

Farkas Anett

Az irodalmi művek feldolgozása a történetmesélés-történetalkotás módszerével

Bevezetés

Az eredményes tanítást és tanulást az élmény- és tapasztalatalapú módszerek komplex alkalmazása biztosítja. „Meg kell teremteni, hogy a gyermek/tanuló ne csak passzív befogadó, hanem aktív szereplője legyen a tudásátadásnak, akár a feladatok kitalálásának is.” (Nárai, 2021, 17. o.) Ehhez új, változatos oktatási módszerekre, tanulóközpontú szemléletváltásra van szükség az irodalomoktatásban is. Jelen tanulmány célja bemutatni a történetmesélés módszerének technikáit, jó gyakorlatait.

A fogalom meghatározása

A történetmesélés olyan multidiszciplináris fogalom, mely egyaránt használatos a társadalmi, művészeti, vallási, terápiás és tudományos területeken is. Találkozhatunk többek között narratív teológiával (vö. *Frei*, 1993), orvoslással (vö. *Charon*, 2002), történetírással (vö. *White*, 1987), narratív kommunikációs paradigmával (vö. *Langellier* és *Peterson*, 2004), menedzsmenttel és szervezettel (vö. *Dennehy*, 2001), pszichológiával (vö. *Sarbin*, 1986), kognitív tudománnyal (vö. *Bruner*, 2002) és oktatással (vö. *Egan*, 1989).

A klasszikus szövegeket nemzedékeken keresztül történetmesélés révén hagyományozták át, melyek nemcsak nevelési értéket képviseltek, hanem archetipikus, kulturálisan megosztott narratívákat is eredményeztek. Ezek a szövegek meghatározzák az etikai nézőpontokat, az ismeretelméleti nézeteket és az identitások kulturális konstrukcióit (*Mello*, 2001). A népmesék így váltak a tanulás és a jelentésalkotás elsődleges szövegeivé.

Roney (2009) szerint a történetmesélés olyan folyamat, amelynek során egy személy (a mesélő) mentális képeket, narratív struktúrát és a vokalitást felhasználva kommunikál a közönséggel, akik a testbeszédén és arckifejezésén keresztül tudnak visszacsatolni. *Cooper* (2007) szerint a történetmesélés egy kreatív folyamat mesélő és hallgató között.

A *National Storytelling Network*¹ (Országos Történetmesélő Hálózat) meghatározása alapján szavak és cselekedetek interaktív művészete, mely a képzelet fejlesztésével tárja fel egy történet elemeit és képeit. A Cambridge-i Egyetem szótára szerint magában foglalja történetek írását, elmondását vagy olvasását.

A módszer pedagógiai alkalmazását azonban nem értelmezhetjük kizárólag frontális módon, tanári anekdotázással vagy tananyaghoz kapcsolódó történetek tanári elbeszélésével. Ugyanis a történetmesélés nem választható szét a történetalkotási folyamattól, a kettő együtt értelmezhető. A tanulók a történetmesélési folyamat során először közösen vagy egyénileg megalkothatják történeteiket, amelyeket aztán majd előadhatnak. A közös történetalkotás lehetővé teszi a páros és csoportos munkaformák használatát, továbbá olyan tanulói és tanári történetek létrehozását, melyek a tananyagra épülnek.

A módszer nemzetközi pedagógiai kutatási eredményei

A tanárok által alkalmazott oktatási módszerek hatással vannak a tanulók által használt tanulási technikákra. Az ankarai egyetem 32 hallgatójával végzett kutatás alapján megállapították, hogy a tanítási módszerek befolyásolják a tanulók motivációját, érdeklődését (Karakoc és Simsek, 2004). A történetmesélés külföldön széles körben használt oktatási módszer, amely lehetőséget teremt az élményszintű, interaktív tudásszerzésre, az érdeklődés felkeltésére, valamint a szociális és kommunikációs készségfejlesztésre is.

A történetek nyelvi élményforrást kínálnak, mivel a verbalításra, szókincsre támaszkodnak. Fontos, hogy a gyerekek meséket találjanak ki, mint ahogy az is, hogy meghallják és reagáljanak a mások által mesélt történetekre (Wright, 1995). Azok a diákok, akik hallgattak már mítoszokat, legendákat, népmesei történeteket, alig várják, hogy saját történeteket hozzanak létre akár leírva, akár elbeszélve (Zabel, 1991). Úgy gondolom, hogy pedagógiai szempontból nem hagyható figyelmen kívül a történetek ereje és a bennük rejlő tanulási és tanítási lehetőségek.

A történetmesélés hatását több kutatás is vizsgálta. Isbell és mtsai. (2004) összehasonlították a mesélés és a mesekönyvek olvasásának hatását a kisgyermek (3-5 éves korúak) nyelvi fejlődésére és történetmegértésére. Az egyik csoportnak 12 héten keresztül mesét mondtak, a másik csoportnak pedig ugyanezeket a történeteket könyvből olvasták fel. Az eredmények azt mutatták, hogy a történetmesélés és a történetolvasás egyaránt fejleszti a nyelvi készségeket és a szövegértést. A történetmesélő csoport ugyanakkor magasabb pontszámot ért el a mese megértését mérő mérőszámon, jobban emlékezett a történetek helyszínére és szereplőire.

