

FARKAS ANETT

STORYLINE AZ ANYANYELVI ÓRÁKON: KOMPETENCIAFEJLESZTÉS KERETTÖRTÉNETEKSEL

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék

1. Bevezetés

Napjaink társadalmi és technológiai változásai új kihívásokat jelentenek az anyanyelvoktatás számára. Az általános iskolás korosztály nemcsak a gyorsan változó szókincshez és vizuális ingerekhez alkalmazkodik, hanem az aktív, együttműködésre és problémamegoldásra épülő tanulási helyzeteket is igényli. Jelen tanulmány célja feltárni, hogy a storyline módszer miként járulhat hozzá az anyanyelv tanításának megújításához: hogyan segítheti a szövegértés és szövegalkotás fejlesztését, miként támogathatja a nyelvtani tudatosságot, és milyen módon ösztönözheti a tanulói motivációt és kreativitást. Az elemzés alapját a nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint konkrét iskolai modulok összevetése képezi, amelyek példaként szolgálnak a történetalapú pedagógia hatékony alkalmazására az anyanyelvi nevelésben. A tanulmányban hivatkozott nemzetközi szakirodalmi hivatkozásokat saját fordításomban közlöm, a tartalmi idézeteket a lapszám megadásával is jelölöm.

2. Problémafelvetés

Az alfa generáció tagjai – vagyis a jelenlegi általános iskolás korosztály – már kora gyermekkoruktól a digitális közegben szocializálódtak. A technológiai eszközök átalakítják a tanulási és a kommunikációs szokásaikat (Rzońca–Warchoń 2024). McCrindle és munkatársai (2021) szerint ez az első nemzedék, amely a 21. században született és szocializálódott, így tagjai soha nem tapasztaltak olyan világot, ahol a digitális technológia ne töltött volna be központi szerepet az interakcióban. A szerzők kiemelik, hogy az alfa generáció tagjainak gyermekkorában a technológiai környezet mellett a személyreszabhatóság élménye is meghatározóvá vált: a mesekönyvektől az online tartalmakig minden igazítható volt az egyéni igényekhez, ami jelentős hatást gyakorolt a tanulási, kommunikációs és fogyasztási mintáikra.

Cimene és munkatársai (2024) eredményei rámutatnak, hogy az alfa generáció tanulói jól teljesítenek a gyakorlati cselekvésre, együttműködésre és problémamegoldásra épülő feladatokban. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy a diákok számára a facilitátori pedagógusszerep és az élményszerű, interaktív módszerek a leghatékonyabbak, míg a frontális oktatás kevésbé bizonyul motiválónak. Az általános iskolások tehát már nem elégszenek meg a hagyományos ismeretátadással: sokkal inkább igénylik azokat a tanulási helyzeteket, amelyek lehetőséget adnak az aktív részvételre, a közös alkotásra és a felfedezés örömére.

A digitális bennszülöttek¹ nyelvhasználatát a közösségi média erőteljesen befolyásolja: a fiatalok gyorsan elsajátítják az online térben hallott szlengkifejezéseket és nyelvi fordulatokat, azonban a valódi jelentést gyakran félreértelmezik, így használatuk nem mindig illeszkedik a nyelvi kontextushoz (Susanti 2023: 191). Mindez arra utal, hogy az alfa generáció nyelvi kompetenciája alkalmazkodik a globális, gyorsan változó kommunikációs trendekhez, ugyanakkor magában rejtí az egy kockázatot is, hogy nem alakulnak ki a kellő mélységben az értő olvasáshoz szükséges készségek. Ezt Néma (2023) is alátámasztja, aki arra a következtetésre jut, hogy az elmélyült olvasás kevésbé jellemző ebben a korosztályban. Nyelvi és kognitív fejlődésükben elsősorban a vizuális sémák dominálnak, kommunikációjukban pedig az irodalmi, a köznyelvi, az angol nyelvi hatások és a szleng sajátos módon keveredik. Mindebből következik, hogy az anyanyelvi nevelés egyik fő feladata a digitális környezetből származó nyelvi hatások ellensúlyozása az értelmező és kritikai olvasás, valamint a mérlegelő gondolkodás célzott fejlesztésével.

Mindebben kiemelt szerepet kaphat a storyline módszer, amely a kerettörténetre épülő tanulási helyzetekben teremti meg az élményszerű, kooperatív és tantárgyközi munkát. A diákok aktív részvétellel, szerepek vállalásával és közös produktumok létrehozásával nemcsak nyelvi kompetenciáikat mélyítik el, hanem szövegértésük és problémamegoldó képességük is fejlődik. A narratív keret lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók reflektíven dolgozzák fel a digitális nyelvi hatásokat, miközben az irodalmi nyelv, a kulturális hagyomány és az értelmező és kritikai olvasás készségei is beépülnek a tanulási folyamatba.

