet és mást (is) mond a felnőtt számára. A(z) intézményi közösségbe lépő, esetlegesen egymás mellé ’pottyano’ individuumok találkozásáról, potenciális konfliktusáról, dominanciaharcáról, rivalizálásáról is beszélő szüzsé, amelyben a felmenők előkelősége mint hivatkozási alap kerül szóba, ismerős lehet a gyermekek számára (is), akiknek mindennapi súrlódásaik közepette használt ’érvkészlésben’ gyakran szerepel az anyukák szépsége, az apukák fizikai ereje, társadalmi státusza és tehetősége, és más hasonló, saját személyes identitásukat némiképp befolyásoló, ám önértéken meg nem határozó komponens. Lázár Ervin meséje,

18 Grela Alexandrával legutóbb László Laura készített interjút a Prae hasábjain (László, 2022).

19 Csimota Kiadó weboldala. *Silent book*.

20 Lásd a Csimota Kiadó weboldalán a Szerzőink címszó alatt Grela Alexandra munkásságának bemutatását (Csimota Kiadó weboldala. Szerzőink).



miközben lehetőséget ad ezen élethelyzet(ek) másban és másként való megélhetésére, magatartásminták tapasztalatát biztosítja, *világot láttat*; a szimbólumok nyelvén közvetített *élet* pedig tudat alatt, észrevétlenül formálja a személyiséget.

## Drámaműhely az óvodában

„A játék a szabadság és az érdek nélküli öröm birodalma,  
az ember egyik legbiztonságosabb szentélye marad ebben a világban ...  
Ez az egyetlen pont, ahol tökéletesen megvalósul az esélyek eszményi egyenlősége.”  
(Hankiss Elemér)

A drámajáték jelentőségével, a megismerésben és a személyiségfejlesztési folyamatokban betöltött szerepével, sokoldalú alkalmazásának lehetőségeivel sokat foglalkozott az utóbbi egy-két évtized pedagógiai szakirodalma (lásd például *Gabnai* 1999; *Bali* 2000; *Eck, Kaposi és Trencsényi*, 2016). Óvodai alkalmazásáról többször írt Gönczöl Andrea (*Gönczöl*, 2013; 2021); Lóci Tünde már 1996-ban óvodai segédanyagot állított össze, ennek kibővített változata 2001-ben készült el (*Lóci*, 2001); továbbá Fáyiné Dombi Alice és Sztanáné Babics Edit *Játékpedagógia* című munkájában, amely a *mentorhálóprogram* keretében készült el, szintén kellő hangsúllyal szerepel a dramatikus formák óvodai használatának jelentősége, mikéntje (*Fáyiné és Sztanáné*, 2015). Mindez azt is jelzi, hogy a drámamódszerek egyre inkább megtermékenyítik az óvodai praxist, aminek azért is örülhetünk, mert olyan cselekvésbe ágyazott, játékos megismerési, élményszerzési és fejlesztési formák, amelyek örömteli, frusztrációmentes tanulást, elsajátítást tesznek lehetővé a kisgyerekek számára. Képességfejlesztő és személyiségformáló hatásukhoz nem fér kétség, a játékelmény biztosításával öröm- és élményforrásként funkcionálnak, a fantázia és az érzelemvilág fejlesztésének kiváló eszközei. Még mindig meglehetősen sokan vannak azonban, akik idegenkednek az alkalmazásuktól, elsősorban arra az óvodai praxist egykor uraló módszertani alapelve hivatkozva, amely szerint a mesét mindig megszakítás nélkül kell bemutatni, az elejétől a végéig, az esztétikai hatás töretlen kibontakozása érdekében. Márpedig, ha dramatikus módszereket építünk a mesélési folyamatba, ily módon is interaktívává téve a mesélést, az óhatatlanul megszakítja a felolvasást. A megszakítás nélküli mesélés koncepciója nem számol azonban az újabb generációk megváltozott képességeivel, amely egyre kevésbé teszi lehetővé a hosszas figyelemfókuszot; a nyelvismeret, beszédhallás, beszédértés elmaradásaival, a szóértési deficitekkel, ami a klasszikus meseélvezetet szinte ellehetetleníti számukra. Szinger Veronika már 2009-ben tanulmányt szentelt a témának az Anyanyelv-pedagógia hasábjain, tudományos kutatási eredményekkel alátámasztott érvrendszert sorakoztatva fel az interaktív mesélés érdekében (*Szinger*, 2009).