¹ A *National Storytelling Network* weboldala a fogalom definíciójáról: Letöltés: <https://storynet.org/what-is-storytelling/> (2020. 10. 02.)

De nemcsak a kisgyerekek nyelvi fejlődését mérték fel, hanem az általános iskolás korosztályét is. *Trostle és Hicks* (1998) szintén arra az eredményre jutottak, hogy azok a 7–11 éves gyerekek, akiknek mesét mondtak, szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a mesék megértését és a szókincset mérő teszteken, mint azok, akiknek hangosan felolvasták.

Egy másik vizsgálatban (*Walker, 2001*) afroamerikai gyerekek szövegértési képességét három különböző közvetítési módot használva tesztelték: egy történetmesélőt hallgatva, nyomtatott szöveget kapva és multimédiás eszközt használva. A kutatás megállapította, hogy a legtöbb pontot a történetmesélőt hallgató csoport érte el, míg a legalacsonyabb pontszámot a nyomtatott szöveget olvasók kapták. Azonban megfigyelték, hogy a résztvevők minden vizsgálati csoportban nagyobb érdeklődést mutattak a számítógép használatában a többi médiumhoz képest. Ebből a kutatásból kiindulva érdemes lehet a szövegértési képesség fejlődésére gyakorolt hatásokat is felmérni a történetmesélés módszerét alkalmazva. A mesélés, meshallgatás segíti az emlékezést, fejleszti az aktív figyelmet és az empátiát is.

A történetmesélés fejleszti a képzelőerőt, gazdagítja a szókincset, javítja a tanulók és a tanárok közötti interakciót (*Hana, 2010*). Továbbá fejleszti az írástudást, a kreativitást, megértést (*Gregor, 1998*), pozitív hatással van a tanulói önbizalomra, ösztönzi a diákok közötti együttműködést (*Diawn, 2008*).

Ellis (1997) szerint a történetmesélés tanórai alkalmazásával a tanárok egyszerre több követelménynek is eleget tehetnek, hiszen lehetőséget biztosít a kooperatív tanulásra és a szociális készségek fejlesztésére is. Továbbá igazodni tud a különböző tanulási stílusokhoz is.

A kerettörténet (*storyline*) -módszer

Véleményem szerint a *storyline*-módszer nem más, mint tanulói és tanári történetalkotásra épített történetmesélési folyamat. Ahogy korábban említettem, a történetmesélés fogalmát a történetalkotással együttesen értelmezem, így tehát tágabb értelmezését tekintve a történetmesélés nem más, mint egy történetközpontú, narratív szemléletű pedagógiai módszertan. De hogy kapcsolódik hozzá a *storyline*, és mit is jelent mindez elméleti és gyakorlati szinten?

A kerettörténet (*storyline*) -módszert 1967-ben fejlesztették ki a skóciai Glasgow-ban található Jordanhill Főiskola (ma Strathclyde Egyetem) oktatói (*Březinová, 2007*). Céljük egy olyan gyermekközpontú, konstruktivista alapokon nyugvó tanterv megalkotása volt, mely a tantárgyköziségre, kreativitásra, problémamegoldó gondolkodásra, valamint készségfejlesztésre épít (*Bell, 2006*).

„A módszerben szereplő részek, epizódok egymásra épülnek, biztosítják az előrehaladást, rugalmasak, és ahogy a kerettörténet halad, kibontakozik az elsajátítandó tananyagtartalom is. A résztvevő tanulókat ösztönzik arra, hogy saját maguk keressék meg a válaszokat, ezért problémahelyzetek elé állítják őket, amelyeket saját ismereteik és különböző információforrások segítségével közösen kell megoldaniuk” (Mikó, 2017, 34. o.).

Magyarországon az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet foglalkozott először a módszer használatával: 2015 tavaszától akkreditált képzéssé vált, majd közel 3 évig négy bázisiskolával folytattak közös tevékenységet, melynek eredménye 144 kipróbált modul lett (Mikó, 2017). A módszert Európában és Amerikában is alkalmazzák, népszerűsége egyre növekszik. Segítségével a tanárok alkalmazkodni tudnak a változó tananyagigényekhez, mivel nemcsak a tanítási témákon alapszik, hanem tanterveken is átível (Mitchell-Barrett, 2010).

Lényege, hogy a pedagógus által kitalált kerettörténet segítségével sajátítják el a tanulók az új ismereteket, amelyek modulok formájában vannak elrejtve. Minden modul egy-egy kulcskérdés köré szerveződik, melyek megoldandó problémákat tartalmaznak a diákok számára. A problémamegoldáshoz tetszőleges információforrásokat, eszközöket használhatnak. Mindez lehetővé teszi az autonóm tevékenység mellett a tanulói együttműködést is. A diákok a következő modulba csak a probléma megoldása után juthatnak el. A modulok pedig integráltan, több tantárgy bevonásával valósulnak meg (Mikó, 2018).