3. A storyline története

1965-ben Skóciában az oktatási hivatal új pedagógiai irányvonalakat határozott meg. A reformfolyamat kiemelt területei közé tartoztak a tanulóközpontú megközelítések, az aktív és felfedező tanulási módszerek, a differenciált csoportmunka, a tantárgyak integrálása,

¹ A digitális bennszülöttek fogalmát először Marc Prensky használta a *Digital natives, digital immigrants* című, 2001-es cikkében. A fogalom a digitálisan szocializálódott generációra utal, akik az internet, a videójátékok és a digitális eszközök világába születtek bele.

valamint a készségekre épülő és fogalomközpontú² oktatás előtérbe helyezése (Mitchell 2013: 1). Bell (2002) megállapítja, hogy a tanárokat arra ösztönözték, hogy holisztikus szemlélettel közelítsék meg az oktatást, és a készségek elsajátítását valós életből vett példákkal kapcsolják össze. Az új tanterv hangsúlyozta a tantárgyak közötti kapcsolódásokat, az anyanyelvi készségek fejlesztésének központi szerepét (hallás, beszéd, írás, olvasás), valamint az esztétika és az újonnan bevezetett környezeti tanulmányok (*environmental studies*) fontosságát (Bell–Harkness 2016: 15). Creswell (1997: 14) szerint ezek a javaslatok radikális szemléletváltást igényeltek, mivel a tanárok tantárgyanként összeállított tankönyvsorozatokra alapozták tantervüket, a tanulói előrehaladást pedig az oldalak és a fejezetek egymás utáni sorrendben történő feldolgozása határozta meg. A szerző továbbá felhívja a figyelmet arra is, hogy amikor ezeket a „korszerűtlen” tankönyveket kivonták a használatból, számos pedagógus bizonytalanná vált abban, hogy mi válhatná fel azokat. Az 1965-ös memorandum ugyan elvi kereteket adott, ám nélkülözötte a gyakorlati bevezetést támogató útmutatásokat.

1967-ben a glasgow-i Jordanhill Pedagógiai Főiskolán (*Jordanhill College of Education*) egy oktatói csoport alakult a tantervi integráció támogatására. Tagjai – Steve Bell, Sallie Harkness és Fred Rendell – főállásban, a hallgatói oktatási kötelezettségeik alól mentesítve, kizárólag tanárokkal dolgoztak együtt. Fröbel, Montessori és Dewey pedagógiai koncepcióját alapul véve kialakult egy új tantervi megközelítés, amely a gyakorlat, reflexió és elmélet egységére épült. A hagyományos ismeretátadással szemben a storyline kérdések révén ösztönözte a tanulókat a gondolkodási képességek fejlesztésére, a problémák felismerésére és megoldására. Kiemelt szerepet kaptak a diákok által megalkotott szereplők is, amelyek lehetővé tették, hogy az érzelmek és a tények egyaránt megjelenjenek a tanulási folyamatban (Bell–Harkness 2016: 16–17). A pedagógusok felkészítő kurzusai két- vagy háromnapos programokra épültek, melyek a helyi központokban szervezett bemutatókkal, iskolalátogatásokkal és visszajelző napokkal egészültek ki. A jógyakorlatok a művészetekre és a drámajátékokra is fókuszáltak (Bell 2002: 178).

A storyline a pedagógusképzés integrálása után nemcsak Skóciában, hanem később nemzetközi szinten is elterjedt. Bell (2002) megállapítja, hogy harmincnégy évvel később már pedagógiai szemléletté vált, amelyet számos európai, amerikai és távol-keleti országban adaptáltak. Az 1988-ban alapított Európai Oktatástervezési Egyesület (EED) – amely 2009-től Storyline International néven működik – kulcsszerepet játszott a terjesztésben és fejlesztésben. Ma a módszer jelen van többek között Izlandon, Hollandiában,

² A fogalomközpontú tanítás olyan pedagógiai megközelítés, amely nem elszigetelt információk átadására, hanem összefüggésekben értelmezett fogalmi rendszerek bemutatására épül. Ebben a szemléletben a fogalmak tágabb kategóriákhoz kapcsolódó jelentésegységek, amelyek magukban foglalják a kisebb tényeket és gondolatokat is. Az ilyen típusú oktatás megvalósításához a pedagógusnak átfogó elméleti rálátással és rendszerszintű gondolkodással kell közelítenie a vizsgált témához (lásd Zaitsev 2021: 1).

Dániában, Németországban, az Egyesült Államokban, Svédországban, Görögországban, Törökországban, Iránban, Oroszországban és Szlovéniában (Bell–Harkness 2016: 17–21). Az évtizedek során a storyline összekapcsolódott a korszerű pedagógiai elméletekkel – mint a konstruktivizmus vagy a többszörös intelligencia elmélete –, és pedagógiai filozófiává vált, amelyet Európában, Amerikában és Ázsiában egyaránt alkalmaznak (Bell 2002: 178).

