

Fejlesztési lehetőségek a bábjátékban

LADÁNYI ÉVA

Eötvös József Főiskola, Baja

ladanyi.eva@ejf.hu

1. Bevezetés

A tanulmányban bemutatott előadás, *Az üveghegyi királylány* című bábjáték, 2019-ben az Eötvös József Főiskolán valósult meg. A bábjáték kidolgozásának gondolata abból az elhatározásból született, hogy hozzunk létre egy olyan tantárgyi integrációt, ahol több fejlesztési területet is érinthetünk a tematika kidolgozása során, illetve hogy az újdonság hatással legyen a hallgatók aktív részvételére, motivációjára is. A tematikákban megjelölt ismeretanyagon túl fontos célnak tekintettük a személyiség- és képességfejlesztést, hiszen az alkalmazott bábjáték során nem csak a produktum számít: a bábtárggyal végzett cselekvések közben más pedagógiai célok is megvalósulhatnak – ezáltal válva a nevelési folyamat eszközévé. Így találkozott a bábmódszertan és a drámapedagógia, a cél pedig egy pedagógiai bábjáték megvalósítása lett. A féléves tematika kidolgozása során fontos szempontnak tekintettük, hogy megvalósuljanak a főbb irányvonalon túlmutató egyéb célkitűzések is (Arany et al. 2010). Többek között az, hogy a hallgatók az elsajátított ismereteket majd a saját gyakorlati munkájukban is alkalmazni tudják. Találkozzanak azokkal a lehetőségekkel, amelyekkel színesíthetik pedagógiai munkájukat; valamint a nehézségekkel is, amelyek előfordulnak egy ilyen komplex projekt megvalósítása során. Természetesen módszertani szempontból hangsúlyos feladat volt az is, hogy a hallgatók tapasztalati úton is találkozzanak olyan munkaformákkal, amelyek alkalmasak a frontális oktatás ellensúlyozására. Az előadás, a fellépés izgalma a hallgatók motivációjára is hatással volt, sokkal nagyobb hatékonysággal kapcsolódtak be a művészeti és drámafoglalkozásokba. Egyértelmű fejlesztési terület volt a nyelvhasználat és a beszéd fejlesztése is, ez egy 2017-ben készült bemeneti mérésre támaszkodott. A hallgatók saját maguk írták és tökéletesítették a szereplők megnyilatkozásait, gondosan figyelembe véve azok kontextusát. Ehhez a szoros megfigyeléshez használtam az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozások keretrendszerét. A foglalkozásokon megvizsgáltuk a szereplők attitűdjét, szándékait, a történet cselekményrendszerét és ezek globális együttesét. Az előadás folyamán – a beszéd tartalmi jegyein túl – a hangzó beszéd minősége is kiemelt szerephez jutott, így a felkészülés

alatt a hallgatók megszólalásának szupraszegmentális elemei is fókuszba kerültek. Mivel kisebb hallgatói csoporttal dolgoztunk, lehetőségünk nyílt a személyes és differenciált készségfejlesztésre. Az alkalmazott drámajátékokkal erősödött a hallgatók önismereten, önkritikán, kritikus szemléleten alapuló együttműködési képessége is.

2. A hallgatók beszédére vonatkozó fejlesztési célok kijelölése

A fejlesztési célok kijelölésében kiemelt szerepet kapott egy, a hallgatók beszéd-sajátosságait és kommunikációs jellegzetességeit vizsgáló felmérés (Ladányi 2018) eredménye. A vizsgálat a főiskola első évfolyamos hallgatóinak azon beszéd-sajátosságairól, kommunikációs jellegzetességeiről adott állapotfelmérést, amelyek a későbbi pedagógiai munkájuk hatékonyságában meghatározó szerepűek lesznek. A vizsgálat szempontrendszere – a hallgatók félinterpretatív szóbeli szövegalkotása során (Gósy 2005) – a beszéd szupraszegmentális jegyeire (hangerő, hangmagasság, hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet), beszédtechnikai szempontokra (beszédlégzés, artikuláció minősége) és a szöveg koherenciájára (a mondatok grammatikai minősége, szövegtervezés) irányult. A vizsgálat eredménye – igaz, eltérő mértékben – minden szempontot fejlesztési területként emelt ki, kijelölve egy olyan komplex fejlesztési program igényét, amely hangsúlyos területként határozza meg a hallgatók nyelv- és beszédfejlesztését. A hangzó beszéd fejlesztésében fontos feladat volt, hogy a hallgatók rendelkezzenek megfelelő hangterjedelemmel; ez biztosítja, hogy elkerüljék a monotonitást és megfelelően árnyalják a beszéd érzelmi és tartalmi vonatkozásait, a hangsúlyozással pedig segítsék a szöveg logikai elrendezését. A hangerő, a beszédtempó megválasztásának, megtartásának és váltakoztatásának is biztos gyakorlata legyen. A hallgatók körében jellemző hiba volt a hangok megnyújtása és a hangmagasság hirtelen emelkedése, ami a bizonytalanság és a megakadás jeleként volt értelmezhető. Megakadásnak tekinthető az érintett hallgatók esetében az is, hogy a szüneteket gyakran valamilyen diskurzusjelölővel (*ööö, és, hát*) töltötték ki. Gyakori hiba volt az artikuláció lazasága, a renyhe szájmozgás, ami nem meglepő, hiszen ez általános tendencia a beszélők körében.