Creswell (1997) szerint a történetek tervezésekor a tanulók irányító szerepet töltenek be. Előzetes tudásuk alapján, képzeletük segítségével építik fel karaktereiket, történeteiket. A kerettörténet-módszer tartalmát tekintve a tantervre épít, így egyfajta struktúrát, kontextust nyújt a tananyag elsajátításához. A tanár irányított kérdések segítségével előrevetítheti a történet kibontakozását a tanulóknál, mely hozzájárul a tanulási folyamataikhoz.

A *storyline* (kerettörténet) módszerében és a hagyományos történetmesélésben közös, hogy mindkettő módszer az elbeszélés kontextusát és a történet felépítését (karakterek, epizódok, díszlet, cselekmény) használja fel a tanítás és a tanulás lehetőségeinek megteremtésére. A fő különbség abban rejlik, hogy a *storyline* esetében a tanulóknak aktív résztvevőknek kell lenniük a történet létrehozásában.

A kerettörténet-módszer főbb lépései:

1. kérdés megfogalmazása, a probléma közös felvetése,
2. az epizódokból álló történet megalkotása,
3. a helyszínek és a karakterek kiválasztása, megalkotása,
4. a karakterek kapcsolatainak, háttértörténetének feltárása,

5. szabályok kialakítása,
6. problémafelvetés,
7. megoldások keresése,
8. a problémamegoldás során szerzett ismeretek rendszerezése,
9. önértékelés,
10. egymás munkájának értékelése,
11. produktumok rendszerezése és bemutatása, ünnepség vagy összegző esemény (Varga, 2015).

A kerettörténet is a konstruktivizmuson alapszik, amelyben a tanár és a tanuló együtt építi a tudást. A tanárnak segítenie kell a tanulót a következő lépés megtételében (Mitchell-Barrett, 2010). A tanulók a történetük létrehozásához kapcsolódó tevékenységek kidolgozása révén (például szereplők megalkotása), valamint a történetet megalapozó események megoldásával megalkotják saját jelentéseiket, és a tanulás aktív résztvevőjévé válnak (Ahlquist, 2013). Az osztálytermi irodalomtanítás gyakorlatába a konstruktivizmus alapelvei is beépíthetők, hiszen a konstruktivista irodalompedagógia fő célja feltárni tanulók egyéni gondolkodás- és cselekvésmódját az irodalmi jelenségek által, amit a szociális interakciók révén is alkalmazni tudnak (Kispál, 2019).

Kerettörténet (*storyline*): pedagógiai ötletek

Az irodalomoktatásban funkcióeltolódásra van szükség ahhoz, hogy presztízavesztés nélkül el tudja érni megvalósítandó céljait. A közoktatásban, így az irodalomtanításban is az innováció kreatív megoldásokon keresztül tud megvalósulni (Herédi, 2020). Ennek megvalósításához pedig változatos, megújulni képes, élményalapú módszerekre van szükség. Az alábbi kerettörténetek különböző irodalmi témák köré csoportosulnak, így kiindulópontot jelenthetnek a tantárgyi tartalmak kreatív feldolgozásához.

Magyar őstörténet

Az osztályt hét törzsre osztjuk, akik más-más témáért lesznek felelősek (pl. ősi népdalok, mesék kutatása, korabeli építészet, hadászat, kézművesség stb.) A foglalkozások is épülhetnek ezekre az egységekre, ahol egy-egy történetből indulunk ki, majd drámajáték vagy kreatív írásgyakorlatok után elkészítünk egy-egy jellegzetes alkotást, vagy megtanulunk egy-egy ősi dalt (Kusper, 2021a).

Istenek születése

Istenek és istennők vagytok, most születettek. Nincs lakhelyetek, teremtsetek magatoknak! Mit esztek/isztok/viseltek? Mi a családfátok? Mik az attribútumaitok? Ezt a görög

mitológia témakör előtti ráhangolásként is megvalósíthatjuk, de a kerettörténet az egész témakör tanítása alatt is jól működik. A diákok saját karaktereik bőrébe bújhatnak, és az órai feladatokat is az általuk épített mitológiai történetbe ágyazhatjuk. Például: a 9. A osztály istenei és istennői boldogan élték életüket a saját Olümposzikon, aztán egyik nap arra ébredtek, hogy elvesztették csodás képességeiket. Ahhoz, hogy újra teljes értékű istenek legyenek, inniuk kell az istenek vizéből. A főisten (tanár) akkor árulja el nekik a víz lelőhelyét, ha megismerik Antigoné történetét.