Azért is jó módja a mesélésnek az interaktivitás, mert egyfelől a gyerekek sokkal jobban involválódnak így a mese világába, hiszen aktív, cselekvő részeseivé, alakítóivá



válhatnak a történetnek; másfelől kombinálódnak benne a mondott és a felolvasott mese előnyei (*Gódné és Koósne*, 2013). Az alábbi foglalkozásterv az interaktív mesélés drámamódszerekkel való ötvözésének példája, amely vers- és játékélményekkel készíti elő a szövegbefogadást, beléptetve a játsszókat a szöveg világába, megteremtve az olvasói életvilágok és a szövegvilágok optimális találkozásának lehetőségét. Különböző játékhelyzeteket, személyes élménytapszokat biztosít a feldolgozás folyamatában, beszédinterakciókat kezdeményezve az óvodapedagógus és a gyerekek között az értelmezés, jelentésteremtés érdekében; a jelentéskiteljesítést és meseélményt a történet papírszínházzal való elmondásával koronázza meg.

## **Óvodai foglalkozás terve Lázár Ervin *A Kék meg a Sárga* című meséjéhez sok játékkal, papírszínházzal<sup>21</sup>**

Ajánlott életkor: 5-6 év.

Helyszín: csoportszoba.

Szükséges eszközök:

papírok, színes ceruzák,  
sárga és kék színes lap,  
sárga és kék gumigyűrűk,  
okkersárga és ultramarin színű papírlapok,  
vízfesték, ecsetek, papírok.

1. Devecsery László: *Színek*<sup>22</sup> című versének első versszakát megtanuljuk, majd a vers képeit mozgásosan megjelenítjük.

*Hoztam nektek egy verset, tanuljuk meg közösen!*

*„Hegyre ült fel most a kék,  
majdnem olyan, mint az ég.  
Levelekbe szállt a zöld,  
telehinti a mezőt,  
piros, kék meg sárga:  
mezők virágára.”*

*Most játsszuk el közösen a verset! Jelenítsük meg a magas hegyet, mutassunk fel az égre, szórjuk szét a mezőn a sok zöldet, és gyönyörködjünk együtt a színes virágokban!*

21 A foglalkozás összeállításához ötletadó forrás a *Játsszunk együtt!* weboldal.

22 <https://www.operencia.com/devecsery-laszlo-szinek/> (2022.04.29.)

## 2. Kéznyomat készítése körülrajzolással

*A kiosztott papírra egy ceruzával rajzold körbe a kezedet! Ha elkészültél, színezz az utasításnak megfelelően!*

*Színezd:*

*a hüvelykujjadat kékre,  
a mutatóujjodat sárgára,  
a középsőt zöldre,  
a gyűrűset kékre,  
a kisujjat sárgára!*

*Helyezd rá a kezed, majd színeket mondok, és annak megfelelően emeld az ujjadat, ujjaidat! Emeld a sárgát, kéket, zöldet stb.*

## 3. Gyűjtünk sárgát, kéket a teremben!

*A terem két végében elhelyezett asztalokon egy-egy színes papírt láthattok. A kék és sárga papír színének megfelelően gyűjtsetek a csoportszobából olyan tárgyakat, amelyek ugyanolyan színűek! Tegyétek le azokat a megfelelő papír mellé!*

*Közös megbeszélés*

## 4. Sárga-kék fogócska

*Azonos színű, két sárga vagy két kék gumigyűrűt kaptok mindkét csuklótokra. A kékeknek a sárgákat, a sárgáknak pedig a kékeket kell elkapniuk, majd üljetek le párban, és cseréljetek színt. Mindkettőtöknek lesz sárga és kék gumija is.*

## 5. A mese első részletének bemutató olvasása

*„Egyszer két festékpötty – egy kék meg egy sárga – egymás mellé esett a papírra. Egészen közel, a szélük összeért.*

*– Nem menne kicsit távolabb? – mondta ingerülten a Kék.*

*– Menjen maga – válaszolta a Sárga –, s különben is, talán köszönné!*

*Ezzel hátat is fordított volna, mert a Kéket parasztos színnek tartotta – csak hát ez a festékpöttyöknél nehéz ügy, mert sem odébb menni, sem hátat fordítani nemigen tudnak.*

*– Még hogy én köszönjek?! Egy Sárgának! – morgott fitymálóan a Kék, és bizonyára lebiggyesztette volna a szája szélét, ha lett volna neki.*

*– Talán csak nem azt akarja mondani, hogy nekem kellene előre köszönnöm?*

*– De azt. Ha nem látná, én a Kék vagyok!*

– Engedje meg, hogy föl kacagjak – mondta gúnyosan a Sárga –, hiszen maga a legközségesebb szín a világon, nem is lehet egy napon említeni velem... és legyen szíves, ne könyököljön az oldalamba.

