

*Sütő Ramóna – Bruszt Míra Tünde*  
**A „VARÁZSKALAND – VÁR A SÁRKÁNY!” CÍMŰ ASZTALI  
TÁRSASJÁTÉK ELMÉLETI KERETEI ÉS LÉTREHOZÁSI FOLYAMATA**

---

### Absztrakt

Az oktatást átszövik azon törekvések, melyek során a tananyagot a pedagógusok minél inkább tanulóközpontú módon adják át a diákok számára. A frontális tudásátadás háttérbe szorításával, tevékenykedtető feladatok széleskörű alkalmazásával a tanulók szinte észrevétlenül sajátítják el az élet minden területén fontos szerepet betöltő kulcskompetenciákat. A tevékenykedtetésen keresztül történő tanítás egy fajtája a társasjáték-alapú oktatás, mely során edukatív jellegű játékok kerülnek bevonásra. Ezen módszert középpontba helyezve egy olyan táblajáték létrehozását kíséreltük meg, melynek alkalmazásával a tanulók játékos formában sajátíthatják el a varázsmesék morfológiai egységeihez kapcsolódó információkat. A készségfejlesztés mellett további célunk volt, hogy roma és cigány varázsmesék bevonásával elindítsunk egy interkulturális diskurzust is a diákok között. Kutatásunk során feltérképeztük és szintetizáltuk a varázsmesékhez kapcsolódó legfontosabb kutatásokat, beleértve a meseelmélet és a meseterápia területeit, valamint a célközönség olvasási szokásaihoz kapcsolódó eredményeket annak érdekében, hogy a társasjáték a korosztály számára leginkább fontos tudásanyagot hordozza. A táblajáték tesztelési folyamata akciókutatáson alapul, mely lehetőséget adott arra, hogy a tesztelési fázisok eredményeit beépítve a felhasználók számára legoptimálisabb produktum jöjjön létre. A megszületett társasjáték minden elemében arra fókuszál, hogy a Nemzeti alaptantervben (NAT) meghatározott pontoknak megfelelően, a kompetenciaterületek fejlesztése mellett, indirekt módon segítse elő az alsó korosztály varázsmesékről, illetve a cigány és roma kultúráról szóló ismereteinek bővítését.

---

*Kulcsszavak: társasjáték-alapú-oktatás; kompetenciafejlesztés; irodalomtanítás*

### Bevezetés

Az oktatás nagy hangsúlyt fektet a különböző tudományterületekről származó egzakt, tesztekkel könnyen mérhető tudásanyag átadására. Az így szerzett információk elengedhetetlenek ahhoz, hogy minden olyan személy, aki kilép a rendszerszintű oktatás keretei közül, rendelkezzen bizonyos alpműveltséggel. Napjainkban azonban már nem csak az objektíven visszaadható tudásnak van értéke: a különböző készségek megléte is legalább ennyire fontos – ha nem fontosabb –, hiszen a munka világában a gyors változások miatt egyre nagyobb szerepet játszanak a szociális, kommunikációs, és más olyan kompetenciaterületek, melyek hozzájárulnak a munkahelyi csoportok hatékonyabb működéséhez. Már egészen kisgyermekkorban fontos hangsúlyt fektetni ezen területek fejlesztésére. A meseterápiával foglalkozó kutatások (Szávai, 2017) kimond-

ják, hogy a meseolvasásnak nélkülözhetetlen szerepe van az érzelmi intelligencia fejlesztésében. A mesemondói hagyomány emlékeit őrző gyűjteményekből olyan nélkülözhetetlen tudás kerül az egyén birtokába, mely máshonnan nem lenne megszerezhető. A gyermek mesehallgatás közben saját maga által alkotott belső képi világ segítségével azonosul a főhőssel, az ő képében járja végig a történet szövevényes útjait. Szimbolikus jelentéseken keresztül a mese segít befogadójának abban, hogy a való életben megjelenő problémákon túljuthasson, képes legyen feldolgozni azokat a pozitív és negatív élményeket, melyek a mindennapok során érik. Emellett a különböző sorsok, illetve más nemzetek népmeséi hallgatásakor eltérő kultúrák megismerésével a többi ember felé megértővé és elfogadóvá válik. Az óvodai nevelésből kikerülve nem szűnik meg a gyermekek számára a mese: továbbra is fontos szerepet tölt be mindennapjaikban, de már csak az olvasásórák keretein belül találkoznak velük, ahol elsődlegesen a különböző olvasástechnikai módszerek elsajátítását szolgálják, és csak másodlagos szerepüket adja a lélek fejlesztése.

Tanárszakos hallgatóként felmerült bennünk a gondolat, hogy a varázsmesékhez kapcsolódó tananyagrészt hogyan lehetne más módon átadni a kisiskolások számára. Sok esetben akarva-akaratlanul a frontális módszerek irányába terelődik a hangsúly, melynek következtében a diákok érdektelenséggel fogadják még az izgalmas témákat is. Ez gyakran már az általános iskola alsó tagozatába járó tanulóknál is észrevehető. A szövegek feldolgozását segítő feladatok megoldásának monotonitása kedvét szegheti a diákoknak. Ennek feloldására egy lehetséges kulcs, ha a didaktikus feladatokat felváltják a különböző tanulóközpontú módszerek. Ha a tanulók nem passzív befogadóként, hanem cselekvőként vannak jelen az oktatási folyamatban, hatékonyabban képesek elsajátítani a tudásanyagot. Számos, diákokat cselekvőként bevonó módszert használ a pedagógusi gyakorlat, és ezeknek egy fajtája a társasjátékalapú-oktatás. A táblajátékok nagy előnye, hogy adott idő alatt lejátszhatók, így a tanulási folyamatba beillesztve tevékenykedtetve tanítanak, és emellett fejleszti a komplex gondolkodást. Mindemellett jó hatással vannak a különböző szociális kompetenciákra is.