4. A storyline meghatározása és gyakorlati megvalósítása

Budlova (2014: 421) szerint a storyline egy olyan szekvenciális tanulásszervezési eljárás, amely a környezeti és társadalmi témákból kiindulva, a művészetek és a nyelv eszközeivel ösztönzi a reflexiót és az önkifejezést. A módszer alkalmazása során a pedagógus a diákokkal közösen alakít egy történetet, melyben kiemelt szerepet kap a tanulói részvétel. A tanulók ebben a folyamatban előzetes ismereteikre és tapasztalataikra építve oldják meg a történetben felmerülő problémákat. A módszer alapvető elemei a helyszín, a szereplők és az események, amelyeket a kulcskérdések szerveznek egységbe, ezáltal biztosítva a tantervi tartalmak logikai és élményszerű összekapcsolását. Mindez a kutatási, az elemző és az önértékelési készségek fejlesztése mellett elősegíti az autonóm tanulást is (Budlová 2014).

Néder és munkatársai (2015) értelmezésében a storyline egy élményalapú tanítási forma, amelyben a tanulás epizódokból álló történetként épül fel, és minden epizód egy-egy megoldandó problémát foglal magában. „A módszer többek között fejleszti a szociális és állampolgári kulcskompetenciákat, a kezdeményező képességet, a vállalkozói kulcskompetenciát, a környezet- és egészségtudatosságot, az önismeretet, valamint a mindennapi gazdasági ismeretekben és a pénzkezelésben való jártasságot” (Néder és mtsai. 2015: 40).

A storyline alkalmazásának számos jellegzetessége van, amelyek ugyan nem minden esetben jelennek meg egy-egy témában, de minden történet a módszer alapelveihez és pedagógiai szemléletéhez igazodik. A folyamat lényege, hogy a pedagógus a tanulók meglévő tudásából indul ki, és nyitott, kreatív gondolkodást ösztönző kulcskérdéseket tesz fel, amelyek sorrendje a történet fejezeteit alkotja. A diákok válaszaikat hipotézisek vagy fogalmi modellek formájában fogalmazzák meg, majd ezeket kérdés és kutatás révén tesztelik. A gondolatok feltárásához és bemutatásához változatos technikákat alkalmaznak: vizualizációt, illetve együttműködésen alapuló tanulásszervezést. A tanulói produktumokat gondosan jelenítik meg, az értékelés pedig releváns és építő módon történik, amelynek központi eleme az önértékelés és a társak általi visszajelzés. A storyline közös élményként értelmezhető a tanár és a tanulók között (Bell–Harkness 2016: 18–19). Mikó (2018) ezt az eljárást a problémaközpontú oktatás szemléletéhez hasonlítja, hiszen minden modul egy megoldásra váró helyzetet tartalmaz. A tanulók a következő egységbe csak a feladat sikeres lezárását követően léphetnek tovább.

Creswell (1997: 10–12) szerint a storyline sajátosságát hat alapelv adja:

- a történet elve (*the principle of story*), amely lineáris szerkezetet és kontextust biztosít;
- az anticipáció elve (*the principle of anticipation*), amely a tanulók érdeklődését, bevonódását és folyamatos gondolkodását ösztönzi;
- a tanári kötél elve (*the teacher's rope*), amely a pedagógus irányító szerepét és a tanulói autonómia terét dinamikus egyensúlyban tartja;
- a tulajdonjog elve (*the principle of ownership*), amely felelősséget és motivációt ad a diákoknak;
- a kontextus elve (*the principle of context*), amely az új tudást a meglévő ismeretekhez kapcsolja;
- valamint a tevékenység előtti struktúra elve (*the principle of structure before activity*), amely a fogalmi modellek megalkotásán keresztül segíti a hiányosságok felismerését és a tudás bővítését.

Bell (2002: 178) megállapítja, hogy a módszer lényege abban rejlik, hogy a tanulási folyamatot egy történetalapú forgatókönyv keretezi, amely szereplőket, időt és helyszínt tartalmaz. A tanár facilitátorként előre megtervezi a tantervi célokat, miközben a tudás megszerzése mellett a készségek és attitűdök fejlesztésére is hangsúlyt helyez. A szerző szerint a feltett kérdésekre válaszolva a diákok kifejezhetik ötleteiket vizuális eszközök – képek, modellek, tábló – segítségével. A saját munkájukhoz való kötődésük így erősödik, ami a történet iránti elköteleződésüket is fokozza. A vizuális produktumok arra is motiválják őket, hogy írásban is dolgozzanak a szereplőkön és a környezeten. Bell továbbá leírja, hogy a storyline során a diákok gyakran készítenek a szóbeli prezentáció mellett rajzokat, modelleket és térképeket is.