– Először is maga könyököl az én oldalamba, másodszor pedig én színezem...”

## 6. Szócsata - Mi kék, mi sárga még a nagyvilágban?

Mit mondhatott szerintetek a kék, és mit válaszolhatott rá a sárga? Gyűjtsünk még olyan dolgokat, amelyekkel a csoportszobán kívül is találkozhatunk, és kékek, sárgák!

Kék a ...

Sárga a ...

## 7. A mese folytatása, ötletek összevetése az olvasottakkal

„Először is maga könyököl az én oldalamba, másodszor pedig én színezem az eget, a tengert, a vizeket, a legszebb virágok kékek, és az emberi szemek közül is a kékek a legszebbek. Képzeld el egy sárga szemű embert... brr... vagy sárga vizet! Egyáltalán, hogy mer megszólalni mellettem!

– Mindig tudtam, hogy nagyon közönséges, de hogy ennyire! Mégiscsak túlzás! Még hogy a kék virágok a legszebbek! Látott már maga kankalint? Meg őszi erdőt? Maga túl mohó. Beszínezi az egész eget meg a tengert, csupa kék mindenütt. Unalmas. Én mértéktartó vagyok, sohasem válok unalmassá... Kérem, ez mégiscsak disznóság, most már egészen belém mászik... Árnyalatokban rejtőzöm, kis foltokban jelenek meg. S egyébként is, ha nem tudná, én az Okker családból származom.

– Okker?! Erre vág fel! Az is egy család? Az én őseim sokkal előkelőbbek, például soha sem lenne közülük senki olyan tolakodó, mint maga! Tudja meg, hogy én Ultramarin vagyok.”

Volt olyan dolog a mesében, amelyeket mi nem gyűjtöttünk össze?

Megbeszélés

## 8. Drámajáték a kezekkel

A két gumi színének megfelelően a két kéz vitáját jelenítjük meg mozdulatokkal.

Játsszuk el a kezünkkel!

Hogyan közelített, ért össze egy kicsit, majd egyre jobban a két festékpötty?

Hogyan könyökölhettek bele egymás oldalába?

Mutassuk meg!

*Hogyan nézhetett egymásra a két szín?*

*Hogyan biggyesztette volna le a száját a kék festékpötty, ha lett volna neki?*

*Hogyan lehet gúnyosan föl kacagni?*

#### 9. Ki mondhatta?

*A mese egy-egy mondatát fogjátok hallani. Találjátok ki, hogy ki mondhatta! Utánozzuk őt!*

*„Képzelden el egy sárga szemű embert!”*

*„Látott már maga kankalint?”*

*„Okker?!”*

*„Tudja meg, hogy én ultramarin vagyok.”*

Az okker és az ultramarin színeket bemutatjuk a gyerekeknek.

#### 10. Jósoltatás

*Mit gondoltok? Mi fog történni ezután? Mi lesz a mese vége?*

A mese végének kitalálása, ötletek megosztása

#### 11. A mese befejezése

*„– Hah! – kezdte a replikát egy színészi felkiáltással a Sárga, akkor különben már rég összefolyt a két festékpötty, de nem volt ideje befejezni a mondatot, mert a kisfiú, akinek az ecsetjéről lehullottak, meglátta őket, és így szólt:*

*– Nicsak, milyen szép zöld pötty!” (Lázár, é.n.)*

#### 12. A két szín összefolyásának, keveredésének megjelenítése

*Fessük meg a két festékpöttyöt vízfestékkal a papír két oldalára!*

*Bal oldalon legyen a kék, jobb oldalon pedig a sárga!*

*Most pedig hajtsátok félbe a papírt, hogy találkozzanak a pöttyök!*

*Ha kinyitjátok, láthatjátok, hogy ti is elővarázsoltátok a zöld pöttyöt!*

#### 13. Papírszínház mesélés

## Összegzés

Tanulmányunk elméleti fejezeteiben három témakörrel foglalkoztunk. Az irodalmi mese műfajáról szólva friss szakirodalmi elemzésekre támaszkodva egy lehetséges típusrendszer mutattunk be, majd megvizsgáltuk, hogy Lázár Ervin *A Kék meg a Sárga* című meséje milyen kategóriák esetleges jegyeit viseli magán (allegorikus mese, anderseni mese, példamese).