A kutatás célja, hogy a meseelmélet és a társasjáték-alapú oktatás összekapcsolásával dokumentálja a kultúrák közti kapcsolatok erősítésének céljából cigány és roma varázsmesékből kiinduló társasjáték akciókutatásban létrejövő megvalósulási folyamatát. Jelen írásban a mesék emberre gyakorolt pozitív hatásiból, a gyermekek olvasási szokásaiból, valamint a társasjáték-alapú oktatásból kiindulva kerül bemutatásra a *Varázskaland – Vár a sárkány!* című társasjáték akciókutatásban megvalósuló fejlesztési folyamata.

## **A varázsmesék felhasználásának lehetőségei**

Az ember életében a legkorábban megismert irodalmi műfajok közé tartoznak a különböző népköltészeti alkotások, azonban legtöbbször mégis a népmesékről esik szó. Az óvodai nevelés során fontos szerepet játszik ezen szövegek megismertetése a gyerekekkel, majd később, az iskolai olvasástanulás folyamán is gyakran jelennek meg a népmesék a tankönyvekben. Amellett, hogy a befogadó gyermek érdeklődni kezd az említett történetekben szereplő karakterek sorsa iránt, megismeri a különböző – az

emberi létehez szorosan kötődő – életeseményeket, illetve kapcsolatba kerül az adott kultúrkörben uralkodó erkölcsi normákkal is. Azzal, hogy lehetőségük adódik újabb és újabb sorsokat átélni, nyitottabbá és elfogadóbbá válnak. Ám ahhoz, hogy az archaikus tudat mindezen elemeit tartalmazza a mesék, az emberi történelem hosszú évszázadait kellett túlélniük. A különböző korok folyamán eltérő motívumok épültek be: így őrződtek meg a matriarchátus, népi hitelemek vagy éppen a nagy háborúk emlékei a mesékben. Mesegyűjtések alkalmával a szóbeli hagyományozódást felváltották az írásbeli feljegyzések, ezzel pedig az olvasni tudó közönség közös kincsévé váltak, és még a mai olvasó és hallgató számára is kínálják az évezredek során rájuk rakódott tapasztalatokat (Petrolay, 2013).

A népmesék egyik alcsoportját képezik a varázsmesék, melyek a létrehozott társasjátékunk felépítésének alapját adják. Propp meghatározása szerint (2005) azon történetek tartoznak ebbe a kategóriába, melyek során a főhős egy külső – károkozó indukálta disszonancia – vagy egy belső – tárgy vagy élethelyzet elérése – kényszer hatására útnak indul. Ezen útja során találkozik ajándékozóval, aki valamilyen varázserejű tárgyat juttat a birtokába, és ezen eszköz segítségével végső soron eléri céljait, melynek eredményeként bekövetkezik a harmónia a főhős életében. A varázsmesék morfológiai felépítése egymástól távol eső földrajzi helyeken is egységet mutat. A mesemondóktól gyűjtött szövegek nyitottak – tartalmi szinten sokféle lehetőséget biztosítanak a hallgatóság által elvárt motívumoknak megfelelően, melyet bizonyít a 2400 típust számláló Aarne és Thompson által szerkesztett mesekatalógus (1961)–, azonban meghatározott sémákat követnek, így míg tartalmukat tekintve sokszínűek, morfológiai szinten mégis egységet mutatnak (Boldizsár, 1999).

A társasjáték koncepciójának összeállítása során szükségszerű volt a cigány és roma mesemondók által közreadott népmesékből összeállított korpusz szövegeinek elemzése. A felhasznált módszer Propp által megalkotott (2005) mesemorfológiai elemzésen alapszik. Vizsgálatai azt az eredményt hozták, hogy a népmesék morfológiai funkciói egy-egy állandó szereplőhöz kapcsolódnak. Ha valamely egység nem is szerepel a véletlenszerűen kiválasztott varázsmesében, a sorrend adott, fel nem cserélhető. A népmesék tanítása során, amikor a cél az, hogy a tanulók megértsék, hogyan működnek ezek a történetek, a Propp által meghatározott állandó szereplők és morfológiai elemek megfelelő keretet biztosítanak. A választott mesék morfológiai elemzése bizonyossá tette számunkra, hogy a cigány és roma folklórból kiemelt szövegek is rendelkeznek ugyanezen szerkezeti felépítettséggel.

A varázsmesék állandó szerkezetükkel biztonságot adnak változó világunkban. A morfológiai funkciók mellett azonban fontos megemlíteni a tartalmi elemeket is. A korai időkben a népmesék még szakrális jelentéssel bírtak, azonban ezek idővel kikoptak. Boldizsár Ildikó tanulmánya szerint (2009) a mesék őséneke a mítoszokat kell tekinteni. Ahogy a társadalom az alteritásból a modernitásba lépett, egyre kevesebb szerepet kapnak a rítusok. A korábban konkrét helyen és időben játszódott történetek időtlenné, bárhol megtörténhetővé váltak, mitológiában a megnevezett hősök helyett pedig megjelentek a névtelen hősök. Azonban a mítoszok alapját képző emberi erények, erkölcsi normák a mai napig alapul szolgálnak, útmutatást nyújtanak a befogadóknak.

A mesékről való gondolkodás során gyakran felmerül a gyanú, hogy ezen műfajnak nincs más célja a szórakoztatáson kívül. Ezen állításnak ellentmond Boldizsár Ildikó munkássága: a *Metamorphoses Meseterápiás Módszer* kifejlesztője sikerrel alkalmazta ezen történeteket gyógyításra, reintegrálásra, ezzel is bizonyítva a meseterápia validitását. A sikerhez elengedhetetlen a népmesékben rejlő mögöttes tartalom. A tudásközvetítés szimbólumok által történik meg: a példát mutató mesehős életútját figyelemmel kíséző befogadó képes saját elindulásához bátorságot szerezni (Boldizsár, 2009). Az emberek életében megtalálható alapproblémák egy-egy meghatározott archetípussal mutatnak analógiát. A különböző szimbólumok összeköttetést adnak a tudat alatt sejtett, de lélek legbelsejéből felszínre törni képtelen igazságokkal, melyeket a tudatosulást követően az adott személy képessé válik feldolgozni (Antalfai, 2017).