Creswell (1997) tapasztalatai alapján a storyline-tervezés eltér a hagyományos tanórától. A folyamat első lépése a tantervi célok és az elsajátítandó fogalmak, folyamatok pontos azonosítása, majd a teljes téma epizódokra bontása. Az epizódokat kulcskérdések vezetik be, amelyek mozgósítják a tanulók előzetes tudását, és megadják a közös munka kibontakozásának irányát. A tervezés során a pedagógus meghatározza a kezdő és záró mozzanatok, valamint a reflexió lehetőségeit, továbbá kijelöli a tevékenységeket, a szükséges eszközöket és az értékelés szempontjait. A módszer egyik fontos eleme a rugalmas ütemezés, amely biztosítja, hogy a történet lendülete fennmaradjon, miközben a tanulók aktívan vesznek az élményszerű tanulási tevékenységben. A megvalósítás a tanári együttműködésre és a tanulók fokozatosan fejlesztett kooperációs készségeire épül, így a storyline egyszerre támogatja a tudás rendszerezett elsajátítását és a szociális és kommunikációs kompetenciák fejlődését.

5. A történetmesélés és a storyline kapcsolata

A történetmesélés a pedagógiában gyűjtőfogalomként értelmezhető, amely különböző tanítási módszereket, tanulásszervezési formákat és eszközöket integrál annak érdekében, hogy a tanulási folyamatot narratív keretbe szervezze. Ebben a megközelítésben a történetmesélés nem csupán a tanári elbeszélés módszere, hanem olyan oktatási stratégia, amely a tanulók aktív részvételére, jelentésalkotására és tapasztalati tanulására épít. A történetmesélés megvalósulhat szóbeli vagy írásbeli formában, művészeti közvetítőformák (például tánc, szobrászat, film, festmény) alkalmazásával, illetve technológiai támogatással (l. digitális történetmesélés). A storyline ebben a koncepcionális keretben a történetmesélés egyik megvalósulási formája, sajátos módszere.

A storyline – a történetmeséléshez hasonlóan – a konstruktivizmus elméletéhez illeszkedik, amelyben a pedagógus és a tanuló együtt építi fel a tudást (vö. Nahalka 2002). A tanár a kerettörténet megalkotása során tanulótervezőként működik: a filmrendezőhöz hasonlóan alakítja ki a tanulási kontextust a tantervi célok figyelembevételével, miközben meghatározza a narratív elemeket és a kiemelt tanulási tevékenységeket (Bell 2002). A storyline alapját a tantárgyközi, probléma- és témaközpontú oktatás képezi, amelyet egy folyamatosan kibontakozó narratíva szervez (Karlsen–Häggström 2020: 14). Ebben a pedagógiai folyamatban a diákok nem pusztán befogadják, hanem alakítják is a történetet: döntéseik, cselekedeteik és reflexióik révén önálló jelentéseket teremtenek (Ahlquist 2013). Mindezek alapján a storyline a történetmesélés olyan oktatási módszereként definiálható, amely a pedagógus és a tanulók közösen kialakított narratív struktúráján keresztül szervezi a tantárgyközi, problémaközpontú tanulást. A módszer a cselekvésen és a szerepvállaláson keresztül teszi lehetővé a jelentésalkotást, elősegítve az aktív bevonódást és a tudás tapasztalati úton történő felépítését.

A storyline a tananyagot egy történet kontextusába helyezi, a tanulókat pedig a történetek megalkotására és mesélésére ösztönzi, ezáltal szorosan kapcsolódik a történetmesélés pedagógiai alkalmazásához. A narratív struktúra elemei – idő, helyszín, szereplők – biztosítják a cselekmény előrehaladását, és így a storyline az elbeszélő szövegek (pl. regények, mesék, újságcikkek, képregények stb.) sajátosságait hordozza (Karlsen–Häggström 2020). A narratív keret támogatja a fogalmi tudás elmélyítését, fejleszti a képzelőerőt, a kreativitást és a logikai gondolkodást. A storyline módszer a történetmeséléshez hasonlóan hidat teremt az affektív bevonódás és a kognitív feldolgozás között, elősegítve a kompetenciák célzott fejlesztését. A tanulói produktumok – kézműves és szöveges alkotások, dramatikus megjelenítések – révén a diákok saját élményeikre építve hoznak létre új tudást, ami fokozza az érzelmi bevonódást és a motivációt.

Mindebből következik, hogy a storyline sajátossága a tantárgyi koncentrációban rejlik, mivel a módszer a különböző tudásterületeket egy közös narratív keretben integrálja,

ahol a tanulás nem elkülönült tantárgyi egységekben, hanem a történet logikája mentén szerveződik. A hagyományos történetmesélés ezzel szemben elsősorban a tanár által közvetített, monologikus ismeretátadásra épít egy tanegységen belül (vö. Falus–Szűcs 2022). A storyline a történetet nem csupán szemléltetőeszközként alkalmazza, hanem a tanulási tevékenység szervezőelveként, elősegítve a problémamegoldás, kreatív és reflektív gondolkodás fejlesztését.