Ezt követően a meshallgatás sokféle fejlesztő hatásáról írtunk, és arról, hogy mindezek mellett a papírszínházzal való mesélés milyen sajátos eredményeket hozhat óvodás korú gyermekek körében (interaktív mesélés, írott és hallott szöveg kapcsolatának örömteli felismerése stb.).

A tanulmány utolsó fejezetében a Lázár Ervin-mese óvodai feldolgozására tettünk javaslatot: a mesefeldolgozás drámapedagógiai eszközökkel történik, majd a papírszínházmese megismerésével zárul.

## Irodalom

- Alföldy Jenő (1973): A hétfejű tündér. *Jelenkor*, **16.** 7-8. sz. 763–765.
- Bali Gál Ferencné (2000): *Drámapedagógia alkalmazása*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Bárdos József (2015): *Piroska és a vegetáriánus farkas*. *Kalandozások a kortárs gyermekirodalomban*. Pont Kiadó, Budapest.
- Bárdos József (2019): A magyar népmesék dramatizáltságáról, *Könyv és Nevelés*, **21.** 1. sz. 43–50. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-magyar-nepmesek-dramatizaltsagarol> (2022.06.30.)
- Benczik Vilmos (1999): Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. In: Bolloké Panyi Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei 17. Trezor Kiadó, Budapest. 109–138. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/nyelvtud/hazi/hazi.htm> (2022.06.30.)
- Boldizsár Ildikó (2003): *Varázslás és fogyókúra*. Didakt, Debrecen.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2013): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Borbély Sándor (1999) Klasszikus meseirodalom. In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest. 84–89.
- Bourdieu, Pierre (1967): A kulturális örökség átadása. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. KJK, Budapest. 287–320.
- Bujdosóné Papp Andrea (2017, szerk.): *A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (2016, szerk.): *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest.

- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz. 3–14. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf> (2022.06.30.) DOI: 10.17543/ISKKULT.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Daróczi Gabriella (2008): A kisgyermekkorú történetmondás készség- és képességfejlesztő hatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 5. sz. 97–100. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090930-6> (2022.06.30.)
- Daróczi Gabriella (2014): Az óvodáskorú gyermekek kognitív műveleteinek fejlesztési lehetőségei irodalmi kommunikációval. *Könyv és Nevelés*, 16. 2. sz. 73–76. [http://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menusor/konyv\\_es\\_neveles/az\\_ovodaskoru\\_gyermekek\\_kognitiv\\_muveletei\\_fejlesztési\\_lehetosegei\\_irodalmi\\_kommunikacioval](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_ovodaskoru_gyermekek_kognitiv_muveletei_fejlesztési_lehetosegei_irodalmi_kommunikacioval) (2022.06.30.)
- Daróczi Gabriella (2016): Papírszínház gyerekkézben. In: Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (szerk.): *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest. 44–45.
- Daróczi Gabriella (2017): *Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység tervezéséhez és vezetéséhez. Módszertani útmutató az óvodai képességfejlesztéshez*. ELTE TÓK, Budapest. [https://www.eltereader.hu/media/2018/11/meseles\\_verseles\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2018/11/meseles_verseles_READER.pdf) (2022.06.30.)
- Devecseri László: Színek. *Óperencia. Magyar gyermekirodalmi és természettudományi gyűjtemény weboldala*. <https://www.operencia.com/devecsery-laszlo-szinek/> (2022.04.29.)
- Eck Júlia, Kaposi József és Trencsényi László (2016, szerk.): *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés*. Oktatókutatató és -fejlesztő Intézet, Budapest. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia\\_online.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf) (2022.06.30.)
- Fáyné Dombi Alice és Sztanáné Babics Edit (2015): Játépedagógia. *Mentor(h)áló 2.0 Program weboldala*. <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/> (2022.04.22.)
- Fukuyama, Francis (1997): *Bizalom*. Európa Kiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gáll István (1973): Mit olvasol, fiam? *Új Írás*, 1973. 13. 10. sz. 120.
- Gombos Péter (2014, szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. HUNRA, Budapest.
- Gombos Péter (2018): A gyermekirodalom nyelve(zete). *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz. 148–158. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/562/461> (2022. 04. 22.)
- Gombos Péter és Csim Melinda (2020): A digitális bennszülöttek olvasási kedve, olvasáshoz való viszonya a 2017-es és 2019-es felmérések tükrében. *Módszertani Mozaikok. Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye. Módszertani kötetek 9*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest. 375–387. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49997/M%C3%B3dszertani+mozaikok/979d3bcc-5383-44b7-9e91-69fb4c63cdbf> (2022.06.30.)
- Gombos Péter, Péterfi Rita és Tóth Máté (2019): Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*, 21. 3-4. sz. 12–50. [https://epa.oszk.hu/03300/03300/00029/pdf/EPA03300\\_konyv\\_es\\_neveles\\_2019\\_3-4\\_012-050.pdf](https://epa.oszk.hu/03300/03300/00029/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2019_3-4_012-050.pdf) (2022.06.30.)