A nyelvi hibák mennyisége és minősége következtében releváns lett az a fejlesztési cél is, hogy a hallgatók gyakorolják a félinterpretatív beszédet. A legtöbb hallgató jelentős mennyiségű hibát vétett a mondatok grammatikai tervezése és a szöveg makrotervezése során is.

Az elemzés után egy komplex fejlesztési program összeállítását tűztük ki célul, melyben hangsúlyos szerepet kapnak a kijelölt fejlesztési területek. Ennek részeként született meg a bábjáték, hiszen a színpadi munka megkívánja a kiváló beszédtechnikát, a beszéd-sajátosságok tudatosítását. Mindezek előkészítése a legjobb beszédtechnikai felkészülés volt; a bábok hangjának megalkotása előtt mindenkinek a saját beszédhangját, annak sajátosságait kellett tudatosítania magában. Ezután következhetett csak a báb életre keltése olyan hangjátékkal, ami túlmutat az egyszerű színpadi gyakorlaton (Montágh 1982). A szövegalkotás szintjén a félinterpretatív beszéd is előtérbe került: a drámapedagógiai és mesepedagógiai foglalkozások során a hallgatók rögtönöztek, játszottak, beszéltek. Majd következett a nyelvi tervezés: a rögtönzött szövegeket stilárisan javították, ezzel formálva sajátta a szövegekönvet.

3. A bábjáték mint a módszertani sokszínűség lehetősége

A pedagógusképzésben a bábjáték és a tőle elválaszthatatlan bábkészítés marginális szerepet kap, holott a témát – szakszerű alkalmazás mellett – a jelenleginél jóval nagyobb hatáskörrel lehetne alkalmazni az oktatásban. A kurzus során tehát a bábjátékot és a bábkészítést mi sem választottuk szét: a karakterek drámapedagógiai módszerekkel való feldolgozásának integráns része volt a bábok külső karakterjegyeinek kitalálása és megformálása. A módszertani kidolgozás során mindenképpen azt kellett szem előtt tartanunk, hogy a bábjáték pedagógiája komplex tevékenységeket ötvöz, így munkánk során összekötöttük a művészeti nevelés, a bábkészítés, a drámapedagógia, az alkotó-fejlesztő mesepedagógia eszköztárát.

A munkát tehát úgy építettük fel, hogy előkészítésként a drámapedagógia és a mesepedagógia eszköztárával felkészítettük és érzékenyítettük a hallgatókat, ezzel párhuzamosan folyt a művészeti foglalkozás, a hallgatók elkészítették a marionettbábokat is. Ezután következett a színpadra állítás, a díszletmegvalósítás, majd az előadás.

3.1. Az előkészítés folyamata az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozásokkal

A bábjáték megformálása a mű kiválasztásával kezdődött. Műfaji kérdésben egyértelmű döntés volt a mese, hiszen epikai alkotásként alkalmas arra, hogy a színpadi adaptáció során éljünk a narráció által

biztosított cselekményvázsal, valamint arra, hogy a szereplők megszólalásain keresztül drámai elemeket vigyünk az előadásba. A mesékben a narráció általában hangsúlyosabb a dialógusoknál, ezért a munka során törekednünk kellett arra, hogy a hallgatók az érzékenyítő, értelmező foglalkozásokon keresztül eljuthassanak oda, hogy a szereplőknek a mesében ki nem mondott gondolatait is színpadra tudják vinni. Ennek eszközeként választottam az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozás típusát a bábjáték előkészítéseként, kihasználva a mese műfajának pedagógiai célú lehetőségeit.