6. A storyline a hazai pedagógiában

Magyarországon az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) valósította meg először a storyline – hazai adaptációban kerettörténet módszer – iskolai kipróbálását és gyakorlati leírását. A program 2015 tavaszán akkreditált pedagógus-továbbképzésként, hároméves fejlesztés keretében négy bázisiskola, valamint mintegy ötven civil szervezet közreműködésével zajlott. Ennek eredményeként 288 modul készült el, amelyek közül 144-et a gyakorlatban is kipróbáltak (lásd Mikó 2018: 258; Lippai és mtsai. 2015: 44). A modulok az általános iskola 1–8. évfolyamára kínálnak tanulási egységeket. A program célja a tanulók gyakorlati élethez kötődő ismereteinek és kompetenciáinak fejlesztése volt, különös tekintettel a szociális, problémamegoldó és kooperációs készségekre. A modulsorokat az iskolák helyi sajátosságaihoz és a tanulócsoporthoz igazították (Lippai és mtsai. 2015: 44). A projekt lezárását követően azonban a módszer további fejlesztése és kutatása nem folytatódott. A továbbiakban a storyline módszer elméleti alapjaira építve olyan konkrét, megvalósítható tanórai gyakorlatok kerülnek bemutatásra, amelyek a narratív struktúra pedagógiai lehetőségeit a hazai oktatási környezetben is alkalmazható formában szemléltetik. E példák célja, hogy rávilágítsanak a módszer gyakorlati adaptációs potenciáljára, valamint arra, miként segítheti a storyline a tanulói együttműködést, az önálló gondolkodást és a kreatív problémamegoldást.

Lakatlan sziget

Szendrei Virág és Hajas Eszter 5. osztályra készített modulja egy hajótörés történetére épült, amely során a gyerekek egy lakatlan szigeten kerültek újabb és újabb kihívások elé. Az alapvető túlélési feladatokról (élelem, lakhely, önszerveződés) a magasabb szintű civilizációs problémákig (társadalomszervezés, eszközkészítés, logisztika) haladtak, miközben tantárgyak széles spektrumához kapcsolódtak (történelem, technika, rajz, földrajz, természettudományok, ének-zene). A modul erősen fejlesztette a problémamegoldást, a csapatmunkát és a kommunikációs készségeket, miközben minimális eszközigénnyel valósult meg osztálytermi keretek között (Lippai és mtsai. 2015: 46).

Utazás a falakon túl

Gulyásné Nagy Ágota 5. osztályos modulja egy mesebeli segítő, Pöttyöske katicabogár segítségével vezette a gyerekeket a természet világából az emberek közösségeihez és intézményeihez. A tanulók a polgármesteri hivatalban szerzett valós tapasztalatokat ötvözték egy saját városháza megépítésével, amelyben minden diák személyes „téggláját” helyezhette el. A kreatív folyamat közösségi élményt és önkifejezést biztosított, különösen a hátrányos helyzetű tanulók számára, akik aktívan vettek részt a közös alkotásban (Lippai és mtsai. 2015: 46).

A varázslóiskola

Mikó Attiláné kerettörténetében az osztálykiránduláson eltévedt 4. osztályos tanulók egy varázsló segítségével próbálnak hazajutni, aki minden epizódban új kihívások elé állítja őket, s közben varázslótanoncokká avatja a csoportot. A gyerekek saját karaktert és háttértörténetet alkottak, a feladatok pedig tantárgyakhoz kapcsolódva (pl. matematika, magyar nyelv, környezetismeret, zene, vizuális kultúra, technika, testnevelés, informatika) épültek be a történetbe. A modul során a tanulók kezdeti bizonytalanságát fokozatosan felváltotta az aktív részvétel és a közösségi élmény, fejlődtek együttműködési készségeik, motivációjuk jelentősen nőtt, és élvezettel várták a következő foglalkozásokat (Mikó 2018: 262–263).

A bemutatott modulok közös sajátossága, hogy a kerettörténetbe ágyazott tanulási egységek komplex módon támogatták a tanulók nyelvi és kommunikációs kompetenciáinak fejlődését. A csoportos problémamegoldások és közös művészi alkotások folyamatos párbeszédet, érvelést és döntéshozatalt igényeltek, ami a szóbeli önkifejezést segítette. A szerepjátékok lehetőséget biztosítottak az előadói készségek, valamint a dramatikus helyzetekben történő spontán nyelvhasználat fejlesztésére.