Mitológiai játékok

Tematikusan az ókori görögök világát követjük, megismerjük isteneiket, akik egy-egy foglalkozás „házigazdái” is lehetnek. Ekkor az istenek attribútumainak megfelelően alakítjuk a tematikát: főszerepbe kerülnek a vizek, a zene, a kultúra, a harc stb. Ellátogatunk egy görög agórára vagy éppen az Olümposzra. A dekoráció és az értékelés ekkor is az adott témának megfelelően alakítható (Kusper, 2021a).

Isteni színjáték

A Pokol lakói vagytok. Mihály arkangyal felajánlja, hogy átkerülhettek a Paradicsomba, de ahhoz néhány feladatot meg kell oldanotok. Javasolt feladatok: írjanak érvelő szöveget, hogy miért akarnak pokolbéli lelkeként a Mennysországba jutni; készítsenek egy jó reklámszöveget a Pokolnak, mert rossz a marketingje; írjanak *Dante* nevében egy naplóbejegyzést; játsszák el Paolo és Francesca történetét!

Mentsétek meg Petőfit!²

Egy időtérésnek köszönhetően az 1848. március 15-i forradalmi forgatagba csöppentetek bele. Csak akkor térhettek vissza, ha a megvédtétek *Petőfi Sándort* egy titokzatos, szintén 21. századi időutazótól. A hét folyamán csoportban dolgoztok, okoseszközökkel (mivel egy időcellának köszönhetően elérhető az internet). A sikeres feladatmegoldásokkal követőket gyűjthettek, azaz egyre bővíthetitek a forradalmi tömeg létszámát.

Shakespeare színháza

A Globe Színház társulatának tagjai vagytok (igazgató, színész, író, rendező, jelmeztervező). Egy uralkodói rendelet meg akarja akadályozni, hogy tovább működjön a színház. A történet továbbviteléhez alkalmas feladatok: érvelés, levélírás (hivatalos levél), színházi tudósítás *Shakespeare* egyik drámájáról.

² Forrás: *Neteducatio* (2017). Letöltés: <https://neteducatio.hu/qqska-ikt-otletei-5-resz-kerettortenet-az-elmenyszeru-feldolgozasert/> (2020. 10. 10.)

Karanténba zárva

Világjárvány dúl, és az egész osztályt karanténba zárják az osztályteremben. Azért, hogy ne unatkozzanak, novellákat olvasnak, ezzel szórakoztatják magukat. Drámajátékokat és kreatív írásgyakorlatokat is adhatunk. Javasolt szerzők: *Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond, Kosztolányi Dezső, Karinthy Frigyes, Krúdy Gyula, Mándy Iván, Petelei István, Mészöly Miklós.*

Jó gyakorlatok, történetközpontú technikák

Az irodalmi művek befogadása kisgyermekkortól meghatározza a világgal való kapcsolatunkat, világ- és önértelmezésünket. A verbális-narratív művészetek lehetőséget kínálnak egy újfajta pedagógia kialakítására, mely számos kompetenciát fejleszt: anyanyelvi kommunikáció, az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, a szociális, a kezdeményezőképessegre irányuló és a hatékony, önálló tanulást elősegítő kompetenciák (Kusper, 2021b). A továbbiakban részletezett feladatötletek, jó gyakorlatok a történetmesélés és történetalkotás köré szerveződve kínálják az említett készségek fejlesztését, és elősegítik az irodalmi művek élményszintű befogadását.

Történetkosár/történetzsák/történetdoboz³

Főként óvodásoknál és alsó tagozatban használják. Lényege, hogy egy kosárba a feldolgozandó meséhez köthető tárgyakat helyez el a pedagógus, majd azokat a történet egy adott pontján előveszi illusztráció céljából. Az RJR-modell szerinti ráhangoláskor működhet úgy is felső tagozatban, hogy a feldolgozandó irodalmi mű előtt a pedagógus egy kis kosárból az adott műhöz kapcsolódó kisebb, szimbolikus tárgyakat vesz elő, és megkéri az osztályt, hogy az alábbi kellékek alapján gyűjtsenek ötleteket (akár egyénileg, páros és csoportos munkaformában), hogy miről fog szólni a feldolgozandó mű, milyen karakterek lesznek benne, milyen helyszínen fog játszódni, mi lesz a mű konfliktusa, lesz-e megoldása, hogy fog végződni stb. Reflektáláskor összevethetjük a tanulók által előzetesen elvárt történetet, helyszínt és szereplőket a közösen elolvasott művel.