A meséről való gondolkozás egyre népszerűbb a tudományos és a közéleti diskurzusban. Egyre többen nyúlnak vissza ehhez a műfajhoz, felismerve a benne rejlő lehetőségeket a neveléssel, az oktatással, a lélekgyógyítással kapcsolatban. Újabb és újabb módszerek születnek, amelyek a mesék konvencionális tanításához, továbböröklődő bölcsességéhez kötődnek. A meseterápia nem véletlenül népszerű, hiszen arra az alapvető tudásra helyezi módszertanának alapját, amit a mesék műfaji keretükből kifolyólag természetszerűen hordoznak. Boldizsár Ildikó (2010) a műfaj értékelésében az alábbi gondolatokat hangsúlyozza: a mesék egy olyan komplex tudásanyagot foglalnak magukban, amelyet évszázadokon keresztül örökítettek tovább a mesélés segítségével. Ez a tudásanyag olyan kérdésekre ad választ, amelyek a világ működéséről és az ember feladatairól közvetítenek információkat, olyan lehetőséget biztosítva, hogy azt mindenki a saját életkorára, élepszakaszára tudja vonatkoztatni. A meseterápia látszólag két egyszerűen megvalósítható lépésből áll: egy kiválasztott mesére a terapeuta ráépít egy kreatív foglalkozást, amely aktiválja a hallgató képzelet- és fantáziavilágát. A meseválasztásnál figyelembe kell venni a célcsoport helyzetét, gondolatát, érzelemlátását, valamint ha nem terápiáról, hanem foglalkozásról van szó, a mesére kell ráépíteni az egyéb pedagógiai célokat. A mese képes arra, hogy az olvasó vagy hallgató megtalálja azt a hőst, aki ő szeretne lenni, vagy önmagára ismer benne. Képes arra, hogy a mesebeli helyszínekben felismerje saját élethelyzetét, ahol a hős még a feladatok előtt áll, vagy már éppen teljesítette azokat, és a továbblépés következik. Képes arra, hogy egy szereplőben ráismerjen saját félelmeire, vagy egy vonzó segítőben rálásson arra, hogy milyen segítséget szeretne megkapni ahhoz, hogy egy adott szituációból tovább tudjon lépni.

Az előadás meseválasztása ezen módszertani megfontolások alapján az *Az üveghegyi királyleány* című mesére esett. Ebben a munkafolyamatban azok a tanító szakos hallgatók jelentették a csoportot, akikkel már több kurzuson is dolgoztunk együtt. Meglátásom szerint olyan mesét kellett keresnünk, ahol meghatározóak, de nem egyértelműek a

szereplők érzései. Ezért esett erre a mesére a választás, hiszen ebben a szeretet mint alapérték a meghatározó, de nem egyértelmű. Például az apa-fiú közti szeretet kérdése: mindegyik útnak induló királyfi szöveg-szerűen jelölve is szereti az apját, mégsem sikerül a kérését teljesíteniük, hamar letérnek a megoldáshoz vezető útról. Az apa részéről megkérdőjelezhető döntés, hogy a csodaszert felkutató legkisebb fiát halálra ítéli. A testvéri szeretetet olyan mértékben szövi át – vagy írja felül – az irigység, hogy az idősebb testvérek apjuk gyógyulását is kockáztatják. Kérdéses az üveghegyi királylány szerelme is, hiszen a királyfi marasztalásánál kizárólag a saját érdekeit veszi figyelembe. Felmerül a megbocsátás képessége, egyes cselekedetknél pedig a megbocsáthatóság kérdése is. Miért bocsát meg a legkisebb királyfi az apjának, a testvéreinek? A király hogyan tud megbocsátani magának? Mit bír el a szeretet? Mi bocsátható meg – és kinek?

Ezek a kérdések határozták meg a foglalkozások felépítését, melyek során természetesen nemcsak a mesebeli szereplők attribútumát vizsgáltuk meg közelebbről, hanem implicit vagy explicit módon önismereti kérdéseket is megvitattunk, amelyek a hallgatók egyéni gondolkodásmódjának is teret engedtek. Mivel a mesében a válaszok sok esetben rejtve maradtak, ezért lehetőségünk volt arra, hogy a beszélgetések, drámajátékok során sok nézőpontot megismerjünk a szeretet és a megbocsátás kérdésében, közösen döntve a meseadaptáció formálásáról.