7. Jógyakorlatok a magyar nyelv oktatásához

A következőkben – a rendelkezésre álló nemzetközi (vö. Creswell 1997) és hazai szakirodalom alapján – olyan kerettörténeti szálakat mutatok be, amelyek illeszkednek a Nemzeti alaptanterv (2020) témaköreihez és a hozzá kapcsolódó kerettantervekhez. Ezek a minták iskolai projektként vagy a tanmenet részeként is megvalósíthatók a magyar nyelvi órákon. A modulleírások célja szemléltetni, hogy a történetalapú megközelítés miként segítheti a tanulókat az új ismeretek elsajátítása mellett, az élményalapú és kreatív tevékenységek révén a különböző kompetenciák fejlesztésében, valamint a tantárgyközi kapcsolatok erősítésében.

Az eltűnt kódexek nyomában

A kerettörténet egy könyvtárban játszódik, ahol több, felbecsülhetetlen értékű kódex tűnik el. A tanulók nyomozócsoportot alkotnak, különböző szerepeket vállalnak (rendőrnyomozók, könyvtárosok, tanúk, riporterek, újságírók, tudósok), és különféle szövegtípusok (hivatalos, publicisztikai, magánéleti, tudományos) létrehozásával próbálják felderíteni a bűntény részleteit. A történet során naplóbejegyzések, levelek, kommentek, tudományos cikkek, televíziós interjúk és sajtóhírek születnek, amelyekből lassan kirajzolódik az igazság. Az epizódok fokozatosan tárják fel a magyar nyelvű szórvány- és szövegelemlekek titkait, míg végül a diákok rekonstruálják a történetet, és bemutatják a megoldást. A feladatok során a tanulók különféle műfajokat ismernek meg, változatos szövegtípusokban alkotva (pl. gyanúsítottak vallomása, nyomozati jegyzőkönyv) megtapasztalják, hogy a nyelvi forma hogyan hat a közlés hitelességére.

A modul cselekménye lehetőséget kínál arra, hogy a tanulók a magyar nyelv és irodalom tananyagához kapcsolódva a történelem és az állampolgári ismeretek területéhez is kapcsolódási pontokat találjanak, mégpedig a kódexek mint kulturális örökség feldolgozásán keresztül. Ennek során megismerhetik a történeti források szerepét és jelentőségét. A riportok és interjúk készítése a mozgóképkultúra és médiaismeret témaköréhez illeszkedik, elősegítve a tanulók médiatudatosságának fejlődését. A történetben megjelenő szerepek a szociális kompetenciákat is támogatják, mivel az együttműködés és a közös felelősségvállalás gyakorlására ösztönöznek.

Az első epizódtervhez kapcsolódó kulcskérdések lehetnek: Miért lehetnek értékesek ezek a kéziratok? Milyen szerepet töltenek be a szórványemlékek a nyelvtörténetben? Mit értünk kódexek és szövegelemlekek alatt? A diákok ezt követően különböző forrásrészletek elemzésével megvizsgálják, milyen információkat hordoznak ezek a dokumentumok a korabeli nyelvhasználatról és a történeti kontextusról. A modul elsősorban a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésével kapcsolódik a magyar nyelv és irodalom tantárgy kerettantervéhez. A tanulók különféle szövegtípusokat hoznak létre, amelyek révén elsajátíthatják és gyakorolhatják a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvi formákat és stíluseszközöket. A szövegalkotás fázisaiban (tervezés, vázlatkészítés, szerkesztés, véglegesítés) tudatosítása is megfeleltethető az 5–8. osztályos kerettantervi követelményeknek. A forráselemzés és a vallomások hitelességének vizsgálata fejleszti a kritikai gondolkodást, míg a nyomozati jegyzőkönyvek, sajtóhírek vagy vallomások megfogalmazása az érvelési és meggyőzési készségeket erősíti. A modul lehetővé teszi az irodalmi, a történelmi és a digitális területek összekapcsolódását.

Utazás az ókori Egyiptomba

Ebben a kerettörténetben a diákok időutazással az ókori Egyiptomba kerülnek, ahol a hieroglifák megfejtésére kapnak küldetést. A történet során különböző szerepeket öltenek

magukra – régészek, történészek, tolmácsok –, akik kutatócsoportként dolgoznak együtt, hogy feltárják egy elveszett kincs hollétét. A templomfalakon és papiruszokon hagyott üzenetek megfejtése közben a tanulók nemcsak a rejtély megoldásán dolgoznak, hanem fokozatosan rekonstruálják az ókori Egyiptom világát, társadalmi szokásait és kulturális örökségét is. Az epizódokban megjelenhet egy expedíciós napló vezetése vagy egy fiktív levél írása az egyiptomi uralkodónak, valamint különféle forrásszövegek (papiruszrészletek, ábrák, térképek) elemzése is, melyek a szövegértési készséget fejlesztik.