Irodalomórán felső tagozatban jól működhet a mesék és mítoszok témakörnél. Például tehetünk a kosárba egy fehér lovat, három LEGO minifigurát vagy egy kis fadarabot, követ és vasgolyót (Fanyűvő, Kőmorzsoló, Vasgyúró), egy ördög figurát vagy egy szakállas manójátékot (Hétszűnyű Kapanyányimonyók), sárkányt ábrázoló plüssfigurát vagy műanyagjátékot, egy kis zacskó zabkását vagy búzadarát, három női babát (királykisasszonyok), egy griffmadarat szimbolizáló plüss- vagy műanyag

³Letöltés: <https://www.theempowerededucatoronline.com/2018/11/story-bag-basket-or-prop-box.html/> (2020. 10. 10.)

madarat, kenyérdarabot, szalonnadarabot, koronát. De a *János vitéz* bevezető óráján is használható. A tárgyak lehetnek: játékkard, papírból készült huszárcsákó, juhászkalap vagy juhászbót, juhfigura, furulya, érme, korona, griffmadárról illusztráció, tündérfigura, rózsza, síp, boszorkány, műanyag sárkányjáték stb. A *Romeo és Júlia* megjeleníthető az alábbi kellékekkel: kis üvegcsé méreg felirattal, műanyag kés, papír álarc, gyűrű, két LEGO figura vagy egy Barbie és egy Ken baba stb.

A figurákat játékok helyett akár előre meg is rajzolhatjuk, vagy egy internetről letöltött képet kinyomtatunk, és egy vastagabb kartonra ragasztjuk. A kosár helyett egyébként használhatunk kis zsákot, táskát, kalapot vagy akár cipősdobozt is. Jelenlésteremtésnél használhatjuk úgy is, hogy a kellékeket szétosztjuk a diákok között, majd a mű közös, hangos felolvasása közben akkor kell a levegőbe emelniük a tárgyat, amikor az ő tárgyához érünk.

Félév végén vagy év végi ismétlés során alkalmazhatjuk akár fordítva is: a diákokat megkérjük, hogy jelenítsék meg különböző tárgyak segítségével a félév vagy az év során tanult, nekik tetsző művet (lehet akár verset, balladát, novellát, regényt is), majd be kell mutatniuk az osztálynak a tárgyakat. Ezt csinálhatjuk pontokért, kis ötösökért, egyéb jutalmakért versenyre is: a többieknek ki kell találniuk, hogy melyik műre utalhatnak a válogatott tárgyak. Aki kitalálta, annak el is kell mesélnie a mű tartalmát röviden, vagy vers esetén fel is lehet olvasni.

Történetmondás máshogyan⁴

A tanár E/1. személyben elmond egy rövid történetet, ezt követően a tanulók párokba rendeződnek. A páros egyik tagja ugyanazt a történetet kezdi el mesélni a másiknak E/3. személyben. Kb. fél percenként vagy 1 percenként a tanár tapsol, és akkor a pár másik fele folytatja a társa által elkezdett történetet. Irodalomtanításnál ez működhet úgy is, hogy a tanár E/3. személyben, röviden összefoglalja az egyik tanult mű tartalmát, a pároknak pedig E/1. személyben kell újramesélniük azt az egyik karakter szemszögéből. Bármelyik tanult epikai alkotásnál alkalmazható. Az újramesélés esetén reflektáláshoz ajánlott.

Három képből egy történet⁵

Az osztályt 4 fős csoportokba szervezzük. Minden csoport kap három képet (nem kell feltétlenül látható összefüggésnek lennie köztük). A csoport a három képet egy összefüggő történetté fűzi 5 perc alatt. Ezután minden csoportból egy fő a balra legközelebb eső másik csoportba megy. Ott eldöntendő kérdésekkel megpróbálja kitalálni

⁴Tempus Közalapítvány Tudástár weboldaláról (2017): Letöltés: <https://www.tka.hu/tudastar/mogy/915/tortenetmondas-mashogyan> (2020. 10. 10.)

⁵Lizakovszky Éva (2012) ötlete a Tempus Közalapítvány Tudástár oldaláról: Letöltés: <https://tka.hu/tudastar/mogy/595/harom-kepbol-egy-tortenet> (2020. 10. 10.)

a csoport sztoriját. Ekkor újra egy-egy fő minden csoportból balra mozdul, és egy új képet illesztenek be a történetbe. Végül írásban is rögzítik a történetet úgy, hogy a négy fő csoport minden egyes tagja 30-30 másodpercig írhat, majd tovább kell adnia a papírt a csoport következő tagjának. Összesen háromszor írhat minden tag a csoportban. A csoport tagjaitól együttműködést és koncentrációt igényel, ugyanakkor építi a kreativitásra, és van benne helyváltoztatás is.

Történetalkotás Dixit képekkel

A Dixit társasjáték képeit felhasználva a tanulóknak véletlenszerűen kell kihúzniuk 4 képet. A négy kép előre ki van válogatva szereplőkre, tárgyakra és/vagy helyszínekre. Két szereplő- és két helyszínkártyát húznak. Az a feladatuk, hogy csoportban alkossanak történetet a rendelkezésre álló képekből (a képek sorrendje lehet tetszőleges). Utasítás-ként adhatjuk, hogy a történetük tartalmazzon párbeszédet is két vagy akár több szereplő között. Ha elkészültek a történetek, akkor dramatizálást is használhatunk: kérünk a csoportból narrátort (vagy akár narrátorokat) és szereplőket. Amíg a narrátor(ok) elbeszéli(k) a történetet, a szereplők végig eljátsszák azt.