### **Miért fontosak a mesék?**

A mesemondás mint rítus a szóbeliség idejében helyekhez, eseményekhez kapcsolódott. Minden életeseménynek megvolt a saját maga meséje – születéstől a házasságkötésen át, egészen a halotti torig –, melyek erőt és útmutatást adtak a hallgatóságnak. Az archaikus tudatot, az ősök által továbbadományozott egyetemes tudást hordozó mesék elhangzásuk pillanatában a mesemondót és hallgatóságát is az ősökhöz kapcsolta a hagyományok által (Boldizsár, 2009). A világ folyamatosan változik, a terek kitágulnak, ennek ellenére az évezredek folyamán a mindenkori ember célkeresése, az életutat végigkíséző problémákkal való megküzdése nem változott. A mesékben útrakelő hős analógiát nyújt a hallgató számára: ahhoz, hogy a lét valódi értelmet nyerjen, szükséges kilépni a megszokásból. Az útkeresés által azonban nem csak az áhított cél érhető el, hanem fejlődik az önismeret is. Mint ahogy a mese szegény legényéből királyfi válik a történet végére, úgy ér el a személyiség a kiteljesedéshez (Bárdos, 2020).

Nyugati társadalmakban a szakralitást őrző hagyományok fokozatosan csökkenő mértékben vannak jelen. A közösségi tudat egyre kisebb szintekre koncentrálódik, ezáltal komoly eltérés lehet abban, hogy különböző családok mely rítusokat tartják, és melyek azok a szokások, amiket nem örökítenek át a következő generációkra. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a különböző életszakaszok egyetemes emlékezete ne tartalmazná a rítusokat, melyeknek megélése azonban már kevésbé tudatos. Palkóné tanulmányában (2021) fontosnak tartotta kiemelni az átmeneti rítus megjelenését a gyermekirodalomban. Ezek olyan kríziseseményeket jelentenek, melyek minden ember életében megtörténnek, és melyeknek leginkább az iskolába átlépő, majd kamaszodó gyermek van kitéve. Ezen helyzetek megélése szükséges az egészséges lelki fejlődéshez, azonban feldolgozásukhoz nagy segítséget nyújthat a pedagógus a mesefeldolgozások által, ugyanis ezekben a történetekben a hős ugyanilyen nehéz helyzeteken jut át bátorságával. A különböző, megértést segítő foglalkozások által rögzülnek helyes viselkedésminták, emellett nagyban hozzájárulnak az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez is. A meseterápia nem kizárólag gyermekeknek segít a különböző lelki konfliktusok feldolgozásában. Antalfai Márta, a *Kincskereső Meseterápia* megalkotója tanulmányában

(2017) kitér arra, hogy a módszertanilag megalapozott terápiás foglalkozáson résztvevő gyerekek esetében a mesékkel való foglalkozás segít mérsékelni vagy megszüntetni a különböző beilleszkedési- és magatartászavarokat.

Mára a népmesék élőszóbeli előadása erősen visszaszorult, de vannak olyan közegek, ahol napjainkban is kapcsolatteremtő szerepe van. A kapcsolattartást – tudásátadó és utánzásra, jó cselekvésre biztató szerep mellett – mint egyik legfontosabb társadalmi funkciót emeli ki Andrásfalvy Bertalan (2020). A különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek – ugyan intézményesített keretek között, mégis kötetlen módon – először az óvodai nevelés során találkoznak a népmesével, mely ilyenkor valóban népmese: közösen, egy térben és időben fogadják be a jól ismert mesemondó által közvetített szövegeket. Ezen alkalmak során az élményszerűség érdekében előtérbe kell helyezni a mesemondást a felolvasással szemben, annak érdekében, hogy a hallgatóshoz való igazodás megjelenjen (F. Hegyi, 1999), mint ahogy a népi mesélők is figyelembe vették a befogadók érzelmi reakcióit, de kritikáikat és közbeszólásaikat is (Boldizsár, 2009). Az élőszóban elhangzó mesék arra készítetik a gyermeket, hogy elméjében leképezze a hallottakat. Az elképzelt történetbe képes beleélni magát, azonosul a hősökkel, és a szimbólumok által – ugyan tudat alatt –, de képessé válik feldolgozni mindazon felgyülemlett feszültségeket, melyek mindennapi élete során érik, és segítséget nyújt számára levezetni a negatív érzelmeit (Kádár, 2017).

A hangzott szöveg által leképzett képek segítenek a gyermeki fantázia kialakulásában. Nem öncélú képzelgésről van szó: a gondolatok által kipróbálhatók a későbbi cselekvések, ezáltal elvezeti saját magát a kitűzött célok megvalósításához (Boldizsár, 2012). A problémákat észlelő mesehős is a megoldási lehetőségeket keresi, nem utasítja el a felkínálkozó segítőköt sem, és teljesíthetőnek tekint minden elé álló helyzetet. Ezt a képességet nevezzük rezilienciának, melyet Kádár Annamária is leírt (2017) meseterápiás kutatásai során. Megfogalmazása szerint ezen képesség csak akkor alakul ki, ha van valamilyen labilis állapot, mely során adott személy elhiszi, hogy képes annak megoldására. A megküzdésben való hit segítségével a váratlan helyzetekhez történő alkalmazkodás is könnyebbé válik. A mesék során károkozók formájában jelennek meg szimbolikusan a különböző életproblémák, melyeket a főhős hite és segítője segítségével legyőz, majd pedig eléri végső célját. A helyzetek mesék általi átélése képessé teszi arra a befogadót, hogy környezete forrásait felhasználja, mindemellett viszont társaihoz empatikusan és segítőkészen viszonyuljon.