A történetyszál komplex módon járul hozzá a Nemzeti alaptanterv (2020) által kiemelt kulcskompetenciák fejlesztéséhez, hiszen egyszerre támogatja a szóbeli és írásbeli kifejezőképességet és az együttműködést. A nyelvi tudatosság, az analitikus gondolkodás, a kulturális érzékenység és a vizuális kommunikáció értelmezése is megjelenik ezekben a tevékenységekben. A diákok megtanulhatják, hogy a nyelvi jelrendszerek különbözősége ellenére az emberi kommunikáció alapvető funkciói minden kultúrában hasonlóak. A magyar nyelv törzsanyagán belül a jel és jelentés viszonya, a nyelvi jelek típusai, valamint az írás és beszéd kapcsolata jelenik meg.

Más műveltségterületek is beépülnek a történetyszálba: a történelem és állampolgári ismeretek területén a tanulók betekintést nyerhetnek az ókori Egyiptom kultúrájába, vallási szokásaiba és társadalmi felépítésébe. A szimbolikus ábrák elemzése, valamint a templomok díszítésének vizsgálata lehetőséget teremt a képi jelentések értelmezésére, ami a vizuális kultúra műveltségterületéhez kapcsolható. A digitális kultúra is megjelenhet az információkeresés és a prezentációkészítés révén, míg a logikai műveletek és kódfejtések a matematikai kompetenciákat és a problémamegoldó gondolkodást is erősítik.

Úrutazás

A tanulók egy űrhajó legénységének tagjaiként felfedezőútra indulnak. A küldetés során a Földdel való kommunikáció azonban váratlanul megszakad, és csak rövid, tömör üzeneteket tudnak továbbítani, így minden jelnek és szónak különös jelentősége lesz. A diákok feladata a kapcsolat helyreállítása, valamint a legénység túlélését biztosító döntések meghozatala. Az epizódok kulcskérdései közé tartozik: Milyen üzenetet küldnél, ha csak tíz szót használhatnál? Hogyan értelmezheti a másik fél a közléseidet? Milyen jelekkel helyettesíthető a szóbeli üzenet? A tanulók kódolt üzeneteket alkotnak, majd megvizsgálják, miként torzulhat a kommunikáció a zaj hatására.

A történetben szereplő tanulási egységek összhangban állnak az 5–8. osztályos keretantanterv előírásaival is: a különböző szövegfajták alkotását, a kommunikációs helyzetekhez illeszkedő nyelvhasználatot, valamint a kritikai szövegértelmezést hangsúlyozzák. A feladatok a Nemzeti alaptanterv (2020) tanulási eredményei közül megvalósítják a kommunikáció főbb zavarainak felismerését és a korrekciós lehetőségek alkalmazását, valamint a nyelvi és

nem nyelvi kommunikáció elemeinek azonosítási képességét is. A készségfejlesztés szempontjából a modul támogatja a problémamegoldó és kreatív gondolkodást (pl. üzenetek rövidítése, kódok használata), valamint erősíti a kooperációt is a közös döntéshozatal révén. A diákok megtanulják, hogyan lehet egyértelműen és hatékonyan üzeneteket közölni korlátozott nyelvi lehetőségek ellenére is.

A modul több műveltségterülethez is kapcsolódik. A vizuális kultúrában a jelek, szimbólumok és piktogramok vizsgálata, illetve saját vizuális jelek alkotása segíti a képi kifejezés és értelmezés fejlesztését. A tanulók tevékenységei a fizika, a biológia és a földrajz ismeretköréhez is kapcsolódhatnak. A diákok olyan alapvető csillagászati és természettudományos tudáselemeket sajátíthatnak el, amelyek a Nemzeti alaptanterv (2020) tanulási eredményeiben is kiemelt helyet foglalnak el. A kerettörténet feldolgozása során érinthető például a Naprendszer mint gravitációs központ és energiaforrás, valamint a csillagok jellemzői, számuk és méretük nagyságrendje, valamint a világűr alapvető jelenségei is. A tanulók elsajátíthatják a csillagászati időegységek – nap, hónap, év – és a Föld, illetve a Hold forgása és keringése közötti összefüggéseket is. A világűr példáján keresztül szemléltethető továbbá, hogy a hang terjedéséhez a levegő rezgése elengedhetetlen. A légénység életben maradásához kapcsolódó problémák – például az oxigénellátás, a víz- és tápanyagpótlás vagy az emberi szervezet alkalmazkodása a súlytalansághoz – a biológiai tudás elmélyítéséhez járulhatnak hozzá.