Variálható úgy is, hogy minden csoportnak adunk egy kártyacsomagot úgy, hogy a képeket ne láthassák. A kapott paklit a csoport tagjai szétosztják egyenlő arányban egymás között. Az első tanuló választ egy kártyát, elkezd mesélni a történetet, majd a többiek sorban mellé tesznek egy-egy kártyát, és ők is hozzáfűznek 3-4 mondatot. A tanulókat figyelmeztetnünk kell, hogy próbálják megjegyezni a történetet, mert később ezt a másik csoport számára prezentálniuk kell. Az utolsó kártyák felhasználásával be is kell fejezniük a történetet, hogy kerek egészet alkosson. Végül a tanulók bemutatják a történeteiket a többi csoportnak.

Egy másik változattal is játszható: a diákok körben ülnek, mindenki sorban húz egy kártyát, és a kártya alapján elkezd mesélni egy történetet. Minden diák maximum három mondatot mondhat, majd a mellette ülő húz egy képet, ami alapján folytatja a történetet. Ezt játszhatjuk addig, amíg sorra nem kerül mindenki, és az utolsó embernek kell befejeznie, de addig is játszható, amíg el nem fogynak a kártyák. A végén érdemes legalább egy valakivel (akár az első vagy az utolsó mesélővel) összefoglaltatni a közös történetet. Ráhangolásnál ajánlott.

Mozaiktörténet írása

A tanár megadja a történet első mondatát, ezt minden tanuló leírja egy A/4-es lapra. (Pl. válogathatunk a diákok számára korábban tanult vagy ismeretlen kezdősorokból is: „Hogy a feleségem megcsal, régen sejtettem.”,⁶ vagy „Ma nem mentem iskolába.”,⁷

⁶Füst Milán (1946): *A feleségem története*.

⁷Kertész Imre (1975): *Sorstalanság*.

vagy „Ritkán álmodom. Ha mégis, verejtékben fürödve riadok fel.”⁸⁾ Ezután két perc alatt további mondatokat írnak a történethez. Az idő leteltét a tanár jelzi, ekkor a diákok átülnek a mellettük lévő helyére, és tovább folytatják a társuk által megkezdett történetet, szintén két percig. Ezt megismétlik háromszor, végül a negyedik körben mindenki befejezi, lezárja a történetet. Végül minden tanuló visszaül az eredeti helyére, és elolvassa a történetet, megkeresi benne a hibákat, és kijavítja azokat, majd a tartalmát összefoglalva röviden elmeséli a többieknek.

Gyilkosság az osztályteremben⁹

A detektívtörténetek változatos elbeszéléstípusok, ugyanakkor a kortárs magyar irodalom nem aknázza ki a műfajban rejlő lehetőségeket (Körömi, 2019). Úgy gondolom, hogy detektívregényekhez jól működhet ráhangolásként egy közös osztálytermi nyomozás, melynek részleteit, alaptörténetét, szereplőit a feldolgozandó műből is vehetjük. A diákok különböző szerepeket és háttérinformációt kapnak. Érdekes több csoportra osztani az osztályt, így akár a különböző csoportok versenyezhetnek is egymással, hogy melyikük fejt meg előbb a gyilkosságot. Krimi témánál akár több művet is felhasználhatunk. A diákok szereplőkártyáin nyomokat találnak a rejtély megoldásához. A kártyán kapott információkat nem mutathatják meg egymásnak, meg kell jegyezniük azokat. Ezt követi a nyomozás eljátszása. Mindenki kérdezhet a másiktól, nyomozhat a gyilkosság megfejtésének érdekében, így azok a tanulók is részt vehetnek a feladatban, akik esetleg nem kaptak szerepkártyákat.

Belső hang (gondolatkihangsítás)

Arra kérjük a gyerekeket, hogy a történet egy adott mozzanatában képzeljék bele magukat egy-egy szereplő helyzetébe, és fogalmazzák meg, mit gondolhat éppen akkor. Történhet szóban vagy írásban (H. Molnár, 2018). Működhet egyénileg, de akár páros vagy csoportos munkaformában is. Ha írásban kérjük, akkor működhet belső monológ írásként vagy naplóírásként. Érdekes felolvasatni az írásműveket. Középiskolai tananyaghoz néhány ötlet: Kreón gondolatai Teiresziász jóslata után; Odüsszeusz hánykódása a tengeren, miután elvesztette az összes társát; Anyegin Lenszkij halála után; Gregor Samsa a cégvezető távozása után.

Fiktív interjú

A diákok csoportos munkaformában egy fiktív interjút készítenek az adott irodalmi alkotás főszereplőjével vagy más szereplőivel. Feltehetnek kérdéseket tetteivel, gondolataival,

⁸⁾Szabó Magda (1987): *Az ajtó*.