- Gósy Mária (1996): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, **120**. 2. sz. 168–177.
- Gódnény Andrea, G. (2016): *Olvasáspedagógiai tanulmányok*. ELTE TÓK, Budapest. <https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1121/olvasaspedagogia.pdf> (2022.06.30.)
- Gódnény Andrea, G. és Koósné Sinkó Judit (2013): Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején. In: Podráczky Judit (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 65–72. [https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti\\_neveles.pdf](https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti_neveles.pdf) (2022.06.30.)
- Gönczöl Andrea (2013): Ariadné fonala – A mesereprodukció formái. In: Podráczky Judit (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 83–81. [https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti\\_neveles.pdf](https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti_neveles.pdf) (2022.06.30.)
- Gönczöl Andrea (2021): Olvasóvá nevelés óvodáskorban a drámapedagógia módszereivel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, **9**. 1. sz. 250–260. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2332/2138> (2022.06.30.) DOI:10.31074/gyntf.2021.1.250.260
- Gyarmathy Éva (2020): *Az infokommunikációs társadalom generációi.*, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, Budapest. [GyarmathyEva\\_Az\\_infokommunikacios\\_tarsadalom\\_generacioi.pdf](https://www.gyarmathyeva.hu/Az_infokommunikacios_tarsadalom_generacioi.pdf) (2022.04.02.)
- Gyarmathy Éva és Kucsak Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja: a mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*, **22**. 9. sz. 43–53. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21305> (2022.06.30.)
- Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. A beszéd jellemzői az óvoda-iskola átmenet idején, 2022. **10**. 1. sz. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/issue/view/314/112> <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/> DOI 10.31074 (2022.06.30.)
- Jászó Anna, A. (2000): Az olvasás és írás tanítása. In: Kernya Róza (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor Kiadó, Budapest. 15–139.
- Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kádár Annamária (2014): *Mesepszichológia 2. Útravaló kényes nevelési helyzetekhez*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kolta Magdolna (2003): *Képmutogatók. A fotográfiai látás kultúrtörténete*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét.
- Komáromi Gabriella (1999) Mesék, meseregények, gyerektörténetek. In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest. 207–232.
- Konok Veronika (2016): Digitális kisbabák, avagy mi lesz veled, Alfa-generáció? *Dívány*, 08. 04. [http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis\\_kisbabak\\_avagy\\_mi\\_lesz\\_veled\\_alfa-generacio](http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis_kisbabak_avagy_mi_lesz_veled_alfa-generacio). (2022. 04.28.)
- László Laura (2022): Egy jó illusztrátornak jó kukkolónak kell lennie. Interjú Grela Alexandrával ars poétikáról, autonómiáról, s a magyar művészetbe való beilleszkedésről. *Prae.hu*. 2022.05.01. <https://www.prae.hu/article/12810-egy-jo-illusztratornak-jo-kukkolo-nak-kell-lennie/> (2022.05.08.)