8. Összegzés

A tanulmány bemutatta a storyline módszer szerepét a szövegértés, a szövegalkotás és a nyelvi tudatosság fejlesztésében. Megállapítható, hogy a storyline a nemzetközi és a hazai pedagógiai gyakorlatban is lehetővé teszi a tantárgyak integrációját, az élményalapú, problémaközpontú tevékenységek szervezését, valamint a kommunikációs és szociális készségek, a mérlegelő gondolkodás és a kreativitás fejlesztését. A módszer hozzájárulhat a digitális környezetben szocializált tanulók motivációjához, aktív tanórai részvételéhez. A 21. századi igényeknek megfelelően komplex módon valósítja meg a kompetenciafejlesztést. A különböző szerepek és feladatok révén a tanulók megtanulják a kooperációt, a döntéshozatalt és az önálló felelősségvállalást. Emellett a storyline elősegíti az információk feldolgozásának, értelmezésének és rendszerezésének képességét, amely elengedhetetlen a komplex, interdiszciplináris problémák megoldásához a modern társadalomban.

Irodalom

- Ahlquist, Sharon 2013. Classroom storyline: A task-based approach for the young learner. *ELT Journal* 67 (1): 41–51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs052>
- Bell, Steve 2002. Using storyline for language development. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 80 (2–3): 178–186.
<https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2002-02-03-14>
- Bell, Steve – Harkness, Sallie 2016. Storyline: From small beginnings to Storyline International. In Mitchell, P. S., McNaughton, M. J. (eds.) *A creative approach to learning and teaching* 15–22. Cambridge Scholars Publishing.
- Budlova, Tamara Yu. 2014. *The Storyline approach in teaching Business English to linguistic students*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 154: 420–424.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.184>
- Cimene, Francis Thaise – Michelle Mamburao – Queenlyn Plaza – Hosana Nitcha – Mohaymen Somalipao – Elvie Jun Raña – Evangeline Baseo – Queenie Elizabeth Siao – Almerah Mauna – Danielle Rey Cimene 2024. Generation Alpha students' behavior as digital natives and their learning engagement. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal* 27 (2): 258–273. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14007254>
- Creswell, Jeff 1997. *Creating worlds, constructing meaning: The Scottish Storyline Method*. Heinemann.
- Falus Iván – Szűcs Ida 2022. *Didaktika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634547211>
- Karlsen, Kristine Høeg – Häggström, Margaretha 2020. Teaching through stories: The Storyline Approach in teacher education. In: *Teaching through stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in teacher education*. 11–13. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Lippai Edit – Nagy Viktória – Sztridáné Kurucz Krisztina – Voglné Nagy Zsuzsanna 2015. Gyakorlati életre nevelés. In: Varga Attila (szerk.) *Gyakorlat–reflexió–innováció*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 44–49.
- McCrindle, Mark – Fell, Ashley – Buckerfield, Sam 2021. *Generation Alpha: Understanding our children and helping them thrive*. Hachette Australia.
- Mikó Attiláné 2018. Játékosítás az alsó tagozatban: Fókuszban a Storyline. In: *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 27: 255–264.
- Mitchell, Peter J. 2013. The Storyline method in foreign language teaching: the history and main principles. *Language and Culture* 2 (22): 101–109.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Néder Katalin – Saly Erika – Könczey Réka – Neumayer Éva – Veréb Szilvia 2015. Nyitott iskolák, nyitott gyerekek. In: Varga Attila (szerk.) *Gyakorlat–reflexió–innováció: Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 30–43.
- Néma Judit 2023. Szempontok a megváltozott olvasási szokások oktatási integrációjához a generációkutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 73 (1–2): 100–108.
- Prensky, Marc 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9 (5): 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rzońca, Ewelina – Warchoń, Tomasz 2024. Information and communication technologies as an element of the learning environment for Generation Alpha. *Forum Pedagogiczne* 14 (2/1): 75–85. <https://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.6>
- Susanti, Ari 2023. Digitalization of Media Create: Precocious Alpha Generation. *Jurnal Spektrum Komunikasi* 11 (2): 187–197. <https://doi.org/10.37826/spektrum.v11i2.474>
- Zaitsev, Igor V. 2021. Conjunctural Concepts: The Conceptual Teaching Technique in Biology Classes. *Journal of microbiology & biology education* 22 (3): 1–6.
<https://doi.org/10.1128/jmbe.00168-21>

Summary

THE STORYLINE METHOD IN MOTHER TONGUE EDUCATION: COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH FRAMING NARRATIVES

Contemporary social and technological changes pose new challenges for mother-tongue education. Primary school learners are not only required to adapt to a rapidly changing vocabulary and an abundance of visual stimuli, but they also demand active learning situations that promote collaboration and problem-solving. The aim of this study is to explore how the Storyline method can contribute to the renewal of mother-tongue teaching: how it can support the development of reading comprehension and text production, enhance grammatical awareness, and foster learner motivation and creativity. The analysis is based on a comparison of international and Hungarian scholarly literature as well as specific classroom modules, which serve as examples of how narrative-based pedagogy can be effectively applied in mother-tongue education.