⁹⁾Onestopenglish weboldaról: Letöltés: <https://www.onestopenglish.com/games-lesson-plans/lesson-share-speaking-murder-in-the-classroom/154250.article> (2020. 10. 10.)

vágyaival, céljaival kapcsolatban. Párbeszédese formában megírják a kérdéseket és a mű alapján a feltételezett válaszokat is. Ezt követően vagy egymásnak előadják, vagy minden csoportból két ember eljátssza az osztály előtt az interjút. A reflektálás során alkalmazható. Kerettörténettel is variálható. Feladatötlet: Világjáró Magazin szerkesztő-újságírói vagytok. Egy nagy tömeget elérő lapszámot kell szerkesztenetek. Kaptok egy fülest, hogy kit lenne érdemes címlapra tenni. Javasolt „interjúalanyok”: Odüsszeusz, Dante, Gulliver, Candide, Szinbád. A feladat életművek, életrajzok ismertetésére is hasznos lehet, különösen az érettségire is fontos szerzők esetében: *Ady Endre, Arany János, Babits Mihály, József Attila, Kosztolányi Dezső, Petőfi Sándor*.

Storyboard/képregénykészítés

Képregényes formában tartalmazza egy tanult irodalmi mű történetét. Ceruzával és digitálisan is készíthető. Egyéni és csoportos munkaformában is kiadható. Tantárgyi integrációs lehetőséget rejt a vizuális kultúra tanításával, de jól tud működni projektfeladatként is. A feldolgozandó mű terjedelme és felépítése alapján variálható a képkockák elemszáma. Általában 9 képkockát kell megjelenítenie a tanulóknak. Előre kinyomtatott sablonnal is dolgozhatunk¹⁰, vagy online storyboard-készítő programot^{11,12} is lehet használni.

Talk-show¹³

A tanulók egy mű különböző karaktereinek szerepébe helyezkednek és a karakterükkel vesznek részt egy beszélgetős televíziós műsorban, ahol a mű fő konfliktusait beszél meg. Ez megvalósulhat a történet csúcspontja előtt, illetve az egész elolvasása után is. A diákok (műsorvezetők) azt is eldönthetik, hogy kikkel akarnak interjút készíteni a regény olvasásának különböző pontjain. Érdemes többszereplős művet választani.

Összegzés

A tanulmányban a teljesség igénye nélkül feladatötletek, jó gyakorlatok kerültek bemutatásra, melyek fókuszában a történetmesélés és történetalkotás áll. A történetközpontú módszertan támogatja az irodalomórák iránti tanulói motivációt. Mindemellert az önreflexió, ön- és társismeret fejlesztését is elősegíti. A nemzetközi tanulmányok alapján bizonyítható, hogy pozitív hatással van számos készség fejlődésére: íráskészség, előadói

¹⁰ Storyboard sablon URL: Letöltés: <https://www.xinsight.ca/tools/storyboard.html> (2020. 10. 10.)

¹¹ StoryboardThat program: Letöltés: <https://www.storyboardthat.com/> (2020. 10. 10.)

¹² Comic Life program: Letöltés: <https://plasq.com/apps/comiclife/macwin/> (2020. 10. 10.)

¹³ Letöltés: <https://dbp.theatredance.utexas.edu/content/talk-show> (2020. 10. 10.)

készség, szövegértés, verbális kommunikáció, empátia, együttműködés, kreativitás. Továbbá hozzájárul a tanulók és a tanárok közötti kapcsolat javításához és a szókinccs gazdagodásához is. Az órák bármelyik szakaszában és különböző munkaformákban is alkalmazható. Az élményközpontú és a tanulókat fókuszba állító módszer hozzájárul ahhoz, hogy a diákok a tanítás aktív részesei legyenek az irodalomórákon is.

Felhasznált irodalom:

- Ahlquist, S. (2013): Storyline: A Task-Based Approach for the Young Learner Classroom. *ELT Journal*. **67**. 1. sz., 41–51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs052>
- Applebee, A. (1996): *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. The University of Chicago Press, Chicago.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226161822.001.0001>
- Bell, S. (2006): *Introduction to the Storyline Method. Articles on The Storyline Method*. De Akelei, Assendelft, The Netherlands.
- Březinová, J. (2007): *Storyline in Teaching English to young Learners*. Brno, Masaryk University.
Letöltés: <https://is.muni.cz/th/iv4qp/Storyline.pdf> (2020. 10. 15.)
- Bruner, J. (2002): *Making stories. Law, literature, life*. Farrar, Strauss and Giroux.
- Cooper, P. (2007): Introduction to the special issue: Storytelling and education. *Storytelling, Self, Society*. **3**. 2. sz., 75–79.
Letöltés: <http://www.jstor.org/stable/41948979> (2020. 10. 15.)
- Charon, R. és Montello, M. (eds.) (2002): *Stories Matter: The Role of Narrative in Medical Ethics*. Routledge, New York.
- Dennehy, R.F. (2001): The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-era Organizations. *Journal of Organizational Change Management*. **14**. 6. sz., 609–614. <https://doi.org/10.1108/jocm.2001.14.6.609.2>
- Diawn, P. (2008): *Case Study: The Influence of Storytelling as Prewriting Activity (in the Writing Process) on Narrative Writing in the No Child Left behind Learning Environment*. PA: Saint Joseph's University. Philadelphia and Bala Cynwyd.
- Dyson, A. H., és Genishi, C. (1994): *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. National Council of Teachers of English.
- Egan, Kieran (1989): *Teaching as Storytelling*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Ellis, B. F. (1997): Why tell stories? *Storytelling Magazine*. **9**. 1. sz., 21–23.
- Frei, Hans (1993): *Theology and Narrative: Selected Essays*. Ed. George Hunsinger and William C. Placher. Oxford UP, New York.
- Gregor, V. (1998): *42 Reasons for Teaching Storytelling*.
Letöltés: <http://www.marilynikinsella.org> (2020. 10. 15.)