## **Mese és az olvasóvá válás kapcsolata**

Olvasási szokások kutatása során a szakemberek többek között arra is keresik a választ, hogy melyek azok a tényezők, melyek meghatározzák az olvasóvá válást. A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár 2017-ben és 2019-ban is átfogó kutatást végzett a 3-18 év közötti gyermekek olvasási szokásairól (Tóth, n.d.). Az elemzett adatok azt az eredményt adták, hogy a vizsgált rövid – kétéves – időintervallum alatt is növekedett az a már régóta fennálló tendencia, hogy nő azon személyek aránya, akik évente egy könyvet sem olvasnak el, ezzel szemben egyre inkább csökken azon fiatalok száma, akik



rendszeresen olvasnak. A települési adatok kimutatták, hogy a városokban a legmagasabb a rendszeresen olvasók száma, míg a kistelepüléseken a legmagasabb azoknak az aránya, akik semmit sem olvasnak. Nemek között is eltérés mutatkozik: a fiúk – akiknek több, mint a fele nem olvas semmit – jelentősen lemaradnak olvasási teljesítmény tekintetében a lányoktól. A rendszeresen olvasó ember szövegértési- és szövegalkotási képességei is meghaladják a nem olvasókéét, ezáltal szélesebb továbbtanulási- és munkahelyi lehetőségek állnak rendelkezésükre. A rendszeres meseolvasás nem garantálja az olvasóvá válást, de a tanulmányból egyértelműen kiderül, hogy 10-ből 8 rendszeresen olvasó gyereknek minden nap meséltek mesét, és elenyésző azoknak a száma közöttük, akik sosem részesültek ebben.

Ahogy a gyerekek átlépnek az óvodából az iskolába, a rendszeresen olvasó családok esetében is csökken a felolvasott mesék mennyisége. Vass felmérése (2017) is erre enged következtetni. Kutatásából kiderül, hogy a vizsgált 1. és 2. osztályos gyerekek nagy része nem részesül a meseolvasás örömeiben, akik mégis, azok arról nyilatkoztak, hogy ez csak korábban volt jellemző. A megkérdezett gyerekek azonban nem is igényelték a felolvasást, ugyanis előnyben részesítették a rajzfilmeket. Az elvártakkal szemben pedig nem a tündér- és állatmesék voltak preferáltak, hanem a napjainkban népszerűvé vált szuperhősöket felvonultató történetek. Kapitány és Laczkó 2. osztályos tanulók körében végzett kutatásában (2017) arra a következtetésre jutottak, hogy a vizsgált csoportban a gyerekek még mindig igénylik – változó rendszerességgel – a felolvasást. Életkorukból adódóan nem csak hallott szöveggént, hanem olvasás alkalmával is inkább mesekönyveket forgatnak a legszívesebben. A diákok 20%-a csak olvasásórák alkalmával olvas meséket, de a megkérdezettek 75%-a heti rendszerességgel veszi kezébe ezeket a történeteket. Elmondható tehát, hogy a mese a korosztály életében továbbra is fontos szerepet tölt be, csak a hangsúly helyeződött át egy másik szintre.

Az olvasni tanuló diákok elsősorban a könnyen olvasható, képekkel gazdagon illusztrált, akár számukra már korábbról ismert mesekönyveket vesznek le a könyvespolcra, melyek sikerélménnyel szolgálhatnak mind a megértés, mind az olvasási idő szempontjából. Az életkor előrehaladtával a lapozókat, képeskönyveket egyre inkább felváltják a több mesét tartalmazó könyvek, illetve a meseregények (Tóth, n.d.). A második osztályosok olvasási szokásainak kutatása során kiderült, hogy a leginkább kedvelt műfajok közé az állatmesék tartoztak, majd ezt követték a tréfás mesék. Népszerűségüket tekintve a meseregények, a tündérmesék és a modern mesék állnak a harmadik helyen, és tőlük valamivel lemaradva következnek a népmesék (Kapitány & Laczkó, 2017). Ennek okai közé tartozik, hogy az említett műfajjal – otthoni felolvasás hiányában – sokan csak iskolai keretek között találkozhatnak, és a formális oktatás kényszerítő hatása miatt alacsonyabb népszerűségnek is örvend.

## Jógyakorlatok

Az iskolában megjelenő kötelező olvasmányok és azok feldolgozására szolgáló kreatív feladatok eszközei lehetnek az olvasóvá nevelésnek. Arató László a Magyar tanárok Egyesületének (ME) elnöke szerint „sok esetben az a baj, hogy a tantervek rossz korosztálynak írják elő az egyébként fontos műveket, és a nemzeti hagyomány tisztelete szembekerül az életkori szempontokkal” (Csókás, 2015, p. 4).

Amennyiben a tanárok nagyobb pedagógiai szabadsággal rendelkeznének, olyan közös olvasásélmények jöhetnének létre az osztálytermi közegben, aminek a gyerekek maguk lehetnének a gazdái. Ki tudná leginkább érvényesíteni az életkori szempontokat, ha nem maguk a diákok. Az olvasóvá nevelés folyamatában azonban nem csak a kötelező olvasmányok játszanak szerepet, hanem az is, hogy az alsó tagozatos tanulók tankönyveibe milyen meseszövegek kerülnek be és hogy azokat milyen pedagógiai módszerekkel dolgozzák fel. Egyáltalán nem ritkaság, hogy a tanárok a drámapedagógia eszközeit alkalmazzák az alsósoknál. Kormos Rebeka és Dr. Zsótér Boglárka a Pompás Napok elnevezésű vállalkozás megalapítói a hagyományos népi kultúra tudásanyagát szeretnék biztosítani a gyerekeknek a népmese, a népi játékok és a néphagyomány ötvözésével. Interaktív népmesei alkalmak alapját az élőszavas mesemondás adja, amelyet népi játékok, mondókák, népdalok, néptánc és tárgyalás bevonásával teszik élménydússá a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően. 2018 óta akkreditált továbbképzést tartanak pedagógusok számára melynek fókuszában a népmesék állnak. Módszertanuk lényege, hogy a gyerekek élményszerűen, a többoldalú megerősítés eszközeivel gyarapíthassák tapasztalataikat, tudásukat (Pompás Napok, 2023).