A gyakorlati megvalósítás során minden főbb szereplő (legidősebb, középső, legkisebb királyfi; király, királylány) megismerése, formálása 90 perces foglalkozás keretén belül valósult meg, ahol drámapedagógiai eszközökkel kerültünk közelebb az adott szereplőhöz úgy, hogy az a báb megformálását és életre keltését is segítse. A folyamat során a hallgatók maguk jelentkezhetnek azon szereplő jellemének megformálására, akit a legközelebb éreztek magukhoz. Azt, hogy ezek a foglalkozások mennyire segítettek, hogy a bábok személyes motivációtól vezérelve keljenek életre, a hallgatók által írt reflexiók mutatják a legjobban. Ezek azok a kilépő gondolatok, amelyek lezárták a szereplővel való munkafolyamatot, jól tükrözve a közös és az egyéni gondolkodás eredményét. Az előadás után a hallgatók – kilépve a díszlet és a bábjáték teréből – gondolataikat a közönséggel is megosztották. Szemléltetésként részleteket idézek munkájukból:

„Az én szereplőm a legidősebb fiú, aki a mesékben (és gyakran a valóságban is) elsőnek állja ki a próbákat, és utána elsőként bukik el. Ez most sem volt másként. Bár az apját nagyon szereti, és megtenne érte bármit, felülkerekedik rajta az önzése és a szenvedélybetegsége. Valahol érthető a dac, ami benne van. A rá legjellemzőbb mondat

szerintem az »úgyis elküldi majd a többieket is«. Beletörődik a veszteségébe, tisztában van a hibáival, de azzal is, hogy lesz más, aki teljesíteni tudja a kihívást. Azonban a lakodalomra megbékél testvéreivel és apjával is, és talán ez a legfontosabb. Szeretni és szeretve lenni, a hibáinkkal együtt is” (a legidősebb királyfi megformálója).

„Amikor a karakter megformálásán gondolkodtam, sokat segített, hogy édesapámmal kiemelkedően jó a kapcsolatom, és én is a legkisebb testvér vagyok. Ha egy valamit vinnék magammal, amit ez a szereplő adott nekem, az talán az lenne, hogy a szeretet mindent megváltoztat és mindent megbocsát” (a legkisebb királyfi megformálója).

3.2. Érzékenyítés, nyelvi tudatosítás a drámapedagógia eszközeivel

A dramatikus tevékenységformák (Bolton 1993) közül főként gyakorlatokat, dramatikus játékokat és színházi formát alkalmaztam. A gyakorlatok a ráhangolódás szerepét töltötték be, de további létjogosultságot adott nekik az a tény is, hogy ezek a tanítási folyamatba is jól beilleszthetők, hiszen szabályszerűek, könnyen ismételhetők, és az adott tartalomhoz könnyen hozzáigazíthatók. A hallgatók tehát megismerkedtek több olyan eszközzel is, amelyet a saját pedagógiai munkájuk során is egyszerűen tudnak alkalmazni. Ide tartoznak az alkalmazott fantáziafejlesztő, feszültségoldó, ön- és csoportismereti játékok, valamint a beszédképesség-fejlesztő gyakorlatok. A szeretetről való beszélgetést például vitajátékkal indítottuk: *a szeretet határtalan* kijelentés mellett kellett érvelni – vagy ellenérveket megfogalmazni.

A dramatikus játékok nagyon hasonlítanak a gyermeki „mintha” játékhöz, azonban könnyen az adott témához kapcsolhatók, hiszen a helyszín, az idő és a probléma ebben a keretben kötött, biztosítják azonban az egyéni kreativitás és a csoport általi formálás lehetőségét. A közös gondolkodáshoz is jó színtér, hiszen nincs határozott célja, nem törekszik lezártágra. Ezeket a játékokat az értelmezés szempontjából meghatározó jeleneteknél alkalmaztuk – ahol szövegszerűen hiányosak voltak a szereplők belső vagy kimondott gondolatai, indítékai –, illetve a meséből kihagyott cselekményrészletek megjelenítésére. A szereplők jellemábrázolásának árnyalását „a szerep a falon” munkamódszerrel rögzítettük, amelyet mindenki szabadon bővíthetett a munkafolyamat során. Természetesen a tisztázás közös munka eredménye volt. A nem részletezett cselekmények megformálására alkalmazott játékokra (Kaposi 2013) néhány példa:

- Monológ. Mit gondol a legidősebb királyfi, miután kijött az útszéli csárdából, és szégyenszemre haza kell térnie?