H. Molnár Emese (2018): *Kooperatív módszerek a gyakorlatban: szövegértés, szövegalkotás, anyanyelvi tapasztalatszerzés: módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára.*

Letöltés: http://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf (2020. 10. 15.)

Hana, N. (2010): *The Effectiveness of Using Storytelling Technique to Develop EFL Listening Skills of The Primary Stage Students.* Egypt, Mansoura University.

Haven, K. (2007): *Story proof: The science behind the startling power of story.* Libraries Unlimited. Westport, CT.

Herédi Rebeka (2020): Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulás szervezés sajátos gyakorlatairól,* Békéscsaba, Magánkiadás. 41–50.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. és Lowrance, A. (2004): The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32. sz., 157–163.

<https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>

Ito, M. (2004): ‘Nurturing the brain’ as an emerging research field involving child neurology. *Brain and Development*. 26. sz., 429–433.

<https://doi.org/10.1016/j.braindev.2003.02.001>

Karakoc, S., Simsek, N. (2004): *The effect of teaching strategies on the usage of learning strategies.*

Letöltés: https://www.academia.edu/1264665/The_Effect_of_Teaching_Strategies_on_the_Usage_of_Learning_Strategies (2020. 10. 15.)

Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. In: Kusper Judit (szerk.): *A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században,* Líceum Kiadó, Eger. 21–30.

Kusper Judit (2021a): A művészetalapú foglalkozások tervezése a délutáni foglalkozásokon. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához.* Líceum Kiadó, Eger. 231–237.

Kusper Judit (2021b): A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához.* Líceum Kiadó, Eger. 205–230.

Körömi Gabriella (2019): A kortárs magyar ifjúsági krimi nyomában. Hibriditás és narráció Böszörményi Gyula Leányrablás Budapesten, Varga Bálint Válságdíj nélkül és Mészáros Dorka Én vagy senki című regényében. In: Kusper Judit (szerk.): *A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században,* Líceum Kiadó, Eger. 59–68.

- Langellier, Kristin M., és Peterson, Eric E. (2004): *Storytelling in Daily Life: Performing Narrative*. Temple UP, Philadelphia.
- Mello, R. (2001): The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2. sz. Letöltés: <http://www.ijea.org/v2n1/> (2020. 10. 10.)
- Mikó Attiláné (2017): *A Storyline módszer*. Módszertani közlemények: Tanítók és tanárok számára. 1. sz. 34–39.
- Mikó Attiláné (2018): *Játékosítás az alsó tagozatban: Fókuszban a Storyline*. Sárospataki Pedagógiai Füzetek. 255–264.
- Mitchell-Barrett, R. (2010): *An analysis of the Storyline method in primary school: its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation*. University of Durham.
- Nárai Márta (2021): Vélemények és attitűdök az élményalapú, tapasztalati tanulást segítő nemformális oktatási módszerekkel kapcsolatban. In: Gróz Andrea, Kövecsesné Gósi Viktória és Várszeginé Gáncs Erzsébet (szerk.): *Gyermek-Kultúra-Nevelés*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 17–28.
- Richardson, Virginia (1997): *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. Falmer Press, London.
- Ralston, M. (1993): *An Exchange of Gifts: A Storyteller's Handbook*. ON: Pippin Publishing Limited, Markham.
- Roney, R. C. (2009): A case for storytelling in the K-12 language arts curriculum. *Storytelling, Self*. Society. 5. 1. sz., 45–54.
- Sarbin, Theodore (1986): *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. CT: Praeger, Westport.
- Tannen, D. (1989): *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press, New York.
- Trostle, S. és Hicks, S. J. (1998): The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children. *Reading Improvement*. 35. 3. sz., 127–136.
- Walker, V. (2001): *Traditional versus new media: Storytelling as pedagogy for African-American children*. The University of Texas. Austin, TX.
Letöltés: <https://www.proquest.com/docview/304718990> (2020. 10. 10.)
- Varga Attila (2015, szerk.): *Gyakorlat – reflexió – innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. OFI, Budapest.
- White, H. (1987): *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Johns Hopkins UP, Baltimore.
- Wright, A. (1995): *Storytelling with children*. Oxford University Press, Oxford.