Az élményszerű oktatást nem csak drámajátékokkal lehet elérni, hanem az osztályteremben megjelenő társasjátékokkal is. Aczél Zoltán így határozza meg a társasjáték köznapi értelmét: „a társasjáték két vagy több játékos által játszott beltéri játékot jelent, jellemzően táblás játékot, és emellett (vagy akár helyette) az elemei kártyák, lapkák és jelölők is lehetnek. Jellemzője, hogy a játékosok a játék szabályait követve valamilyen cél elérésére törekednek” (Aczél, 2015). A táblás játékok oktatásban való alkalmazása közel sem újkeletű dolog. Kr. u. 700 körül találják meg az első mancala leletet, mely sok afrikai és ázsiai ország társadalmában olyan szerepet tölt be, mint az európai országokban a sakk. A mancala táblákon általában 2 vagy 4 sor gödör van. A tábla két végén tárológödrök találhatóak, amit a játékosok arra használnak, hogy összegyűjtsék az ellenféltől megszerzett köveket. Amelyik játékos a játék végére több követ gyűjt össze, győztesként fejezheti be a játékot. Ez a játékforma fejleszti a matematikai és logikai készségeket, hiszen folyamatosan észben kell tartani a játék állását, valamint a játékosoknak egészen hosszú távú stratégiát kell kialakítaniuk a kövek megszerzésére, amire a fejben számolás az egyetlen lehetőségük. Kiválóan alkalmazható oktatási segédeszközként is, hiszen a szerencse faktor még csak meg sem jelenik a játék közben.

## Társasjáték-alapú oktatás

Napjaink pedagógiai gyakorlatában is találkozhatunk társasjátékokkal, mint fejlesztő eszközökkel, az azonban, hogy a társasjátékok szerves részét képezzék a tanulás-szervezésnek, elképzelhetetlennek tűnik. A magyarországi pedagógiai gyakorlatban a gamifikáció – mely Fromann és Damsa szavaival élve: „(...) a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein, célja pedig, hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye. Kiválóan alkalmazható az oktatásban, az egészségügyben, kulturális területeken és a munkahelyi környezetben is – mindenütt minőségi javulást eredményezhet” (2016, p. 76) - egyik gyakorlati eszközeként tekintenek a társasjátékokra, pedig a board game based learning vagyis a társasjáték-alapú oktatás elméleti kerete egy komplex módszertant tár a pedagógusok elé. Ez az elméleti keretrendszer – ahogyan számos más reformpedagógiai módszer<sup>1</sup> is – abból indul ki, hogy a pedagógusoknak olyan közeget kell létrehozniuk a tanulási folyamat során, amiben a gyerekek nem csak passzív befogadói, hanem aktív szereplői a tudásátadásnak. A tanárközpontú, frontális oktatást diákközpontúra kell cserélni, lehetőséget adva ezzel a gyerekeknek arra, hogy olyan a 21. században elengedhetetlen kompetenciákat fejlesszenek a tanulási folyamat közben, mint például a kommunikáció, az együttműködés, a kreativitás és a kritikus gondolkodás. Amennyiben a gyerekek ismeretsajátítási folyamatában a hagyományos, frontális, tanárközpontú módszerek dominálnak, addig csak passzív befogadásról beszélhetünk (Nárai, 2021).

A társasjáték-alapú oktatás elméleti keretében a társasjáték maga áll a tanulási folyamat középpontjában. A játék során történik meg az ismeretsajátítás, valamint azal párhuzamosan a folyamatban résztvevők készségfejlesztése is. A játék egy zárt rendszerként működik, nem szabad megtörni a dinamikáját, s nem szabad a játékosokat a játék és egy direkt tanulási szituáció között „rángatni”. Ebben a keretrendszerben nem használnak olyan társasjátékokat, amik kifejezetten fejlesztési céllal jöttek létre. Az iskolai tanórákon gyakran használt kvíz formátumú játékok sem tartoznak ide, hiszen azoknak általában a tananyag direkt visszakérdezése a célja, a legegyszerűbb játékmechanika mögé bújtatva. Ezeket egy külön kategóriába, az oktatási segédeszközök közé soroljuk, s a szakirodalom nem ismeri el őket hagyományos értelemben vett társasjátékoknak, hiszen a cél közvetlen, valamilyen tananyagegységből kiragadott tudás elsajátítása.

A társasjáték-alapú oktatás elmélete szerint a pedagógus irányítása nem lehet dominánsabb, mint a játékmechanizmus és a játékhoz tartozó szabályzat. A pedagógusnak olyannyira háttérbe kell vonulnia, hogy a játék közben felmerülő döntési szituációknak egyáltalán ne legyen része, így válnak a diákok aktív szereplőivé a tanóráknak. Ezzel a módszerrel nem csak az egyetemistáknál és a középiskolásoknál, hanem már az alsó tagozatos diákoknál is megkönnyíthetjük az elmélyülést, valamint elősegíthetjük a mélyebb bevésődést is. A játékban való részvétel egy önálló munkavégzési folyamat, ami sokkal több sikerélményt hoz magával, mint amire a frontális oktatás során

<sup>1</sup> Pl.: kooperatív tanulás-szervezés, projekt módszer, dráma- és múzeumpedagógia, gamifikáció, IKT eszközök oktatási folyamatba való integrálása stb.



lehetőség van. Nem beszélve arról, hogy maga a tanulási folyamat is sokkal érdekesebb lesz, a diákok kiléphetnek a tankönyvek szűkre zárt világából és a motivációjuk is növekedhet.