- Lázár Ervin: A Kék meg a Sárga. *Országos Széchényi Könyvtár - Magyar Elektronikus Könyvtár Osztály weboldala*. [https://mek.oszk.hu/kiallitas/lazar/html/mesek\\_akekmegasarga.htm](https://mek.oszk.hu/kiallitas/lazar/html/mesek_akekmegasarga.htm). (2022.05.08.)
- Lóci Tünde (2001): *Drámajáték az óvodában 2. Óvodai segédfüzet*. <https://sandorschmidtbarbara.files.wordpress.com/2017/09/drc3a1ma.pdf> (2022.06.30.)
- Mező Katalin (2017): A mese szerepe a kreativitás fejlődésében. In: Bujdosóné Papp Andrea (szerk.): *A gyermeknek mese kell. A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza, Budapest. 23–43.
- Nánay István (2006). Állapotrajz. In: Sándor L. István (szerk.): *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest. 26–34.
- Petres Csizmadia Gabriella (2015): *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból. Oktatási segédlet*. Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta stredoeurópskych štúdií, Nitra.
- Petres Csizmadia Gabriella (2021): *Kontúrkísérletek. A kortárs irodalmi mese vázlatja*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Pompör Zoltán (2008): *A hétfejű szeretet. Lázár Ervin elbeszélő művészetéről*. Kiss József Könyvkiadó Kereskedelmi és Reklám Kft., Budapest.
- Raázt Judit (2008): A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 15. 3–4. sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (2022.03.28.)
- Révész Emese (2016): Mese, kép, színház. Papírszínház a művészettörténész szemével. In: Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (szerk.): *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest. 15–18.  
<https://revart.eoldal.hu/cikkek/konyvillusztracio/papirszinhaz.html> (2022.06.30.)
- Révész Emese (2017): Varázskép – Világkép. A gyermekkönyv-illusztráció szerepe a gyermeki lélek fejlődésében. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton és Szekeres Nikolett (szerk.): *Mesebeszéd. A gyermek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fialat Írók Szövetsége, Budapest. 419–428.
- Révész Emese (2019): A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában. *Studia Litteraria*, 58. 1–2. sz. 166–193. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4268> (2022.06.30.) DOI: <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4268> (2022.06.30.)
- Révész Emese (2020): Tisztes jelenlét. Magyar illusztrátorok a Pozsonyi Illusztrációs Biennálén. *Magyar Iparművészet*, 27. 7. sz. 9–15. [http://www.magyar-iparmuveszet.hu/wp-content/uploads/2021/11/MI\\_2020\\_7\\_WEB.pdf](http://www.magyar-iparmuveszet.hu/wp-content/uploads/2021/11/MI_2020_7_WEB.pdf) (2022.06.30.)
- Süle Katalin Ágnes (2019): *Gyerekkönyvtárak, gyerekkönyvesboltok és gyerekkönyvkiadók az olvasóvá nevelésért*. ELTE TÖK, Budapest.
- Szinger Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 9. 1. sz. 69–70. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kivaras-es-bontakozo-irasbeliseg-hagyomany-es-ujszeruseg-az-ovodai-iras-es> (2022.06.30.)
- Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (2022.06.30.)
- Tóth Beatrix (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelvpedagógia*, 1. 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2022.06.30.)

- Varga Emőke (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2016): *Kisgyerekek – óvodások*. Centrál Média csoport Zrt., Budapest.
- Vidor Miklós (1976): Új magyar gyermekirodalom. *Kritika*, 14. 1. sz. 24–25.

## Weboldalak

- Csimota Kiadó weboldala. Letöltés: <https://csimota.hu/> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház eredete*. Letöltés: <https://csimota.hu/papirszinhaz-eredete> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház használata*. Letöltés: <https://csimota.hu/papirszinhaz-hasznalata> (2022.06.30.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Letöltés: <https://csimota.hu/papirszinhaz-modszertan> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház vélemények*. Letöltés: <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/velemenyek> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház videók*. Letöltés: <https://csimota.hu/papirszinhaz-videok> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Rövid mese. A Kék meg a Sárga*. Letöltés: <https://csimota.hu/termek/akek-meg-a-sarga> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Silent book*. Letöltés: <https://csimota.hu/termekategoria/silent-book/> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Szerzőink. Grela Alexandra*. Letöltés: [https://csimota.hu/product\\_author/grela-alexandra](https://csimota.hu/product_author/grela-alexandra) (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Vers*. Letöltés: <https://csimota.hu/termek/megerett-a-meggy-hetfon-heverunk> (2022.05.08.)
- Játsszunk együtt! weboldal*. Letöltés: <https://jatsszunk-egyutt.hu/> (2022.05.08.)
- YouTube videómegosztó webhely. A Kék meg a Sárga*. Letöltés: (a tanulmány az alábbi előadásvariációkra hivatkozik:)
- <https://www.youtube.com/watch?v=gjRfwsSYhJg> (2022.05.08.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=V12ojheCQIQ> (2022.05.08.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=ZPfu14WL3rA> (2022.05.08.)
- [https://www.youtube.com/watch?v=\\_qr2JgO\\_VqQ](https://www.youtube.com/watch?v=_qr2JgO_VqQ) (2022.05.08.)