- Pletykajáték: Mit mond a vár népe, amikor a középső fiú is kénytelen visszatérni a királyi várba?
- Beszélj róla! Mit beszél a három fiú, miután apjuk közli velük betegsége hírét és kérését?
- Fórumszínház: Az öreg király és a legkisebb királyfi találkozására, miután az visszatér a palotába, mert apja rájön: tévedett.
- Forró szék: Minden szereplő került ilyen játékhelyzetbe, ez is segítette a jellemformálást, hiszen a szereplőknek olyan kérdéseken is el kellett gondolkozniuk, amelyek maguktól nem biztos, hogy eszükbe jutottak volna.
- Naplóbejegyzés: Mit ír naplójába a királylány, miután a királyfi elindul az orvossággal?
- Tanúskodás: Hogyan gondolnak vissza a testvérek arra a napra, amikor apjuk közli velük a kérését? Az időpont a lakodalom előtti este.

A színházi forma a végső munkafolyamatot jelentette, hiszen a hallgatók a gyakorlatok és a dramatikus játékok során formálták a meseadaptációt: árnyalták a szereplők jellemábrázolását, kidolgozták a mesében elnagyolt cselekményrészeket, a narratív szövegrészeket dialogikus szöveggé alakították. A színházi forma így csak a közös dramatizálás után valósulhatott meg, hiszen a rögzítés (a rögtönzések szövegének csiszolása) a munkafolyamat része volt. A próbafolyamatok alatt a hallgatók saját maguk rögzítették a rögtönzésekből született megnyilatkozásokat, és ezeket otthon formálták stílusosan megfelelővé.

4. Összegzés

A bábjáték jó gyakorlatnak bizonyult a hallgatók fejlesztése és motivációja szempontjából – amellet, hogy az előadást nemcsak a szereplők, hanem a közönség is élvezte. Az újdonság és a fellépés lehetősége átemelte a hallgatókat sok nehézségen, legfőképpen számos beszédtechnikai gyakorlaton, a saját hangzó beszédük megfigyelésén és csiszolásán. Ennek tökéletesítése azért volt kiemelt feladat, mert nem használtunk kihangosítást, és gesztusokkal, mimikával nem kompenzálhatták a beszéd esetleges hiányosságait: hiszen nem ők voltak főszerepben, hanem a báb. Így minden szupraszegmentális elem hangsúlyos lett, a testbeszédet pedig vissza kellett szorítani. Talán ez volt a legnehezebb feladat. Emellet úgy látom, hogy a hallgatók a szövegek nyelvi csiszolására is sok időt fordítottak, talán amiatt is, mert nagyon elkötelezettek lettek a saját szereplőjük iránt, és szinte minden próbafolyamat után

finomítottak a párbeszédeken. A bábjáték alkalmasnak bizonyult egy olyan komplex fejlesztési program megvalósítására, ahol fontos a nyelv- és beszédfejlesztés, a szociális és önismereti készségek fejlesztése és a művészeti célok megvalósítása.

Irodalom

- Arany E., Kaposi L., Láposi T., Lipták I., Perényi B., Hancock M. 2010. *Módszertani segédlet a bábjáték és a bábkészítés, valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához*. Budapest: Bábjátékos Egyesület.
- Boldizsár I. 2010. *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bolton, G. 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi téri Művelődési Központ.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kaposi L. 2013. *Játékkönyv*. Budapest: II. Kerületi Közhasznú Nonprofit Kft.
- Ladányi É. 2018. Pedagógushallgatók beszédsajátosságai, kommunikációs jellegzetességei. In: Bíró V. (szerk.) *A pedagóguspálya hívása és kihívása*. Baja: Eötvös József Főiskola Kiadó. 101–119.
- Montágh I. 1982. A bábu hangja. In: Híves László (szerk.) *A bábjáték II*. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda. 17–29.

Forrás

- Majtényi Z. 1999. *Tündér mesék: Hajnalcsillag*. Budapest: Unikornis Kiadó.