## Varázskaland – Vár a sárkány!

A Varázskaland – Vár a sárkány! című társasjáték 3. és 4. osztályos iskolás gyerekeknek készült, azzal a céllal, hogy magára vállalja a kötelező tantervi egység azon részét, melyben a gyerekeknek a varázsmesék szerkezetével kell megismerkedniük. A játék osztálytermi közegben való alkalmazása a meseolvasás folyamatára alapoz, egy saját zárt rendszert képezve, melyet a játék szabályzata tart keretek között. A konkrét tananyag egység feldolgozása megtörténik, s olyan további fejleszthető területekkel egészül ki, mint a szociális interakció gyakorlása, a kritikai, elemző- és rendszerszintű gondolkodás, valamint az elfogadás.

1. ábra: Társasjáték elemei a játék elkezdéséhez szükséges elrendezésben



*Forrás: Sütő Ramóna fotója és szerkesztése*

### A, a karakterkártyák

A játék elkezdése előtti legfontosabb lépés, hogy a játékosok kiválasszák a számukra legszimpatikusabb karaktert: királyfi/királyleány, sokadik testvér, teknővájó inas/inasleány, szegény asszony fia/lánya. A szerepek opcionálisan női vagy férfi karakterek is lehetnek, hogy elősegítsük a diákoknak a könnyebb azonosulást. Ezeket a karaktereket és a kiinduló szituációt, valamint a karakterek életútjának mozzanatait az általunk elemzett cigány/roma varázsmesékből emeltük ki. A diákok ugyanúgy végigmennek a mese történetén, mintha a tankönyvben olvasnák azt, viszont játék közben meg is élik a történeteket, hiszen ők haladnak a bábukkal, valamint a patrónuskártyák (C) adta feladatok teljesítéséről is ők döntenek. A kártyákon nem csak a karakter rajza

és a kezdősituáció látható, hanem egy hat egységből álló úgynevezett tarisznya is, ami azt a célt szolgálja, hogy a játékosok ott rendszerezzék a már összegyűjtött varázseszközeiket.

## **B, a játéktábla és a mezőtípusok**

A játéktábla négy negyedre van osztva, közepén egy kastélyt szimbolizáló ábrával, melyeket a proppi mesemorfológiai egységek (Propp, 2005) alapján határoztunk meg. Az első negyed az útnak indulás fázisa, a második negyedben találkozik először a játékos az úgynevezett adományozóval, aki esetünkben a patrónus lesz. A patrónuskártyák egy feladatot és a karakter életének további történéseit tárják fel a játékosok előtt. A harmadik negyed a vándorlás szakasza, ahol a karakterek a negyedik negyedben történő végső küzdelemre készülnek fel. Az utolsó két negyedben a játékosok szemtől-szembe találhatják magukat a gonosz sárkánnyal is, aki egyre közeledik a királyi palota felé.

A pályán mezők találhatók, melyeken a haladás előre-hátra, valamint jobbra-balra megengedett, átlósan azonban nem. Van néhány tulajdonsággal rendelkező mezőtípus, amit külön ábrákkal jelöltünk. A varázseszközök a varázspálca ikonnal ellátott mezőkön helyezkedhetnek el. Minden negyedben meghatározott számú varázseszköz foglal helyet, az elhelyezésük sorrendje azonban a játékosoktól függ. Ez biztosítja azt, hogy a játék többször játszható legyen. A varázseszközök szükségesek ahhoz, hogy a játékosok legyőzzék a gonosz sárkányt. Egy játékos összesen hat varázseszközt tarthat a készletében, melyeknek fajtája tetszőleges. További mezőtípusok: a piactér, ahol a játékosok egy akcióért kicserélhetik a tarisznyájukban lévő egyik varázseszközt a közös készlet egy varázseszközével. A mocsár egy hátráltató tényező: ha valaki ilyen jellel ellátott mezőre lép, csak egy akcióért cserébe haladhat tovább. Elhelyezkedésük számos esetben hátráltatja a játékosokat a varázseszközök összegyűjtésében. Mindegyik negyedben található egy színes mező, ami a határok átlépésére szolgáló kaput jelenti. Ezen a kapun csak akkor léphetnek át a játékosok, amennyiben befizették a vámot. A vám értékét a saját varázseszközük jelenti, amit a karakterlapon tüntettünk fel. Az első és a harmadik negyedben található egy átjáró, amin a közlekedés csak visszafelé megengedett. Ez azért került fel a táblára mert a játékosok közötti kooperáció hiányában előfordulhat, hogy egy játékosnak nem sikerül befizetnie a vámot, így nincs lehetősége további haladásra, sem a játéktáblán, sem karakterének életútjában. A sárkány (D) útját zöld színű mezővel jelöltük, az ő célja, hogy elérje a királyi palotát. A sárkány dobókörönként haladhat egyet előre, minden patrónus kínálta feladat megoldásakor pedig hátra kell lépnie egyet. Ha egy játékos azonos mezőre kerül a sárkánnyal, akkor a játékosnak vissza kell mennie az adott negyed kapujába.

## **C, patrónuskártyák**

A patrónuskártyák nem csak a meseszerkezeti egységekért felelősek, hanem a karakterek egyéni életútját is bemutatják, valamint ezen keresztül egy-egy feladattal is ellátják a játékosokat. A patrónussal való találkozás a kapun való áthaladás során automatikusan megtörténik, de a játékos dönti el, hogy szeretne-e élni a feladatmegoldás

lehetőségével. A játékmestertől és a játékra szánt időtől függően az egyéni életutakat hangosan egymásnak is felolvashatják a játékosok vagy némán, csak saját maguknak.

## **D, Sárkány**

A játék során a sárkány a játékosok legfőbb ellensége. A győzelemhez a játékosoknak közös erővel kell legyőzniük a sárkányt, még hozzá úgy, hogy le kell vágniuk mind a három fejét. Akkor tudnak egy fejet levágni, ha beadták a sárkány lapkáján feltüntetett összes varázseszközt. A dobása előtt bárki adhat be a közösbe bármennyi varázseszközt. Ha a sárkány előbb eléri a királyi palotát, mint ahogy elveszítené az összes fejét a játéknak azonnal vége.

## **E, dobókocka**

A társasjáték a dobj és lépj<sup>2</sup>, valamint az akciópontok<sup>3</sup> játékmechanikákat vegyíti. A játékosok dobókockával határozzák meg a végrehajtható akciók számát. Fontos kiemelni, hogy nem hagyományos dobókockáról van szó: az egyes helyett hármas, a hatos helyett négyes szám szerepel rajta, mellyel kiküszöbölhető a túl kevés, illetve a túl sok akció.

A játék célja, hogy a résztvevő játékosok a különböző főhőstípusokkal azonosulva összegyűjtésük a táblán elhelyezkedő varázseszközöket, majd ezeket felhasználva közös erővel levágják a háromfejű sárkány fejét, mielőtt a körönként eggyel előrébb haladó sárkány a királyi palotához érne. A játék során a dobókockával meghatározott összeget válthatják át a játékosok akciópontokra. Szabadon eldönthetik, hogy ezekből mennyit és mire használnak fel. A táblán történő haladás minden irányban mezőnként egy akciópont. A varázseszközök felszedése vagy a piac mezőn való értékesítése, valamint a mocsárból való kiszabadulás szintén egy akciópont.

## **Az akciókutatás projektmódszertana**

A társasjáték fejlődéstörténetét az akciókutatás módszertanára fűztük fel, ami Havas által meghatározott módszertani leíráson alapul.

„Kutatási módszerként az akciókutatás ciklikus, ismétlődő tevékenységek elemeiből épül fel (...). Azt feltételezi, hogy a felismerések és cselekedetek egy állandósuló körfolyamatban, a visszakapcsolások láncolataiban alakulnak ki, melyben mindig az hangsúlyos, amiben a pedagógusok helyesen járnak el, ugyanakkor állandóan szükség van a gondolatok és akciók újragondolására, korrekciójára, javítására.

---

<sup>2</sup> A dobj és lépj játékmechanika során a játékosok dobókockával dobnak majd érvényesítik a dobott összeget a lépéseikkel. Nincs szükség stratégiai tervekre, sem gondolkodásra, a résztvevők leginkább azért izgulhatnak, hogy a kocka éppen melyik oldalán áll meg.

<sup>3</sup> Az akciópontok mechanikájával dolgozó társasjátékok meghatározott számú cselekvési lehetőséget biztosítanak. A játékosoknak azt kell eldönteniük, hogy ezeket a saját körükben milyen lehetőségekre váltják be. Általában a mozgásra, támadásra, erőforrások begyűjtésére, képességek kijátszására vagy akár cserére használhatják akciópontjaikat.

A folyamat vége más, mint a kutatás hagyományosabb felfogásaiban: nem az, hogy az oktatást jobban megértjük, s így az eredmények alkalmazását megkönnyítjük mások számára, hanem az ellentmondások meghatározásának állandó folyamatát jelenti, és ezzel segít etikailag védhető, újabb akciók tartalmának és helyének meghatározásában.” (Havas, 2004, p. 3)

A tesztelések során mi váltunk a játék facilitátoraivá, valamit megfigyelői szempontokat érvényesítettünk. Három nagy egységet jelöltünk meg a játék alkalmazhatóságát vizsgálva: 1. a játék érvényesülése osztálytermi közegben, 2. a játékban alkalmazott mechanikák működése és a kooperáció megvalósulása, 3. a játékba integrált meseszerkezeti ismeretek közérthetősége. Játék közben jegyzeteket készítettünk a saját észrevételeinkről, majd a játék végén lehetőséget adtunk a résztvevőknek a visszajelzésre. Az így kapott eredményeket és visszajelzéseket feldolgozva jutottunk el a társasjátékunk mai formájához. Egy-egy tesztelési ciklus eredményeit a gyakorlatba átültetve új célokkal vágtunk neki a következő ciklusnak. A tesztjátékok megszervezésekor figyeltünk rá, hogy a játékot ne csak a megnevezett célcsoport próbálja ki, hanem idősebb diákok, valamint a célcsoporttal dolgozó pedagógusok is. A tesztelési időszak 2019 áprilisától 2021 áprilisáig tartott, s ezen időszak alatt összesen 32 játékasztalnál 125 résztvevő próbálta ki a játékunkat. Köztük voltak többek között a Dél-Zselic Általános Iskola Somogyapáti Általános Iskolája, a pécsi Élmény Tár meseműhelyesei, a Tanít-sunk Magyarországért program mentorai, a Pécsi Tudományegyetem tanárszakos hallgatói és oktatói, pécsi pedagógusok, valamint az Ördögkatlan Fesztivál és a Tanulóváros Fesztivál látogatói. A tesztelési alkalmak változatossága lehetőséget adott arra is, hogy iskolai közegben és azon kívül is megvizsgáljuk a játék működését. Mindegyik közegben más tényező állt a visszajelzések fókuszában, a legnagyobb változtatásokat mégis a tábla kialakításán végeztük. Kipróbáltunk egy lineáris utat, ahol a játékosoknak megadott irányban kellett haladniuk, majd átváltottunk a sokkal szabadabb negyedelő felosztásra. Ekkor viszont a táblán található mezők számát kellett optimalizálnunk, ami rengeteg táblavariációt hozott magával. A mezők típusaival is ehhez hasonló átalakítási tevékenységet kellett folytatnunk. A 2019-es prototípusban még kvíz és akciómezők is szerepeltek, viszont ezek megléte szembement a játék zárt rendszerét megkövetelő elméleti kritériummal. Az akciópontok játékmechanikája is akkor került a szemünk elé, amikor egy tesztelési alkalommal a visszajelző körben felhívták rá a figyelmünket. A játék tesztelése során a legfontosabb döntéshelyzetek a célcsoport kialakítása során merültek fel. A tervezéskor mindenképpen alsó tagozatos diákok számára szerettünk volna létrehozni egy segédanyagként szolgáló játékot. A játék tervezése közben nem szűkítettük le eléggé az életkori határt, végül bizonyos játékba integrált elemek adták meg az ajánlott korosztályt. Ilyen elem többek között a patrónus kártya, amin egészen hosszú és nehezen értelmezhető meserészletek szerepeltek. Sok feladatunk volt azzal, hogy ezeket lerövidítsük és közérthetővé tegyük úgy, hogy a mesei forma mégis megmaradjon. Tapasztalatunk szerint a kooperatív munkaforma is jobban működik az idősebb korosztálynál, a tesztelések során a második gyerekek még nem tudtak előre stratégiát kialakítani az erőforrások begyűjtésére és felhasználására.

## Összegzés

A Varázskaland – Vár a sárkány! című társasjáték egy 2019-ben elkezdett projekt kézzel fogható eredménye, melynek elméleti keretét Vlagyimir Jakovlevics Propp mesetipológiája és a társasjáték-alapú oktatás módszertana adja. Az akciókutatás gyakorlata segített nekünk meghatározni a projekt nagyobb fázisait és az ahhoz tartozó részfeladatokat. Az ezekhez társított tesztelési eredmények pedig folytonos visszajelzést adtak a még fejlesztendő területekről. Végeredményében sikerült létrehoznunk egy olyan társasjátékot, ami az oktatás keretein belül oktatási segédeszközként<sup>4</sup> funkcionál, de az iskola közegén kívül is megállja a helyét egy kalandos, mesékkel fűszerezett társasjátékként. Hogy éppen melyik aspektusában tekintünk a játékra, az attól függ, hogy milyen közegben kerül elő. Amikor a közoktatásban használjuk elkerülhetetlen, hogy a játékhoz készült foglalkozás tervet is használjuk, hiszen az oktatási folyamat feltétele, hogy az ismeretsajátítás foka mérhető legyen. A játékot immár 32 alkalommal 125 résztvevővel teszteltük, mind a kisiskolások körében, mind pedig a velük foglalkozó szakemberek körében. Visszajelzéseik alapján a játék készen áll arra, hogy végső formáját elnyerve nyomtatásban is megjelenjen, ezt követően pedig a közoktatás színtereire is bekerüljön.

## Irodalomjegyzék

- Aarne, A. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. The Finnish Academy of Science and Letters.
- Aczél, Z. (2015, szeptember 13.). *A társasjáték-pedagógia filozófiája*. *Taní-tani Online*. [http://tanitani.info/a\\_tarsasjatek\\_pedagogia\\_filozofiaja](http://tanitani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja)
- Andrásfalvy, B. (2020). A mese és a mesélés. In G. Tóth (Szerk.), *Népmesék szóban, írásban, képen* (pp. 47–53). Magyar Versmondók Egyesülete.
- Antalfai, M. (2017). A Kincskereső Meseterápia. In I. Szávai (Szerk.), *A mese hídszerepe* (pp. 7–16). Pont Kiadó.
- Bárdos, J. (2020). Az élet értelme a tündérmesékben. *Gradus*, 7(3), 79–88. <https://doi.org/10.47833/2020.3.ART.003>
- Boldizsár, I. (1999). A népmese. In Komáromi G. (Szerk.), *Gyermekirodalom* (pp. 72–83). Helikon Kiadó.
- Boldizsár, I. (2009). A mese közösségformáló és megtartó ereje. *Pannon Tükör*, 14(5), 40–41.
- Boldizsár, I. (2012). Hogyan segítik a mesék az értő olvasást és az olvasóvá válást? *Könyv És Nevelés*, 14(2), 41–43
- Csókás, A. (2015). Elavulttá váltak a kötelező olvasmányok. *Magyar Nemzet*, 88(261), 4.
- F. Hegyi, M. (1999). A mesék és a gyermeki lélek. In Komáromi G. (Szerk.), *Gyermekirodalom* (pp. 191–193). Helikon Kiadó.
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3-4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatasban>
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 3–5. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html>
- Kádár, A. (2017). Saját sorsot varázsolni. In Szávai I. (Szerk.), *A mese hídszerepe* (pp. 42–50). Pont Kiadó.
- Kapitány, D., & Laczkó, M. (2017). A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból. *Könyv És Nevelés*, 19(3), 16–31.

<sup>4</sup> Oktatási segédeszköznek azokat az oktatás folyamatában felhasznált tárgyakat, képi- vagy hanganyagokat értjük, amelyek az oktatás céljainak elérését segítik elő.



- Nárai, M. (2021). Vélemények és attitűdök az élményalapú, tapasztalati tanulást segítő nemformális oktatási módszerekkel kapcsolatban. In Gróz, A., Kövecsesné, G.V. & Várszeginé, G. E. (Szerk.), *Gyermek-Kultúra-Nevelés* (pp. 17–28). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Palkóné Tabi, K. (2021). Átmeneti rítusok a gyermekirodalomban. In Lovassy A. & Pázmány, Á. (Szerk.), *Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban* (pp. 95–101). Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
- Petrolay, M. (2013). *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*. Fapadoskonyv.hu.
- Pompás Napok (2023). *Rólunk*. <https://pompasnapok.hu/rolunk/>
- Propp, V. J. (2005). *A mese morfológiája*. Osiris.
- Szávai, I. (Szerk.). (2017). *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó.
- Tóth, M. (n.d.). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*. Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001. Az én könyvtáram. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth\\_Mate\\_gyerek\\_olvasas\\_konyvtarhasznalat.pdf](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf)
- Vass, D. (2017). Szükséges-e nemek közötti különbségekben gondolkodni, ha a hat-nyolc éves korosztály irodalmi igényéről beszélünk? In Kiss F. (Szerk.), *Tudomány és erő* (pp. 56–63). Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács.