

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola**



Farkas Anett

**A történetmesélés kompetenciafejlesztő hatásai pedagógiai
folyamatokban**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők:

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Dr. Takács Judit, egyetemi docens

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:

Prof. Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:

Dr. Szőke-Milinte Enikő, tanszékvezető egyetemi docens

Eger, 2025

Köszönetnyilvánítás

Elsősorban témavezetőim, Dr. Kusper Judit és Dr. Takács Judit felé szeretnék köszönetet nyilvánítani. Dr. Kusper Judit 2009 óta kíséri figyelemmel munkámat, az alapképzésem óta mentorként meghatározó szerepet tölt be oktatói és kutatói pályafutásomban. Hálás vagyok, hogy olyan hivatásra lelhettem, amit teljes szívvel és lélekkel tudok csinálni. Az ő példamutatása és embersége a mai napig meghatározza a tanári munkámat. Lelki és szakmai támogatása, útmutatása a nehéz időkben is átsegített. Dr. Takács Judit 2019 óta segíti kutatói pályám fejlődését. Szakmai ajánlásai és instrukciói hozzájárultak a tudományos íráskészségem fejlődéséhez. Az ő precíz és rendszerező munkája hatalmas segítséget jelentett a dolgozat strukturálásának fázisában és a végleges dolgozat megszületésében.

Köszönet illeti a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóit, akik nemcsak elméleti ismereteimet bővítették, hanem a neveléstudományi kutatói szemléletem is meghatározták. Szakmai meglátásaikkal és véleményükkel folyamatosan formálták a kutatás teoretikus és empirikus keretét.

Hálával tartozom az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének, kollégáimnak, hogy folyamatosan mellettem álltak és a munkámat segítették és támogató környezetet nyújtottak.

Köszönettel tartozom Berta Tündének az angol nyelvű szakmai kifejezések megvitatásában nyújtott segítségért.

Hálás köszönettel tartozom páromnak, Gálfi Antalnak, aki érzelmileg és szakmailag is támogatott, biztatott és kitartóan gondomat viselte a nehezebb időszakokban.

Leginkább pedig a családomnak, különösen édesanyámnak és édesapámnak tartozom hálával, akik gyermekkoromtól kezdve támogattak a tanulásban, és segítettek abban, hogy eljussak a doktori képzésig. Nélkülük a dolgozat nem születhetett volna meg.

Nyilatkozat a munka önállóságáról, a szakirodalmi források megfelelő idézéséről

Alulírott Farkas Anett ezennel kijelentem, hogy *A történetmesélés kompetenciafejlesztő hatásai pedagógiai folyamatokban* című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Eger, 2025. augusztus 31.



A doktorandusz aláírása

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	5
1. A történetek szerepe és hatása	8
1.1. A történetek strukturális összetevői	10
1.1.1. <i>Az orosz formalizmus.....</i>	<i>12</i>
1.1.2. <i>A strukturalista irányzat</i>	<i>13</i>
1.1.3. <i>A posztstrukturalista és dekonstrukciós narratológia</i>	<i>16</i>
1.1.4. <i>A kognitív, befogadásközpontú narratológiai irányzat.....</i>	<i>17</i>
1.1.5. <i>A hermeneutikai irányzat.....</i>	<i>19</i>
1.1.6. <i>A performatív irányzat.....</i>	<i>19</i>
1.2. A történetmesélés evolúciós és antropológiai háttere	22
1.3. A történetmesélés nevelési és tanítási hagyományai a különböző kultúrákban	32
2. A történetmesélés mint oktatási stratégia a neveléstudományok tükrében	40
2.1. A történetmesélés fogalma a pedagógiában	40
2.1.1. <i>Az 1960-as évek.....</i>	<i>41</i>
2.1.2. <i>Az 1980-as évek.....</i>	<i>44</i>
2.1.3. <i>Az 1990-es évek.....</i>	<i>45</i>
2.1.4. <i>A 2000-es évek</i>	<i>48</i>
2.1.5. <i>A 2010-es évek</i>	<i>54</i>
2.1.6. <i>A 2020-as évek</i>	<i>56</i>
2.1.7. <i>A történetmesélés pedagógiai fogalmának meghatározása.....</i>	<i>58</i>
2.2. A történetmesélés a konstruktivista pedagógiai elmélet keretében	67
2.3. Tanulási modellek és a történetmesélés	77
2.3.1. <i>Bloom taxonómiája</i>	<i>78</i>
2.3.2. <i>Kolb modellje.....</i>	<i>83</i>
2.3.3. <i>McDrury és Alterio tanulási modellje történetmeséléssel.....</i>	<i>85</i>
3. A történetmesélés pedagógiai alkalmazása a köznevelésben és a felsőoktatásban ...	87
3.1. A történetmesélés szerepe és fejlesztési lehetőségei óvodáskorban	88
3.1.1. <i>A történetek fejlesztő hatása az óvodáskorban</i>	<i>88</i>
3.1.2. <i>Történetmesélési vizsgálatok óvodáskorúakkal</i>	<i>90</i>
3.1.3. <i>A történetmesélés jó gyakorlatai és eszközei az óvodai nevelésben.....</i>	<i>95</i>
3.2. A történetmesélés alkalmazása az általános és középiskolában	98
3.2.1. <i>A digitális nemzedék az osztályteremben.....</i>	<i>98</i>
3.2.2. <i>Történetmesélés az általános iskolában: kereszttantervi jó gyakorlatok</i>	<i>99</i>
3.2.3. <i>A történetmesélés jó gyakorlatai a matematikatanításban.....</i>	<i>107</i>
3.2.4. <i>A történetmesélés jó gyakorlatai a természettudományok tanításában.....</i>	<i>109</i>
3.2.5. <i>A történetmesélés jó gyakorlatai a humán tantárgyak tanításakor.....</i>	<i>111</i>
3.2.6. <i>A történetmesélés és a Nemzeti alaptanterv (2020)</i>	<i>118</i>
3.3. Történetmesélés a felsőoktatásban	119
3.3.1. <i>Történetmesélés a felsőoktatásban: tudományterülettől független jó gyakorlatok</i>	<i>120</i>

3.3.2. A történetmesélés jó gyakorlatai a humántudományokban	123
3.3.3. A történetmesélés jó gyakorlatai a gazdaságtudományban és a természettudományban.....	129
4. Az empirikus kutatások bemutatása	132
4.1. A történetmesélés oktatási szerepének vizsgálata a pedagógusjelöltek körében.....	132
4.2. A történetmesélés vizsgálata akciókutatással	143
4.3. A történetmesélés vizsgálata pedagógiai kísérlettel.....	161
4.4. Az akciókutatás és a pedagógiai kísérlet korlátai	170
6. Kutatási eredmények és további kutatási irányok	171
Irodalomjegyzék.....	175
Ábrák jegyzéke.....	193
Grafikonok jegyzéke	193
Táblázatok jegyzéke.....	194
Diagramok jegyzéke.....	194
Mellékletek	195
1. Kérdőív	195
2. Magyar nyelv tanmenet 6. évfolyam (A történetmesélés módszerére szabva)	200
3. Feladatbank történetmesélésből a magyar irodalom órához, kerettantervhez illesztve (5-7. évfolyam)	205
4. Tanulói munkák	213
5. Pedagógiai kísérlet (óravázlat kísérleti csoport)	219
6. Pedagógiai kísérlet (óravázlat kontrollcsoport)	221
7. A Névutók meséje.....	224
8. Tantárgyi tudásteszt (pedagógiai kísérlet).....	225

Bevezetés

A történetmesélés évezredek óta meghatározó szerepet tölt be az emberi kultúrában és a nevelésben. Az elbeszélések olyan komplex jelentésalkotó folyamatokat hordoznak, amelyek pozitív hatással vannak az egyéni és a közösségi identitás kialakulására, a társas kapcsolatok fejlődésére, miközben biztosítják a kulturális tudás megőrzését és átadását. A narratívák pedagógiai jelentősége abban rejlik, hogy képesek összekapcsolni a tanulók előzetes tapasztalatait és ismereteit a tananyag tartalmával, lehetőséget biztosítva a személyes, mélyebb értelmezések létrehozására.

A történetmesélés fogalma a szakirodalomban sokféle formában jelenik meg: a folklorisztikai és kultúranropológiai megközelítésektől kezdve a pszichológiai és irodalomtudományi definíciókig. Ez a terminológiai sokszínűség gazdagítja a tudományos diskurzust, ugyanakkor megnehezíti az egységes pedagógiai értelmezést. A dolgozat egyik fő célja ezért egy olyan neveléstudományi keretrendszer megalkotása, amely oktatásméleti, narratológiai, kognitív és evolúciós pszichológiai alapokon nyugszik. A történetmesélés pedagógiai alkalmazásának leírásához ugyanis elengedhetetlen a különböző tudományterületek eredményeinek integrálása. A multidiszciplináris megközelítés lehetővé teszi, hogy a történetmesélés ne csupán módszertani eszközként jelenjen meg, hanem olyan stratégiaként, amely egyszerre szolgálja a tudáskonstruálást, a kompetenciafejlesztést és a személyiségformálást.

Dolgozatomban hazai és nemzetközi szakirodalmak, valamint pedagógiai gyakorlatok alapján törekszem a történetmesélés új, átfogó definíciójának megalkotására. A történetmesélés ernyőfogalomként, gyűjtőfogalomként és oktatási stratégiaként egyaránt értelmezhető, mivel különböző módszereket, eszközöket, tanulásszervezési módokat és tevékenységformákat integrál. A történetmesélés interaktív módon helyezi narratív keretbe a tanulási tartalmakat, lehetővé téve, hogy a tanulók saját tapasztalataikat és előzetes tudásukat összekapcsolják a történet elemeivel, ezáltal mélyebb és személyesebb jelentéseket konstruáljanak a tananyag értelmezésében. A történetmesélés megvalósulhat hagyományos szóbeli vagy írásbeli formában, művészeti ösvetítőformák (például tánc, szobrászat, film, festmény) alkalmazásával, illetve technológiai támogatással, mint a digitális történetmesélés.

A dolgozat első fejezete bemutatja azokat az evolúciós és kognitív tényezőket, amelyek hozzájárulnak a narratívák iránti fogékonyság kialakulásához. A narratológiai elméletek ismertetése lehetőséget ad a történetmesélés fogalmi kereteinek pontosítására,

feltérképezve az elbeszélések szerkezeti felépítését és elemzési megközelítéseit. A fejezet feltárja továbbá a történetek nevelési szerepét és jelentőségét az ókori kultúrákban, rávilágítva arra, hogy a narratív struktúrába ágyazott ismeretek több évezredes pedagógiai hagyományra és kompetenciafejlesztő hatásra tekintenek vissza.

A második fejezet célja a történetmesélés pedagógiai fogalmának elméleti megalapozása, amelyhez a nemzetközi szakirodalomban fellelhető különböző terminológiai és koncepcionális megközelítések szolgálnak kiindulópontként. Ezek összevetése és szintetizálása hozzájárul egy egységesebb fogalomrendszer kialakításához a hazai neveléstudományi diskurzusban. A történetmesélés oktatási stratégiaként a konstruktivista pedagógiai elmélet keretében nyer relevanciát, amely a tudás elsajátítását nem passzív befogadásként, hanem aktív jelentésalkotásként értelmezi. E megközelítés alapján a történetmesélés oktatási folyamata három modell segítségével ragadható meg: Kolb élményalapú tanulási ciklusa, Bloom taxonómiája, valamint McDrury és Alterio modellje, amely a tanulói tapasztalatok feldolgozásának és újrateremtésének különböző lehetőségeit írja le a történetmesélés kontextusában.

A disszertáció harmadik fejezete a történetmesélés gyakorlati alkalmazására összpontosít, az óvodai neveléstől a felsőoktatásig ívelő példákat bemutatva, hazai és nemzetközi kutatásokra és bevált gyakorlatokra támaszkodva. A narratív alapú módszerek vizsgálata nemcsak a megvalósítás során felmerülő nehézségeket tárja fel, hanem azokat a kompetenciafejlesztő lehetőségeket is, amelyek a tanulási folyamatot élményszerűvé és tanulóközpontúvá formálják. A köznevelésben mindez kiemelt jelentőségű, hiszen a digitális nemzedékekre (Z és Alfa generáció) jellemző online jelenlét negatívan befolyásolhatja a kommunikációs és kognitív fejlődést, ami az aktív figyelem és koncentráció időtartamának rövidüléséhez vezethet. A fejezet célja továbbá annak igazolása, hogy a történetmesélés a humán-, a reál- és a természettudományi tantárgyakban egyaránt eredményesen integrálható, hozzájárulva a tanulók motivációjának növeléséhez, a fogalmi megértés elmélyítéséhez, valamint a kreatív és kritikai gondolkodás fejlesztéséhez.

A negyedik fejezet empirikus vizsgálatokkal tárja fel a történetmesélés készségfejlesztő hatásait osztálytermi környezetben. Első körben pedagógusjelöltek megítélését mértem fel kérdőív segítségével a történetmesélés alkalmazásának előnyeiről és hátrányairól, valamint a fejlesztési lehetőségeiről. Ennek a vizsgálatnak az eredménye jelentette a kiindulási alapot egy akciókutatás és egy pedagógiai kísérlet elvégzésre. A kutatások elsődleges célja a történetmeséléssel támogatott tanulási folyamatok hatékonyságának felmérése volt. A vizsgálatok központi kérdése, hogy a narratív keretben

feldolgozott tananyag hogyan befolyásolja a tanulói teljesítményt a szövegértési és szövegalkotási feladatokban, valamint milyen mértékben támogatja a tanultak hosszú távú rögzülését. A dolgozat zárófejezetében a főbb eredményeket és további kutatási irányokat ismertetem.

A disszertáció további kérdése, hogy miként valósítható meg a történetmesélés a pedagógiai gyakorlatban, illetve milyen módszerek támogatják a narratív alapú tanulás alkalmazását a magyar nyelv és irodalom tanítása során. A vizsgálat teoretikus és empirikus úton egyaránt építkezik: egyrészt a hazai és nemzetközi jó gyakorlatok feltérképezésére, másrészt olyan feladatok kidolgozására és osztálytermi kipróbálására törekszik, amelyek illeszkednek a hatályos Nemzeti alaptantervhez és a kerettantervekhez.

Dolgozatom elméleti részének megalapozásához számos idegen nyelvű, elsősorban angol szakirodalmat használtam, melyek sok esetben a magyar szakmunkákban eddig még nem jelentek meg, említésük ezért disszertációmban első hivatkozásnak számít. A legszélesebb szakirodalmi áttekintés elérése érdekében tartottam fontosnak ezeket felhasználni, ezzel pedig a magyar pedagógiai szakmai diskurzusba emelni. A szakirodalmi helyekre való hivatkozásokat saját fordításomban közlöm, a szó szerinti idézeteket (a megszokott módon) idézőjellel és a lapszám megadásával különítem el a tartalmi hivatkozásoktól.

1. A történetek szerepe és hatása

Az emberi gondolkodás egyik sajátossága, hogy narratív struktúrában szerveződik. A világról való tudás, a tapasztalatok és az értékek közvetítése történetek formájában valósul meg, legyen szó személyes elbeszélésekről, kollektív mítoszokról vagy irodalmi alkotásokról. A narratív reprezentáció jelen van a barlangrajzok vizuális üzeneteiben, a mitológiai és vallási szövegekben, és napjainkban a digitális tartalmakban is. Ez az evolúciós és kulturális folytonosság arra világít rá, hogy a történetek nem csupán szórakoztató funkciót töltenek be, hanem a kultúra, az identitás és a tanulás alapvető hordozóiként is működnek. A narratívák hidat teremtenek múlt és jelen, egyéni tapasztalat és közösségi emlékezet között, miközben hozzájárulnak a szociális és kommunikációs kompetenciák fejlődéséhez.

Barthes (1988) *Bevezetés a történetek strukturális elemzésébe* című tanulmányának magyar fordításában olvasható, hogy „az elbeszélés ott van a mítoszban, a legendában, a fabulában, a mesében, a novellában, az eposzban, a történetben, a tragédiában, a drámában, a komédiában, a pantomimban, a táblaképen, az üvegablakon, a filmben, a képregényben, az apróhirdetésben, a mindennapi kommunikációban. Sőt, ezekkel a szinte felsorolhatatlan formákkal a történet jelen van minden időben, minden helyen, minden társadalomban; egyidős az emberiség történetével; nincs és soha nem is létezett egyetlen nép sem történet nélkül” (Barthes, 1988, p. 378). A történeteket tehát nem pusztán tartalmi közlésként, hanem olyan univerzális közlésmódként értelmezi, amely szoros kulturális és társadalmi kontextusba ágyazódik. A szerző a narratívákat az emberi létezés alapformájának tekinti, amely segíti a tapasztalatok rendszerezését, az identitás formálását és a jelentésalkotást.

Szécsi (2020, pp. 7–9) szerint a narratívákban való gondolkodás és a kommunikáció olyan jelentést és énképet formáló folyamatok, amelyek cselekvéseket, érzéseket időben strukturált kognitív sémákba rendeznek. Az elbeszélések által ugyanis nemcsak személyes tapasztalatainkat, hanem identitásunkat és közösségi integrációnkat is meghatározzuk. A narratívák a szerző szerint így módon kapcsolják össze a múlt élményeit a jövőre vonatkozó szándékokkal, és támpontot nyújtanak az önkifejezéshez is. Bruner (1987) szintén rámutat, hogy egy történet elmesélése és megértése a befogadó feldolgozási képességétől függ, amely egyaránt feltételezi az események összefüggéseinek felismerését és a jelentések konstrukcióját. A narratíva így válik koherens egészszé, túlmutatva a tények egyszerű felsorolásán. Az élettörténeteket pedig nem pusztán a belső állapotok kifejeződéseinek tekinti, hanem olyan narratív struktúráknak, amelyek aktívan alakítják a tapasztalat szerveződését, az emlékezet útvonalaait és a jövő felé irányuló önértelmezést.

Fisher (1984) a narratív paradigma elméletét dolgozta ki, amely szerint a világ történetek halmaza. Ebben az értelmezési keretben az ember történetmesélő lény, aki folyamatosan összehasonlítja az új narratívákat a múltbeli élményeivel. Későbbi, 1987-es *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action* című munkájában a narratív paradigma alapvető posztulátumait is meghatározza:

1. Az emberek történetmesélők.

2. Az emberi döntéshozatal és kommunikáció paradigmatis módja a „jó indokok” keresése, amelyek formája a helyzettől, a műfajtól és a kommunikáció médiumától függően változik.

3. A jó indokok előállítását és alkalmazását a történelem, az életrajz, a kultúra és a jellem szabályozza.

4. A racionalitást a személyek narratív lényként való természete határozza meg.

5. A világ, ahogyan azt ismerjük, történetek összessége, amelyek közül választanunk kell, hogy életünket a folyamatos újrateemtés folyamatában élhessük (Fisher, 1987, p. 6).

Ranke (1967) mellett Fisher is megalkotta a *homo narrans* fogalmát, miszerint a történetalkotás megelőzi és meghaladja a nyelvet mint elsődleges kommunikációs formát. „A *homo narrans* narratív élményekkel és tapasztalatokkal rendelkezik, narratív kompetenciát, kommunikációs szándékot és hajlandóságot tanúsít, ismeri és betartja a történetmondás és -értelmezés lokális helyzetait, normatív szabályait” (Keszeg, 2011, p. 34). Mindebből következik, hogy az elbeszélés az emberi gondolkodás és a kommunikáció legősibb formájának tekinthető. Amennyiben a történetmondás valóban megelőzi és meghaladja a nyelvet, úgy a narratív kompetencia sem egyszerűen kulturális vagy nyelvi konvenciókra vezethető vissza, hanem alapvető, egzisztenciális feltételeként értelmezhető. Ez a felismerés egyben arra is rámutat, hogy a narratívák vizsgálata interdiszciplináris megközelítést kíván.

Az alábbi fejezet célja a történetek felépítésének, kognitív hatásainak, valamint nevelési és oktatási eredetének vizsgálata. Először a történetszerűség meghatározó elemeit mutatom be, majd azokat az evolúciós és kognitív tényezőket tekintem át, amelyek megalapozták az emberi fogékonyságot a narratív formák iránt. Ezt követően a történetek ókori kultúrákban is megnyilvánult pedagógiai jelentőségére térek ki: a narratívák nem csupán a tudásátadás eszközei voltak, hanem az erkölcsi normák, a közösségi értékek és a társadalmi identitás formálásának meghatározó alapját is képezték. Az ókori pedagógiai gyakorlatokban a történetmesélés továbbá az emlékezet fejlesztését, a problémamegoldó gondolkodás erősítését és a közösségi összetartozás érzésének elmélyítését is szolgálta.

1.1. A történetek strukturális összetevői

A narratológia a történetek vizsgálatával foglalkozó tudomány, amely az irodalom, a nyelvészet, a filozófia, a pszichológia és a kultúratudomány határterületein alakult ki. A narratívát különböző elméleti irányzatok eltérő szemszögből vizsgálják, ezért a továbbiakban az orosz formalizmus, a strukturalizmus, a kognitív narratológia, a hermeneutika és a performativitás megközelítéseit emelem ki. Bár az egyes irányzatok más-más hangsúlyt helyeznek előtérbe, közösen világítanak rá a történetek működés módjára, felépítésére és szerkezeti sajátosságaira. E megközelítések találkozási pontjai alapot kínálnak a történetmesélés pedagógiai fogalmának meghatározásához is.

Tzvetan Todorov 1969-ben, *A Dekameron nyelvtana* című művében honosította meg a narratológia terminust az irodalomtudományban. (Bernáth et al., 2006, pp. 151–152). Todorov a fogalmat a strukturalista irodalomtudomány keretében vezette be, és a narratívák (történetek) általános, tudományos vizsgálatát értette alatta. A narratológia két fő irányból alakult ki: egyrészt az Arisztotelész *Poétika* című munkáját követő regényelméletekből, másrészt a XX. század közepétől kibontakozó strukturalista, szemiotikai, kommunikációelméleti, szövegnyelvészeti és szociológiai megközelítésekből. A narratológia három fő elemzési ága: a szintaxis (szerkezet), a szemantika (jelentés) és a pragmatika (használat). Önálló diszciplínaként a történetalkotás szabályait, általános jegyeit, szerkezeti és műfaji sajátosságait, a cselekményt, a szereplőket és a különböző médiumokat vizsgálja (Keszeg, 2011, p. 28).

Az irodalomtudományban az 1960-as évektől jelentek meg az első definícióalkotó és elemző munkák. A narratívum és a narratíva ettől kezdve gyakran felváltva szerepeltek a történet szinonimájaként. Ugyanakkor szemantikai különbségük fontos: a narratívum konkrét történetet jelöl, míg a narratíva az elbeszélést és annak megjelenítési módját is magában foglalja (ld. Pászka, 2007; Bruner, 1986). Pászka (2007, p. 162.) az idegen nyelvű szótárak (latin, szanszkrit, ógörög) jelentéseinek összehasonlítása során arra a következtetésre jutott, hogy a *narratíva* a tudás és az elmondhatóság kapcsolatára épül. Tehát egy sajátos ismeretközlési módot jelent, amelyben a beszélő szorosan kapcsolódik a tartalomhoz, és azt mások számára is hozzáférhetővé teszi. Mivel a történet fogalmát a különböző nyelvekben az elbeszélés, a narratíva és a narratívum kifejezésekkel rokonítják, az értekezés további részében szinonimaként használom ezeket a terminusokat. Az alábbiakban olyan jelentős elméleti megközelítéseket ismertetek, amelyek árnyaltabb szemantikai értelmezést tesznek lehetővé.

Thomka (1981, p. 1360) szerint a narratológia az elbeszélő szövegek kompozícióját és törvényszerűségeit vizsgáló, interdiszciplináris kutatási terület, mely szabályrendszereket alkotva egy általános elbeszélésgrammatikát is létrehoz. Tágabb értelemben a nem verbális eseménysorokat is vizsgálat tárgyává teszi – mint például a filmeket, folklóralkotásokat, képzőművészeti műveket vagy képregényeket. A szerző az elbeszéléselemélet szinonimájaként használja a fogalmat. Mivel a narratológia több diszciplínát foglal magában (folklorisztika, mítoszkutatás, irodalomtudomány, zenetudomány, filmtudomány, médiatudomány, történettudomány, jogtudomány, pszichológia, szociológia stb.), vizsgálása tudományos jelleggel is komplexnek minősül. Ez a meghatározás arra utal, hogy a narratológia interdiszciplináris szemlélete révén képes a történetmesélés különböző médiumokban és kulturális kontextusokban való működését feltárni.

A narratológiai irányzatok kialakulását különböző tudományterületek – a nyelvészet, a filozófia, a pszichológia és a kommunikációelmélet – elméleti fordulatai határozták meg, amelyek kijelölték a narratívák vizsgálatának alapvető kereteit. Az orosz formalizmus a XX. század eleji nyelvészeti és poétikai törekvésekből indult ki, míg a francia strukturalizmus a saussure-i nyelvelméletből táplálkozott. Todorov, Barthes és Genette munkásságában a szemiotikai szemlélet vált meghatározóvá, hiszen a történetet a nyelvhez hasonló jelrendszerként értelmezték. A hermeneutikai narratológia a filozófiai hermeneutikából, az irodalomelmélet befogadás-központú fordulatából és a kommunikációelméletből építkezett, míg a posztstrukturalista narratológia a dekonstrukció és a diskurzuselmélet elméleti alapjaira épült (vö. Bernáth et al., 2006; Szabó, 2022). Úgy vélem, Marie-Laure Ryan munkássága a performativitás elméletéhez köthető, amely a színházelmélet, a kulturális antropológia és a médiatudomány kutatásaira épül.

Az elméleti sokszínűségből az következik, hogy a narratívák értelmezése eltérő szempontokból közelíthető meg, ami a történetmesélés pedagógiai fogalmának leírását nehezítheti. Ugyanakkor a történetmesélés neveléstudományi koncepciója csak akkor nyerhet stabil elméleti alapot, ha a narratológia különböző irányzatainak közös metszéspontjai feltáruulnak. Ezért a vizsgálódás központi eleme a narratológiai megállapítások felhasználási lehetőségei a történetmesélés oktatási stratégiájának megalapozásában és pedagógiai alkalmazásában. A továbbiakban azokat a narratológiai irányzatokat mutatom be, amelyek különösen relevánsak a történetmesélés neveléstudományi terminológiája szempontjából. Bemutatom az egyes irányzatok narratíva definícióját és körüljárom, hogy milyen történetsszervező elvek működtetik a különböző iskolák szerint az elbeszéléseket.

1.1.1. Az orosz formalizmus

Az orosz formalizmus fő képviselője, Vlagyimir Propp a mesék és elbeszélések szerkezeti vizsgálatát helyezték előtérbe. *A mese morfológiája* (1975) című művében a narratív szerkezetek tipológiájának alapjait fektette le. A narratívát szintaktikai és strukturális módon írja le, ahol a történet építőkövei a funkciók, amelyek állandó elemként vannak jelen. Összesen 31 funkciót különböztetett meg, amelyek mindig ugyanabban a sorrendben jelennek meg, korlátozott számúak, és egyféle szerkezetet alkotnak. Ezek az ismétlődő funkciók segítenek azonosítani a visszatérő eseménytípusokat, valamint megértetni, hogy miként viszik előre a cselekményt és alakítják ki a feszültséget. A történetyszerűség Propp elmélete szerint abból ered, hogy ezek a funkciók egy meghatározott logikai sorrendben bontakoznak ki, és egy probléma megoldásához vezetnek.

Sklovszkij szintén az orosz formalista irányzatot követte. Értelmezésében a narratívát a fabula, azaz az események kronologikus egymásutánja, és a szűzsé, vagyis a történetmondás építi fel (Bernáth et al., 2006, pp. 164–165). Megállapítja, hogy a motívumoknak kiemelt szerepe van a cselekmény kialakításában, amelyet a montázs technikája az ismétlés és az átrendeződés révén tesz dinamikussá (Kalinin, 2018, p. 46). Sklovszkij a vándormotívumokat „*nomád anekdotáknak*” nevezi, mivel felismerte, hogy bizonyos helyzetek, szereplők és végkifejletek világszerte újra és újra felbukkannak a népmesékben. Ezt a jelenséget a szűzsé konstrukciójának törvényszerűségeivel magyarázta. Az elbeszélés alapvető funkciói közé sorolja a párhuzamot, a késleltetést és a lassítást, mivel úgy véli, hogy egy fiktív történet értelmét veszíti, ha túl gyorsan ér véget (Gorman, 2019, pp. 69–76).

Tomasevszkij – a szövegek formájára és nyelvi szervezetségére összpontosítva – szintén a fabula és a szűzsé kettősségét tekinti a narratíva szerkezeti alapjának. A fabulát az események időrendi és ok-okozati sorrendjének tartja. A szűzsé szerinte azt mutatja meg, hogyan rendezi el ezeket a történeteket az elbeszélés, amely nem más, mint a motívumok narrációban való megjelenése. A motívumot a mű legkisebb, önálló jelentéssel bíró egységének tartja (Keszeg, 2011, p. 30). Tomasevszkij eredetileg 1928-ban megjelent, *Irodalomelmélet* című művében – amely Szántó Gábor András fordításában 1998-tól olvasható – részletezi a fabula és a szűzsé közötti viszonyrendszert. A szerző szerint a fabulán belül a szereplők közötti viszonyrendszer határozza meg a helyzetet, a szituációt is, amelyek valamilyen küzdelmen vagy ellentétben alapulnak. A kezdeti szituációt megváltoztató történetek bonyodalmat okoznak, amely növekvő feszültséget teremt, elérve a tetőpontot pedig megoldással zárul (Tomasevszkij, 1928/1998, p. 270).

Tomasevszkij az irodalmi alkotásokat két típusba sorolja: fabuláris és fabula nélküli művekbe. Előbbiek – mint a kisregények, regények és elbeszélő költemények – egységes, oksági és időrendi összefüggésben álló eseménysort mutatnak. Ezzel szemben a fabula nélküli művek leíró jellegűek, egyidejűséget tükröznek, és cselekményük nem követ belső okozati logikát. A történetet az különbözteti meg más reprezentációs formáktól, hogy az epizódok között oksági és időrendi kapcsolat figyelhető meg. Emellett a szereplők közötti viszonyrendszer is dinamikusan változik a cselekmény előrehaladtával. Mindez bonyodalmat, feszültséget és megoldást eredményez, amely a történetszerűség alapjául szolgál (Tomasevszkij, 1928/1998, p. 271). A szerző azt is hangsúlyozza, hogy az előadói képességek kulcsszerepet játszanak a befogadók figyelmének fenntartásában. Az érzelemmentes, monoton hangnem ugyanis nem képes hatékonyan közvetíteni az elbeszélés tartalmát. A pedagógiai történetmesélés során tehát az előadásmód – legyen szó tanári vagy tanulói szerepről – meghatározó. A narráció hatása fokozható megfelelő paralingvisztikai eszközökkel, például a hangsúly, hangerő, beszédtempó vagy a szünetek tudatos alkalmazásával.

1.1.2. A strukturalista irányzat

A szemiotikai és nyelvészeti alapú, strukturalista narratológiai irányzat a szövegeket komplex jelrendszerként azonosítja, amelyben a jelentés nem önálló entitásként, hanem a jelek közötti relációk hálózataként konstruálódik. E megközelítés kiindulópontját Ferdinand de Saussure nyelvészeti elmélete jelenti, amely a nyelvet strukturált jelrendszerként írja le, és hangsúlyozza, hogy a jelentés a jelek egymáshoz való viszonyából nyeri koherenciáját (Bernáth et al., 2006, p. 52).

Az irányzat jeles képviselője, Todorov (1977) minimális cselekményre vonatkozó definícióját Grant (2005, p. 178) öt egymásra épülő szakaszként értelmezte:

1. Az egyensúlyi állapot a történet kezdetén;
2. A rend megzavarása;
3. A rendzavarás felismerése;
4. A zavar helyreállítására irányuló erőfeszítések szakasza;
5. Az új egyensúlyi állapot.

Todorov szerint a szereplők változáson mennek keresztül a zavarok létrejöttével, tehát az elbeszélés mindig átalakulással jár. A szakaszok nem lineárisan, hanem ciklikusan mennek végbe (Grant, 2005, p. 178). A modell arra mutat rá, hogy a történetekben (különösen a mesékben) a konfliktus és megoldás váltakozása folyamatos fejlődési ívet hoz létre, amely a szereplők jellemfejlődését is előmozdítja.

Barthes (1966) Todorovval szemben az elbeszélés három szintjét különbözteti meg: funkciók (Propp nyomán), cselekvések (Greimast idézve) és elbeszélés (Todorovtól eredeztetve). Barthes célja a narratíva „dekronologizálása”, vagyis az események időrendjének feloldása, mivel az elbeszélés szerinte csak szemiotikai időt ismer. A narratíva az ő szemléletében nem csupán a történetanyagot vagy a fabula struktúráját öleli fel, hanem a narratológiai elemzés fókuszait is, például az elbeszélő szerepét és a nézőpont kérdését (Cobley, 2012, p. 350).

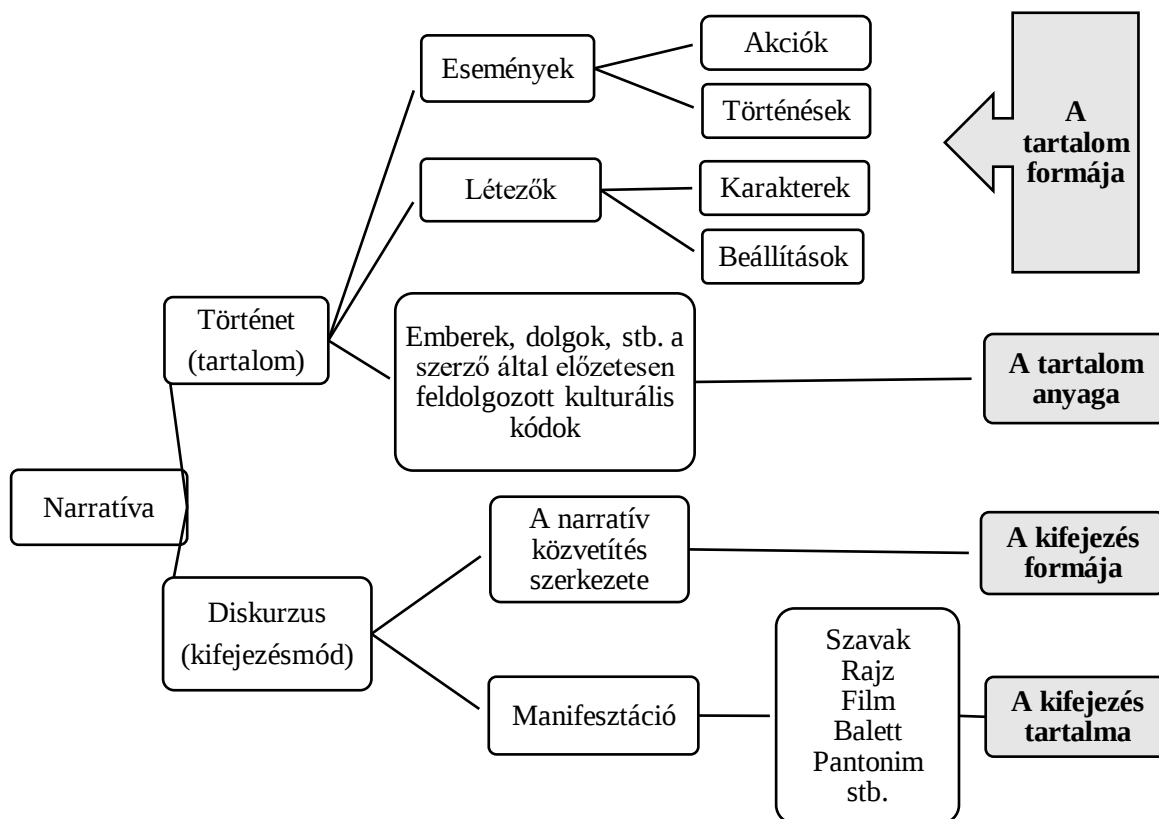
Genette (1996, p. 63–64) *Az elbeszélő diszkurzus* című, magyarul is megjelent esszéjében a történetet (*histoire*) – amennyiben az kevésbé cselekményes is – a jelentett vagy narratív tartalomnak nevezte. Az elbeszélést (*récit*) jelentőként, kijelentésként, illetve diszkurzusként azonosította és megállapította, hogy narrátor nélkül nincs elbeszélés. Tomaščíková (2009, p. 286) három fő kategóriában értelmezi Genette elméletét az elbeszéléseket felépítő elemekről:

- 1) idő (a sorrendet, az időtartamot és a gyakoriságot foglalja magában),
- 2) hangulat (a fokalizációt és a távolságot jelenti, a diegézissel és a mimézissel foglalkozik),
- 3) hang (az elbeszélőket és a történetet tartalmazza). Ezek az elemek a szerző szerint minden narratívában megtalálhatóak, és kiemelt szereppel rendelkeznek (Tomaščíková, 2009, p. 286).

A francia strukturalisták közül kiemelkedik még Bremond (1966) elmélete is, aki Propp kritikus szemléletéből kiindulva azt állítja, hogy a narratívát az események egymásutáni, cselekménnyé rendeződése különbözteti meg más diskurzusformáktól. Állásfoglalása szerint csak az ember által nyerhetnek értelmet a történések, és szerveződhetnek strukturált időbeli sorrendbe. Bremondnál ugyanakkor az elbeszélés elvont, „narratív szintje” megjelenhet más műfajokban, például filmben, színházban is (Bernáth et al., 2006, pp. 163–164).

Klasszikus strukturalista modellt követ Chatman (1978) is, aki *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film* című munkájában a történetet úgy határozza meg, mint szavak, képek és gesztusok révén megjelenített cselekmények, helyzetek és viselkedések rendszerét. A szerző bővítette az érzékelési modalitásokat: vizuális kategóriába helyezte az írott szövegeket és a nonverbális művészeti formákat (festészet, szobrászat, balett, szöveg nélküli képregény, pantomim stb.). A bárdok énekeit, a zenei elbeszéléseket, a rádiójátékokat és más szóbeli előadásokat pedig auditívnak tartja. Elmélete úttörőnek számított abban az értelemben, hogy a narratívát az irodalmon kívüli médiumokra is alkalmazta.

Chatman felfogása szerint, ha az elbeszélés struktúrája önmagában is jelentést közvetít, akkor létrehozza a kifejezés formáját és szubsztanciáját, valamint a tartalom formáját és anyagát is. A történetet a narratív kifejezés tartalmi aspektusának, míg a diskurzust annak anyagi megvalósulásának tekinti, melyek között a verbális (szavak) és vizuális (rajzok) reprezentációk egyaránt szerepet kapnak (ld. 1. ábra).



1. ábra *A narratíva struktúrája. Seymour Chatman: Story and discourse. Narrative structure in fiction and film (1978, p. 26). [Saját fordítás.]*

A strukturalista megközelítés a narratívák elemzését olyan szerkezeti elemek azonosítására építi, amelyek minden történetben jelen vannak. Az exozíció, a bonyodalom, a tetőpont és a megoldás mint alapvető epikus komponensek a történetmesélés pedagógiai folyamataiban is szükséges ismeretek. Felismerésük hozzájárul az elbeszélések szerkezeti logikájának megértéséhez. A strukturalis összetevők tudatos alkalmazása továbbá koherens, racionálisan felépített történeteket eredményez. A formalista és strukturalista irányzat narratológiai szemlélete támogatja a rendszerező gondolkodást, továbbá bővíti a narratív szövegek elemzési repertoárját. Emellett elősegíti a különböző műfajok és szövegtípusok közötti összehasonlítást, amelynek a kritikai gondolkodás fejlesztésében lehet jelentős szerepe. A szerkezeti elemzés nemcsak az irodalmi szövegek értelmezését gazdagítja, hanem a narratív gondolkodás általános fejlesztését is szolgálja.

1.1.3. A posztstrukturalista és dekonstrukciós narratológia

Prince (2003) megállapítja, hogy a narratológiai kutatások túlmutatnak az elbeszélések vizsgálatán: a teoretikusok olyan kérdésekkel is foglalkozhatnak, amelyek nemcsak az elbeszélésre, hanem a pszichológia, az antropológia, a történelem, az irodalomkritika vagy az esztétika területére is vonatkoznak. A *Dictionary of Narratology* című művében leírja, hogy a narratológia jelentésképző gyakorlatokat interpretál, melynek célja az elbeszélések formájának, működésének, felépítésének leírása és kategóriákba rendezése. Prince interakcióként írja le az elbeszélést: „Egy vagy több, valós vagy fiktív esemény ábrázolása (mint termék és folyamat, tárgy és cselekmény, struktúra és strukturáltság), amelyet egy, két vagy több (többé-kevésbé nyitott) narrátor közöl egy, két, vagy több (többé-kevésbé nyitott) narrátor által megszólítottal (narratee)” (Prince, 2003, p. 58).

Mieke Bal (2017) *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative* című könyvében a strukturalista hagyományokra épít, de már a kritikai, posztstrukturalista irányba mozdul el: a narratológiát nem pusztán irodalmi elemző eszköztárnak tartja, hanem a kulturális szövegek, vizuális művészetek, társadalmi diskurzusok elemzésének módszerének is: „A narratológia mint tudományterület a narratívák, narratív szövegek, képek, látványosságok, események – a történetet elbeszélő kulturális artefaktumok – elméleteinek összessége. [...] A korpusz, amelyről a narratológia megpróbál betekintést nyújtani, mindenféle narratív szövegekből áll, amelyeket különböző céllal hoztak létre és sokféle funkciót töltenek be” (Bal, 2017, p. 3).

A történetek pedagógiai alkalmazásához Bal definíciója különösen releváns kiindulópontot biztosít. Álláspontja szerint a narratív szövegben egy ágens történetet közvetít a címzett (olvasó, néző, hallgató) felé valamilyen médium – például nyelv, kép, hang vagy ezek kombinációja – segítségével (Bal, 2017, p. 3).. Ez a kommunikációelméleti modell kiterjeszti a jelentésalkotás folyamatát a verbális közlésen túlra, és figyelembe veszi a multimodális reprezentációk szerepét. Az audiovizuális narratívák a tanórai történetmesélés során lehetővé teszik, hogy a tanulók élményszerűen kapcsolódjanak a tananyaghoz. Ez segíti a tanulók kognitív feldolgozását is, mivel a tapasztalatokat strukturáltabban tudják értelmezni.

A narratológia klasszikus szakaszának fókuszában a narratív univerzálék feltárása állt, egészen a posztstrukturalista elméletek megjelenéséig. Jonathan Culler a derridai dekonstrukciót beemelve alapvetően új szemléletet honosított meg: a történet és a diskurzus hagyományos viszonyát megfordítva azt vallotta, hogy a történet nem előzi meg a diskurzust, hanem maga a diskurzus hozza létre a történetet (Ionescu, 2019, p. 8).

Jeney (2017) Cullert a kognitív narratológia irányzathoz sorolja, melyet az alábbi módon ír le: „A kognitív narratológia mint fogadó teória, az elbeszélés-, a befogadáselmélet és a kognitív tudomány keverékeként leginkább az olvasó szövegkezelési, következtetési stratégiáira és értelmezési választásaira összpontosít. Tehát hasznunkra válhat, amennyiben az észlelést, érvelést és emlékezést magában foglaló megismerési folyamat, a kogníció, az önazonosság és az elbeszélés összefüggéseit firtatjuk” (Jeney, 2017, p. 232). Jonathan Culler (2004) kritikusan viszonyul a mindentudó narrátor fogalmához, mivel az szerinte több, egymástól eltérő narratív tényezőt egyesít, miközben az elkülönített vizsgálat szükséges a pontos megértéshez (Bényei, 2024, p. 116).

A posztstrukturalista és dekonstrukciós narratológia a történetmesélés aspektusából vizsgálva olyan perspektívát kínál, amely a szöveg nyitott, többértelmű jellegét kontextusfüggő és befogadóközpontú szemlélettel hangsúlyozza. A klasszikus narratológiai megközelítéssel szemben, amely a történet formális struktúrára koncentrált, a posztstrukturalista irányzat kiemeli, hogy a történet maga a diskurzus terméke. Ez a perspektíva lehetővé teszi, hogy a befogadók többértelmű és kritikai olvasatokat alakítsanak ki, és tudatosan reflektáljanak a narratív elemek és a befogadói értelmezés kölcsönhatására (vö. Kovács, 2010).

1.1.4. A kognitív, befogadóközpontú narratológiai irányzat

Van Dijk (1980) a narratíva kognitív és társadalmi funkcióira összpontosít: a narratív struktúrát globális sémának nevezi, amelyet többnyire történetek, olykor más diskurzusok – például eposzok, példázatok, reklámok, mítoszok vagy pletykák – is kifejezhetnek.

A történetet egy narratív séma által szervezett, makroszerkezeti egységként megjelenő diskurzusnak tekinti, amely négy alapvető kategóriára épül: beállítás, bonyodalom, megoldás és értékelés. A beállítás tartalmazza a helyzet és a szereplők leírását, az epizódok tér- és időbeli kereteit, valamint a háttérinformációkat a társadalmi vagy történelmi kontextusról. A bonyodalom olyan cselekvést jelöl, amely eltér a szereplők megszokott normáitól, rutinjaitól vagy terveitől. A megoldás a konfliktus feloldását vagy egy adott probléma kimenetelét írja le. Az értékelés a narrátor reflexióját fejezi ki az események következményeiről: rávilágít a történésekre és arra, miként hatottak a szereplőkre. Ezáltal az erkölcsi tanulság nem csupán a mesékben vagy példázatokban, hanem a mindennapi történetekben is megjelenhet, különösen akkor, ha az elbeszélés célja a következményekre való figyelmeztetés (van Dijk, 1980, pp. 113–115). Van Dijk elmélete azt mutatja, hogy a történetek társadalmi jelentősége a körülhatárolt, értelmezhető sémák mentén való szerveződésben áll, ami elősegíti az olvasók és hallgatók kognitív feldolgozását.

A narratológia kognitív, befogadásközpontú irányzatához tartozik van Dijk mellett Fludernik (2009) is, aki *Introduction to Narratology* című művében a narratívát két szinten különbözteti meg: a kommunikáció és a történet szintjén. A kommunikatív szint a beszélő és hallgató(k) interakcióját foglalja magában, míg a történet a cselekményt jeleníti meg. A narratíva keretezése a kommunikációs szinthez kapcsolódik, amelynek elemei közé tartozik a leírás (absztrakt), a háttérinformációkat nyújtó orientáció, valamint a zárlatként értelmezhető kód és a történet átfogó értékelése. Fludernik ezeket a keretelemeket válpontoknak tekinti, amelyek lehetővé teszik a mozgást a kommunikatív helyzetből a történetbe és vissza. E keretek során a narrátor reflexiókat, értelmező megjegyzéseket illeszthet a történethez, például kommentálva a szereplők döntéseit vagy az események jelentőségét (Fludernik, 2009, p. 48). Ez a megközelítés rokonítható Genette paratextus-fogalmával is, amely a szöveg előkészítő és keretező funkcióit hangsúlyozza. A paratextus lehetővé teszi, hogy az elbeszélő kilépjen a narratívából, s ezáltal jelezze saját jelenlétét, illetve visszalépjen a történet világába (vö. Genette, 1996). Fludernik elméletében a keretelemek a befogadót közvetlenül a valóság felé irányítják, míg a történeten belül inkább a metaforikus és irodalmi struktúrák dominálnak, elősegítve ezzel a narratíva sokrétegű értelmezésének lehetőségét.

Keen (2003) elméletének kiindulópontja, hogy a narratíva verbális, vizuális vagy hibrid formában képes történetet reprezentálni: „A narratíva időhöz kötött, lineáris forma, amely hallható, látható vagy olvasható. Minden egyes befogadási mód saját hatást gyakorol a narratíva hosszára, szerkezetére és tagolódására, továbbá eltérő követelményeket támaszt az időnkkel, figyelmünkkel, memóriánkkal, türelmünkkel és fizikai állóképességünkkel szemben. A tapasztalat azt mutatja, hogy a narratíva rendkívül változatos formákat ölthet: a rövid, 30 másodperces reklámtól a terjedelmes regényfolyamatokig” (Keen, 2003, p. 16). A szerző hozzáteszi, hogy amíg a narratíva a történetmesélés közös jellemzőit foglalja össze, addig a narratív irodalom számos, különböző irodalmi múlttal rendelkező formát ölel fel. A történetmesélés tehát ebben a megközelítésben összekapcsolja a különböző médiumokat és műfajokat. A történet és a médium közötti viszony élménygazdag befogadást feltételez.

A narratívák kognitív sajátosságainak ismerete lehetővé teszi, hogy a történetmondó ne pusztán közvetítőként működjön, hanem tudatosan szervezze és irányítsa az elbeszélést. A befogadók a történetek feldolgozása során nemcsak az események időrendjét követik, hanem az ok–okozati összefüggéseket, a narratív struktúrákat és a szereplői motivációkat is azonosítják. E folyamatok együttesen mélyítik a szövegértést, erősítik a koherenciaérzetet, és támogatják a jelentésalkotás stratégiáinak kialakulását.

1.1.5. A hermeneutikai irányzat

Paul Ricoeur a hermeneutika felől vizsgálta narratívát. *Temps et Récit (Idő és elbeszélés*, 1983–1985) című művében az idő és az emberi identitás közötti kapcsolat eszközeként vizsgálja az elbeszéléseket. Kiindulópontja, hogy az ember a narratív struktúra révén szembesülhet saját végességével. Ez az elmélet úgy is magyarázható, hogy a történetek közvetítik az időbeliséget, míg megalkotásuk és befogadásuk teremti meg az egyéni és a közösségi identitást (Bernáth et al., 2006, p.154). Ricoeur az implicit szerző fogalmával írja le a szerzői funkció prózai szövegben betöltött szerepét. Ez a szerzői jelenlét kommunikálhatóvá teszi az írást, irányítja az olvasó értelmezését, és szervezi a poétikai eszközök alkalmazását. Az implicit szerző döntései – például nézőpontválasztások – a szöveg világának, cselekményének és formájának kialakítását szolgálják, így a történet koherens és értelmezhető egészként jelenik meg (Bényei, 2024, p. 97).

Ricoeur értelmezésében a hermeneutika alapvető sajátossága a szimbolikus dimenzió. „A szimbolikusnak eleve olyan a természete, hogy interpretációt kíván, az interpretáció pedig – Ricoeur szerint – olyan megértési tevékenység, amely a szimbólumok megfejtésére irányul. A szimbolikus többértelműsége és az interpretáció által kijelölt hermeneutikai mező sokkal tágabbnak tűnik, mint a szöveg és az interpretáció által kijelölt mező. Viszont a hermeneutika működési területének ez a meghatározása is csak részben foglalja magába azt, amit a hermeneutika fogalmán értünk és értettek eddig” (Dávid, 2002, p. 14).

Ricoeur narratívaelmélete alapján a történetmesélés nem pusztán reprezentációs formának tekinthető, hanem az emberi idő- és önértelmezés alapvető médiumának. Az elbeszélés aktusa révén a narratív struktúrák biztosítják az időbeliség megtapasztalását. A történetek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén és a közösség olyan identitásformákat alakítson ki, amelyekben a múlt és a jövő koherens módon kapcsolódik össze a jelen tapasztalatával. A narratív szövegek fontos sajátossága, hogy egységesnek és befogadhatónak kell lenniük, ezáltal hidat képezve a szerző és a befogadó, valamint egyéni és kollektív identitás között. Ricoeur hermeneutikai kerete azt is mutatja, hogy a történetmesélés a szimbolikus jelentéssalkotás egyik alapformája, amely a szöveg megértését teszi lehetővé.

1.1.6. A performatív irányzat

A narratíva fogalmát napjainkban egyre tágabb értelemben használjuk: nemcsak a szövegekhez, hanem az újmédiumokhoz is kapcsolódik. Ez a megközelítés a reprezentáció mellett a cselekvés és a performativitás szerepét is kiemeli. Ennek következtében a narratívát interaktív és dinamikus kulturális jelentéssalkotási folyamatként is értelmezhetjük.

Kusper (2016) szerint az irodalmi és irodalmon túli műalkotások performatív ereje abban rejlik, hogy képesek a befogadót aktív jelentésalkotásra készíteni: a mű „működésbe lépve” hatást gyakorol, a kulturális konszenzuson alapuló képeket és allegóriákat szimbólummá alakítja, amelyek személyes értelmezéssé válnak. Ez az interakció – legyen spontán vagy mentorált – a befogadó értelmezői és érzelmi folyamatát mozgósítja, lehetővé téve a katarzisélmény kialakulását és a befogadó tudatos vagy tudattalan formálódását. Mindebből következik, hogy Marie-Laure Ryan munkásságát ehhez az elméleti irányzathoz kapcsolom (vö. Ryan, 2001; 2005; 2007), hiszen a digitális textualitás, a kognitív modellek és a médiumok közötti átjárások vizsgálatával foglalkozik, amely a narratívát rugalmas keretnek tekinti, miközben a befogadót helyezi a jelentésalkotási folyamat középpontjába.

Ryan (2007) *Narrative and the Split Condition of Digital Textuality* című esszéjében a narratívát olyan kognitív szerkezetként írja le, amely jelek és médiumok révén szándékos vagy véletlenszerű eseményekből és cselekvésekből épül fel. Ez a mentális modell értelmezhető világot alakít ki a befogadó tudatában. A jelentésalkotás így aktív, befogadáscentrikus folyamattá válik. A meghatározás tehát az olvasói érdeklődésre és a szereplők iránti érzelmi bevonódásra helyezi a hangsúlyt. Ryan szerint minden elbeszélés mögött olyan mélystruktúra húzódik meg, amely elhatárolja azt a nem narratív szövegektől. A narratívák alábbi négy típusát különböztette meg, amelyek a performativitás módjaiként értelmezhetők:

„Diegetikus mód: Valaki elmondja, hogy mi történt a múltban. Regények, szóbeli történetmesélés.

Mimetikus mód: Egy történet előadása a jelenben, egy szereplő megszemélyesítésével, és a cselekvés utánzásával. Dráma, filmek.

Résztvételi mód: Egy történet megalkotása valós időben, amely során a résztvevők kiválasztanak egy szerepet, amit a történetvilágban játszanak. Gyermeknek szóló fantáziajátékok, színház a közönség bevonásával.

Szimulatív mód: Egy történet létrehozása valós időben, egy olyan eszköz használatával, amely a belső szabályai és a rendszer által megadott bemeneti adatok alapján végrehajt egy eseménysorozatot. Történetgeneráló rendszerek (pl. Selmer Bringsjord és David Ferucci Brutus című programja)” (Ryan, 2007, p. 261).

A felsorolt módok közül néhány kölcsönösen kizárja egymást (pl. a diegetikus és a mimetikus), míg mások kombinálhatók: például a számítógépes játék szimulatív és résztvételi, míg a gyerekeknek szóló játék és az improvizációs színház egyszerre résztvételi és mimetikus (Ryan, 2007).

A narratívák diegetikus, mimetikus, részvételi és szimulatív módja a történetmesélés megvalósulási lehetőségeként is értelmezhető. A diegetikus mód – például a tanár által elmondott történet – alkalmas történelmi vagy tudománytörténeti események átadására, míg a mimetikus és a részvételi mód a dramatikus és szerepjátékos elemek révén fejleszti az empátiát, a kommunikációs készséget és a kritikai gondolkodását. A szimulatív mód különösen a digitális tanulási környezetben nyit új lehetőségeket, mivel a számítógépes játékok narratívái mély bevonódást tesznek lehetővé. Ryan elmélete tehát arra világít rá, hogy a narratívák performatív módjai hatékony pedagógiai stratégiaként működhetnek, amelyek a tanulási folyamatot élményszerűvé, aktívvá és személyessé teszik.

Megállapítható, hogy a narratíva teoretikus definíciói a történetmesélés oktatáselméleti megközelítéséhez is támpontot nyújtanak. Az elbeszélő szövegek egyik legfőbb sajátossága más szövegtípusokkal szemben, hogy középpontjukban olyan cselekmények állnak, amelyek kronológiai és kauzális láncolatot alkotnak. Ez a rendezettség teremti meg a narratíva kohézióját, és vezeti a befogadót a kiinduló helyzettől a bonyodalmon és a tetőpontra át a megoldás felé. A történetyszerűség másik alapvető jellemzője a szereplők jelenléte és fejlődése: a konfliktusokon keresztül előrehaladva problémákat oldanak meg, és ezzel mozdítják előre a cselekményt. Az elbeszélői mód – a történetmesélés egyik kulcskomponense – szintén formálja a befogadói élményt, hiszen retorikai és paralingvisztikai eszközök révén közvetlen érzelmi hatást gyakorol.

A pedagógiai történetmesélés során ezért nemcsak a narratívák szerkezeti ívének követése célszerű, hanem a tanulók figyelmének ráirányítása is az elbeszélések főbb jellemzőire. A történetalkotási technikák elsajátítása hozzájárul a szövegalkotási képességek, az önkifejezés és a nyelvi kompetenciák fejlődéséhez. Mindezek mellett a diákok mélyebb rálátást nyerhetnek az események közötti kapcsolatokra, miközben megtapasztalják a történetek érzelmeit közvetítő, élményszerű kommunikációs hatását is.

1.2. A történetmesélés evolúciós és antropológiai háttere

A történetmesélés már korai gyermekkortól meghatározó szerepet tölt be az emberi szocializációban. A narratívákon keresztül ismerjük meg a világot, a kultúrát, valamint az anyanyelvet. Hatással vannak az önképre, és befolyásolják a társas megítélést is (Murányi, 2019). Mindez felveti a kérdést, hogy a történetek miként válhattak ilyen központi jelentőségűvé, illetve milyen evolúciós folyamatok eredményeként jöttek létre. A válaszok rávilágíthatnak arra, hogyan segítik a történetek a tapasztalatok rendszerezését, továbbá miért tekinthetők az oktatás és nevelés hatékony eszközeinek.

Abrahamson (1998, p. 440) szerint az írásbeliség előtti korszakban a történetmesélés volt az egyetlen mód a közösségi tudás megőrzésére és továbbadására. A szerző álláspontja szerint ennek köszönhetően maradtak fenn a civilizációk. A narratívák így lettek a világ értelmezésének közvetítői, amelyhez a nyelv és a beszéd képességére volt szükség. Lamb (2008, pp. 4–5) megállapítja, hogy az emberi kifejezésmód fejlődése során új funkciók és komplexebb jelentéstartalmak alakultak ki. Lamb továbbá hangsúlyozza, hogy a történetmesélés kezdetben feltételezhetően pedagógiai célokat szolgált, később pedig a történelmi események és a misztikus jelenségek magyarázatát is adta. A történetek végül kollektív emlékezzé és tudáshordozó médiumokká váltak. Kovach (2009, pp. 94–97) arra a következtetésre jut, hogy a történetek egyéni jelentést hordoznak, így aktívan hozzájárulnak az identitás kialakulásához, miközben erősítik a közösségi kohéziót. A narratívákban testet öltő szimbólumokat, dalokat és imákat holisztikus tudásformákként értelmezi.

Sugiyama és Mendoza (2018) vizsgálata szerint a vadászó-gyűjtögető társadalmakban a történetmesélés egyfajta oktatási forma volt, amely illeszkedik a tanulás klasszikus definíciójához: a tapasztaltabb tagok viselkedésmódosítással segítették a kezdők ismeretszerzését. A mesélő tájékozottsága olyan narratívákból álló korpuszt foglalt magában, amelyet a hallgatóság – mint nem beavatott vagy feledékeny résztvevő – indirekt módon sajátíthatott el. A történetmesélés funkciója tehát túlmutat a szórakoztatáson: a tapasztalatok, értékek és hagyományok átadásának egyik legősibb formájának tekinthető. Az elbeszélés képességének eredetére különböző tudományterületek – például az antropológia, etológia és pszichológia – kínálnak elméleti magyarázatokat.

McBride (2014, pp. 55–57) szerint a történetmesélés négy fő tényező révén vált evolúciós előnnyé és a genetikai örökség részévé:

- 1) a gyermekek minden vadászati történet és játék során új készségeket sajátítottak el;
- 2) a mesemondókat társadalmi státusztól függetlenül figyelem és tisztelet övezte;

- 3) a mások tapasztalataiból tanuló vadászok nagyobb eséllyel maradtak életben;
- 4) a történetmesélés lehetővé tette a kultúra és a tanult ismeretek továbbadását.

A vadásztörténetek tehát meghatározó szerepet játszottak a túléléshez szükséges tudás átörökítésében. Az elbeszélések nemcsak az ismeretek rendszerezését támogatták, hanem az egyéni és szociális fejlődést is (Bietti és munkatársai, 2017).

A fiatalabbak játékos utánzással és történetek hallgatásával tanulták meg az életben maradáshoz szükséges készségeket, biztonságos környezetben. Smith és munkatársai (2017) kutatása szerint a Fülöp-szigeteki agta közösségben a tehetséges mesélők jelentős társadalmi elismertségnek örvendtek, több együttműködési kapcsolatot alakítottak ki, és magasabb reprodukciós rátával is rendelkeztek – mindez a narratív képességek evolúciós előnyét támasztja alá. Sugiyama (2017) vizsgálata szintén arra utal, hogy a történetek már az őskorban is oktatási célokat szolgált: ökológiai, etológiai és topográfiai információk és törzsi értékek továbbadását biztosították. Az elbeszélések gyakran olyan egyetemes emberi kihívásokat tematizáltak, mint az interperszonális konfliktusok, környezeti veszélyek, időjárási viszonyok, elősegítve a problémamegoldó gondolkodás fejlődését.

A narratív funkciók szoros összefüggést mutatnak az encefalizációval. Paleoantropológiai és idegtudományi kutatások alapján az emberi agytérfogató növekedése mintegy kétfélmillió évvel ezelőtt vette kezdetét, különösen a *Homo erectus* megjelenésével (ld. Alloway és Flaherty, 2021). Boyd (2018) ehhez az időszakhoz négy meghatározó viselkedésformát társít: az együttműködésen alapuló utódgondozást, a fejlettebb kőeszközhasználatot, a tűzgyújtás elsajátítását, valamint a nagytestű zsákmányállatok közös vadászatát. A szerző megállapítja, hogy az agykapacitás növekedése, valamint a kommunikációs és együttműködési készségek fejlődése kölcsönhatásban állt az új tevékenységek megjelenésével, ami a társadalmi struktúrák bonyolultabbá válásához vezetett.

Wiessner (2014) Botswanában végzett megfigyelése azt bizonyítja, hogy az esti, tűz körüli beszélgetések döntő többsége (81%-a) történetek mesélésére épül. Ezek az elbeszélések ismert emberekről és szórakoztató kalandokról szóltak. Dunbar (2014) szerint mindez arra utal, hogy a tűz nemcsak technikai vagy fiziológiai funkciókat szolgált (pl. főzés, melegedés), hanem döntő szerepet játszott a társas interakciók megnövekedésében is. Dunbar azt is hozzáteszi, hogy az elbeszélések olyan témákat dolgoztak fel, mint a mítoszok, népmesék, ősök történetei vagy vallási élmények, amelyek az összetartozás érzését erősítették. Az idegenekről szóló történetek segítették a társas viszonyulás és a bizalom kialakításával kapcsolatos közvetett tapasztalatszerzést.

A történetmesélés kialakulásához képzelőerőn túl egy szintaktikai rendszert működtető nyelvi struktúrára is szükség volt. Egyedül a modern ember képes olyan mentális reprezentációkat alkotni, amelyek meghaladják a közvetlen érzékelés határait. Tattersall (2023) vizsgálata szerint a Homo sapiens agyának közelmúltbeli zsugorodása egy új, szimbolikus információfeldolgozási forma megjelenésének következménye volt, amelyet a beszélt nyelv fejlődése indított el egy már érett neurológiai hálózatban. Ez az eredmény azt támasztja alá, hogy a beszélt nyelv az absztrakt gondolkodáshoz képest később jött létre.

Coen (2019) rámutat, hogy a főemlősök értelmi intelligenciája már lehetővé tette az egyszerű narratív sémák (*prototörténetek*) alkalmazását – a tudásmegosztás és a problémamegoldás érdekében. A jelentésteremtés folyamata alapozta meg a narratív struktúrák kialakulását. A történetmesélés működéséhez nemcsak verbális kifejezőkészség, hanem fejlett artikulációs és szociokognitív képességek is szükségesek voltak. Hurlburt és Voas (2011, p. 4) hangsúlyozzák, hogy a törzsi közösségek elbeszélései a közös nyelvhasználaton keresztül közvetítették az értékeket, hiedelmeket és hagyományokat, miközben erkölcsi és etikai irányítóként is szolgáltak.

Boyd (2018) érvelése Coen megállapítását erősíti, hiszen úgy véli, hogy a narratívák elsődleges funkciója az volt, hogy lehetőséget teremtsenek mások tapasztalatainak elsajátítására. A szerző szerint a korai történetek kezdetben a megtörtént eseményekhez kapcsolódtak, később a játékra való hajlam elvezetett a fikció, a mítosz és a vallás kialakulásához. A kulturális értékközvetítés tehát nem kizárólag nyelvi eszközökkel történt, hanem vizuális, szimbolikus és rituális formákon keresztül is. A történetek a kollektív emlékezet és túlélési stratégiák szerves részét képezték.

Coen (2019) megállapítja, hogy a történetmesélés belső szükségletet is kielégített: nem kizárólag közlésre szolgált, hanem segítette az önreflexiót is. Az emberek párbeszédet folytattak önmagukkal, hipotéziseket vizsgáltak, logikai láncolatokat követtek, következtetéseket vontak le és döntéseket hoztak. A személyes történetek újramesélése fejlesztette a gondolkodási folyamatokat. A reflexív történetmondás idővel az intelligencia szerves elemévé vált. Ehhez a gondolatmenethez kapcsolódik Yang (2013) elmélete, aki szerint a narratív elme tette lehetővé a koherens, belső reprezentációk létrehozását. A szerző úgy véli, hogy a történetek – még a rövid narratívák is – erősítették a csoportkohéziót és fenntartották az etikai normákat. A nyelvi eszköztár gazdagodásával a történetek egyre inkább szóbeli formában hagyományozták a kulturális és közösségi értékeket, a közös hiedelmeket és a világmagyarázatokat (Hurlburt és Voas, 2011, p. 4).

A történetmondás legkorábbi bizonyítékai a barlangrajzokban érhetők tetten. A sziklákra festett állatfigurák és emberalakok nem csupán a kommunikáció kezdetleges formáit tükrözik, hanem a narratív reprezentáció első ismert példáinak is tekinthetők. Az egyik legrégebbi ilyen ábrázolás az indonéziai Sulawesiben található: a mintegy 51.200 éves rajzon vaddisznó és három emberszerű lény látható, amelyet a transzcendens gondolkodás korai jeleként értelmezhetünk (Aubert et al., 2019; Oktaviana et al., 2024).

Sugiyama (2001) amellett érvel, hogy a narratív konstrukció képessége evolúciós előnyt biztosított a Homo sapiens számára más fajokkal szemben. Megállapítása szerint a szimbolikus kifejezésmód – ideértve a barlangfestményeket, a szobrokat, valamint a vésett csont- és agancsdarabokat – mintegy harmincezer éves múltat tekint vissza. Mivel az ember fiziológiai adottságai már ekkor lehetővé tették a beszédet, a szerző feltételezi, hogy a narráció legalább egyidős lehet ezekkel a vizuális jelekkel.

Mithen (1990) kutatásai alapján a felső paleolitikum művészeti emlékei – a falrajzok és csontfaragványok – elsősorban a zsákmány nyomon követéséhez kapcsolódtak. Állítása szerint a vadászathoz köthető rítusok és mesék – köztük az etológiai történetek – segítették az emlékezést. Mithen úgy véli, hogy az antropomorf ábrázolásmód csökkenthette az ősember mentális megterhelését. Ennek hatására több kognitív kapacitás maradhatott más tevékenységekre. Mindebből következik, hogy a mimetikus gondolkodás és a nyelv együttesen alkották meg a történetalapú információfeldolgozás alapját.

Hasonló következtetésre jutott Dow (2006) is, aki úgy véli, hogy a narratív tudás a kőkorszakban gyökerezik. A történeteket az ismeretszerzés egyik legelemibb formájának tekinti, míg a barlangrajzokat és szobrokat a szimbolikus kommunikáció eszközeiként értelmezi. Feltételezése szerint az Altamira-barlangban mitikus elbeszélések is elhangzottak a beavatottak számára, amelyek oktatási és rituális szerepet egyaránt betöltöttek. Dow szerint a nyelv fejlődése tette lehetővé az információk kódolását, ezáltal a tudás hozzáférhetővé vált a személyes tapasztalat hiányában is. A kulturális értékközlés nem kizárólag nyelvi, hanem egyéb művészi, metaforikus formákon keresztül valósult meg. Az ősközösségek legfontosabb ismereteit közvetítették vadászatról, betegségekről, törzsi viszályokról vagy természeti jelenségekről. Így váltak az elbeszélések a kollektív élmények hordozóivá.

Garcia-Pelegrin és munkatársai (2021) arra hívják fel a figyelmet, hogy az ember túlélését jelentősen támogatta az események felidézése és a jövő előrejelzésére irányuló képesség. A társadalmi együttműködéshez elengedhetetlen volt az élmények megosztása, amely előkészítette a történetmesélés megszületését. A szerzők szerint ez a folyamat később a művészi kifejezés formáiban – például táncban vagy drámajátékban – is testet öltött.

Megállapíthatjuk, hogy a történetmesélés nemcsak verbális, hanem komplex, multimodális interakció, amely már az írásbeliség előtti korszakokban is meghatározó társadalmi funkciót látott el. Sugiyama (2017) szerint az ősközösségekben a narratív közlés szemléletes és gazdag kifejezésmóddal párosult: ide tartozott a hallgatóságra irányuló tekintet, a prozódiai eszközök, az éneklés, a hangszínváltások, a testbeszéd, a gesztusnyelv, valamint ezek pedagógiai alkalmazása. Mindebből következik, hogy az írásbeliséget nélkülöző kultúrákban fejlett előadói kompetenciákra volt szükség a tudás átadásához. A mesélőknek a nonverbális jelek és kulturális szimbólumok rendszerét is el kellett sajátítani.

A történetmesélés tehát már a kezdetektől hatásos kifejezőeszközökkel – például mimikával, gesztusokkal és érzelemkeltő előadásmóddal – élt. Mindezt megerősíti Scroggie (2009) is, aki a történetmesélést olyan hagyományos művészeti formaként definiálja, amelyet nemzedékeken keresztül gyakoroltak a különböző társadalmakban. Tehát a népmesék, énekek és szertartások, valamint a tárgyi emlékek a kulturális tudás megőrzését és továbbadását szolgálták. Garcia-Pelegrin és munkatársai (2021, p. 4) hangsúlyozzák, hogy a narratív művészetek határfoka az előadó kommunikációs készségétől függ. A színház, a pantomim és a tánc a befogadó kognitív képességére építenek az élmények feldolgozása során.

A történetmesélés nem korlátozódik kizárólag verbális közlésre: a mimika, gesztusnyelv, hanghordozás, ritmus és testbeszéd révén többcsatornás, integrált kommunikáció jön létre. A történetmondás így nem pusztán esztétikai tevékenység, hanem a jelentésalkotás és kognitív feldolgozás aktív médiuma. Az emberi közösségek már az őskorban is szóbeli hagyomány útján örökölték át tapasztalataikat. Egyes történetek elsődlegesen szórakoztatási céllal születtek. Más narratívák ugyanakkor erkölcsi, oktatási vagy vallási funkcióval bírtak: értékeket közvetítettek, hiedelmeket alakítottak ki. A történetmesélés pszichológiai és társadalmi funkciókat is betöltött: segítette az egyén tapasztalatok feldolgozását, erősítette az empátiás készségeket, valamint hozzájárult a sztereotíp gondolkodás lebontásához (Lawrence és Paige, 2016, p. 66).

Gyakoriak voltak azok a mítoszok, amelyek a természeti jelenségek – például az évszakok vagy a nappal és éjszaka váltakozásának – magyarázatát kínálták, gyakran isteni vagy természetfeletti lények szerepeltetésével. Ezek az elbeszélések gyakran zenei elemekkel – énekkel, ritmussal, hangkíséréssel – egészültek ki (Anderson, 2005). A szóbeliségre épülő kultúrák nemcsak gyakorlati ismereteket közvetítettek. Történeteik a viselkedési mintákat is formáltak, hozzájárultak az értékrend, az önismeret fejlődéséhez is. A Homo sapiens nyelvi kompetenciája tette lehetővé az ismeretek történetalapú megosztását.

1.3. A történetmesélés kognitív mechanizmusai

Bruner (1990) szerint az emberek veleszületett képessége, hogy tapasztalataikat történetek formájában rendszerezék és ábrázolják. A narratív struktúrák – a lineáris vagy logikailag koherens történetvezetés révén – csökkentik a kognitív terhelést, ezáltal az élmények könnyebben feldolgozhatóvá válnak. Szintén a kognitív terhelés és emlékezés kapcsolatára világít rá Schank (1990) is, aki úgy véli, hogy egy történet megosztása teszi lehetővé az emlékek létrehozását, hiszen megkönnyíti a mentális hozzáférhetőségét. A történetalkotást és -megértést azonos mentális folyamatként értelmezi.

Hunte és Golembiewski (2014) hangsúlyozzák, hogy kizárólag az emberi agy képes arra, hogy narratívákból jelentést konstruáljon, és következtetéseket vonjon le – anélkül is, hogy az elbeszélte élményeket személyesen átélte volna. E szerint a történetalapú gondolkodás evolúciósan segíti az információk tárolását, előhívását és értelmezését. Ahogy Szécsi (2020) is rámutat: „Az önmagát és a világot megismerni vágyó ember történetekben dolgozza fel és osztja meg másokkal információit. Fogalmai történetekbe ágyazottan rendeződnek el és válnak tudása alapegységeivé. Narratívák által dolgozza fel a legelemibb cselekvési tapasztalatait, miként összetettebb gondolati konstrukcióit is. A megismerés folyamatában narratívákat alkot, majd közvetít magáról és a világról, s narratívák segítségével értelmezi a különböző helyzetekben betöltött szerepeit is. A történetekben való gondolkodás képessége kapcsolja össze közössége más tagjaival, és teszi lehetővé számára, hogy a közösség többi tagjának nézőpontját a saját énjéhez való viszonyában értelmezze” (Szécsi, 2020, pp. 127–128). Mindezek alapján a történetmesélés hatékony tanulási stratégia, mivel szorosan kapcsolódik az emberi megismerés folyamatához. Támogatja a fogalmi struktúrák kialakítását, és lehetővé teszi a tapasztalatok sémákba rendezését.

A következőkben azokat a kutatásokat tekintem át, amelyek feltérképezték a narratívák kognitív feldolgozásának mechanizmusait, illetve azt, hogy milyen idegrendszeri területek aktiválódnak különféle képalkotó vizsgálatok során. Ezen keresztül pontosabb képet kaphatunk a történetértelmezés neurológiai hátteréről.

Young és Saver (2001) szerint a narratívák létrejöttét az emberi központi idegrendszerben egy regionálisan elosztott neurális hálózat biztosítja. Ennek fő összetevői:

- 1) a limbikus rendszer, amely az epizodikus és önéletrajzi emlékek rendszerezéséért felel;
- 2) a Broca-terület, ahol a nyelvi folyamatok szerveződnek;
- 3) a frontális kéreg és szubkortikális kapcsolatai, amelyek az eseményeket valós és fiktív, időrendi narratív keretbe helyezik. Ezek együttesen biztosítják a narratívák időbeli és szemantikai integrációját.

Beeman (1993) kutatásai arra világítottak rá, hogy a jobb agyfélteke neurális hálózatai alapvető szerepet játszanak az elbeszélések koherens értelmezésében. Megfigyelte, hogy a cerebrum jobb oldalán sérült kísérleti alanyok lassabban és pontatlanabban válaszoltak a narratív következtetésekre irányuló kérdésekre. Válaszaik gyakran nélkülözték a következtetések levonásához szükséges szemantikai információkat, ami a globális integráció zavarára utalt. Beeman megállapítása szerint a jobb frontális régiók különösen aktívan vesznek részt a történetek kognitív rendszerezésében.

AbdulSabur és munkatársai (2014) összehasonlították a beszédprodukción és a nyelvi megértés során aktiválódó agyi mintázatokat. A kutatók kimutatták, hogy a narratív fikció feldolgozása a Broca-terület mellett olyan idegi hálózatokat is mozgósít, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a nyelvi működéshez. A jobb hemiszféra főként a hallgatás során, míg a bal a beszédprodukción közben mutatott tevékenységet. Mindez arra utal, hogy a narratív megértés során a két oldal integrálódik. A jobb félteke jelentősége a pedagógiában is kiemelkedő: nemcsak az ismeretszerzés, hanem a kreativitás fejlesztése és a tanulási különbségek kezelése szempontjából is meghatározó.

Gyarmathy (2011) hangsúlyozza, hogy a jobb agyfélteke párhuzamos és holisztikus információfeldolgozás révén, nagy gyorsasággal képes mentális reprezentációk, fogalmak és képzetek kialakítására. Ide tartoznak a téri-vizuális készségek, a zenei érzékenység, a képzelet és a humor is. A tanulási nehézségekkel, hiperaktivitással vagy figyelemzavarral küzdő diákok esetében is a jobb oldal dominanciája mutatható ki. A szerző jogos kritikával él az oktatási rendszerrel szemben, amikor rámutat arra, hogy: „az iskola egyoldalúan a bal agyféltekei feldolgozást preferálja, és a tanítás módszerei, a logikára, elemzésre, lineáris gondolkodásra szorító tanítás ezt a feldolgozást fejleszti” (Gyarmathy, 2011, p. 35).

Mindez alátámasztja, hogy a történetmesélés – mivel a kreativitásért felelős területet aktiválja – hatékony lehet a tudásszerzésben. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a narratíva kognitív mechanizmusa nem korlátozódik a képzelet és az érzelem dominanciájára. A történetek megértése a bal agyi terület nyelvi-logikai funkcióit is igényli – különösen az ok-okozati viszonyok és szerkezeti összefüggések felismerésben.

Fletcher és munkatársai (1995) a narratív és nem összefüggő mondatok olvasásakor megfigyelhető agyi mintázatokat hasonlították össze. Eredményeik szerint a történetek feldolgozása fokozott aktivációt vált ki a bal agyféltekében és az epizodikus emlékezethez kapcsolódó hátsó kérgi területeken. Ez arra utal, hogy az elbeszélések vizuális és emlékezeti folyamatokat is érintenek. A történetalapú információk tehát képszerű és emocionális élményként is hatnak, ami a tartós kognitív rögzülést és az előhívást biztosítja.

Stephens, Silbert és Hasson (2010) funkcionális MRI segítségével kimutatta, hogy egy történet elmesélése és hallgatása során a beszélő és a befogadók agyi aktivitása időben és térben is szinkronizálódik. A hallgatók egyes esetekben még anticipálták is a narráció alakulását, és ez az előrejelzés mértéke összefüggést mutatott az értelmezés szintjével. Ez a neurális összehangolódás kizárólag narratív kontextusban jelentkezett.

Hasonló eredményekre jutottak Chang és munkatársai (2023): minél érdekfeszítőbb a történet, annál nagyobb az agyi aktivitásmintázatok közötti egyezés a hallgatók és az előadó, valamint a hallgatók egymás közötti válaszai között. Ez a jelenség különösen az elbeszélés tetőpontjánál volt azonosítható, ami arra utal, hogy az érzelmileg intenzív szakaszok intenzívebb figyelmet generálnak. A fokozott neurális szinkronizáció tehát kulcsszerepet játszik az érdeklődés fenntartásában és a dekódolásban. Mindez azt bizonyítja, hogy történeteknek kulcsszerepe van a tartalom értelmezésében és az információ hatékony közvetítésében. Az elbeszélések hallgatása több pusztán befogadásnál, ugyanis aktív feldolgozási folyamat is, amely során a hallgató kognitív rendszerét mozgósítja.

Ohad és Yeshurun (2023) kutatásai megerősítik, hogy a történetek hallgatása során a hallókéreg, a nyelvi régiók és a nyugalmi hálózat mellett a jutalmazási rendszer és a figyelmi kontrollért felelős agyterületek is aktiválódnak. Megállapításuk szerint az agyi szinkronizáció mértéke összefügg a koncentrációs képességgel és a befogadói azonosulással, ami a feldolgozást is segíti. Eredményeik alapján a narratív élmény komplex idegrendszeri együttműködésen alapul, amely különösen akkor erősödik, ha a hallgató személyesen is érintettnek érzi magát.

Song és munkatársai (2021) vizsgálata alátámasztotta, hogy a narratív eseményekre való emlékezés nem feltétlenül igényel tudatos jelenlétet. A szerzők megállapították, hogy a megértés szubjektív érzését az új, beérkező információ összefonódása váltja ki a belső mentális reprezentációkkal. Ez azt mutatja, hogy az emlékek nem elszigetelten, hanem történeteszerű sémákba ágyazva vannak tárolva.

Landrum és munkatársai (2019) szerint a narratív struktúrák éppen ezért támogatják hatékonyan az emlékek rendszerezését. Rámutattak, hogy a történetek értelmezése során a befogadó aktívan konstruálja a jelentést: kitölti a hiányzó részleteket, frissíti a mentális reprezentációkat, és képes elképzelt világokat is modellezni. Ezért is tartják fontosnak a narratívák osztálytermi használatát.

A narratívák feldolgozása tehát összetett kognitív és affektív folyamat, amely az előzetes tudásra, személyes élményekre és mentális sémákra épít. A következőkben a történetek emocionális hatásmechanizmusait tekintem át.

Mar (2004) szerint történetmesélés közben olyan agyterületek aktiválódnak, amelyek a mentális képek kialakításáért felelnek. Ez teszi lehetővé a helyszínek és szereplők vizualizálását. Az érzelmi komponens ezzel párhuzamosan nemcsak szabályozza a memóriaműködést, hanem elősegíti az emlékek tartós rögzülését – különösen, ha emocionális kapcsolat alakul ki a történet hőseivel.

Zak (2015) neurobiológiai vizsgálatai kimutatták, hogy a karakterközpontú elbeszélések fokozzák az oxitocin termelődését, amely elősegíti a társas kötődést és a proszociális viselkedést. Kísérleteiben a történetek hatására megnövekedett empátia és adományozási hajlandóság volt megfigyelhető. Brockington és munkatársai (2021) az intenzív osztályra került gyermekek esetében a mesehallgatás előtt és után mérték az oxitocin- és kortizolszintet. Eredményeik szerint a mese csökkentette a stresszhormon szintjét és a fájdalomérzetet, miközben fokozta az oxitocintermelést. Mindez rámutat arra, hogy az érzelmi bevonódás fiziológiai és pszichológiai szinten is jelentős hatást gyakorol, amelyet a pedagógiai gyakorlatban is érdemes hasznosítani.

Reinhardt (2009) szerint a pozitív affektusok szélesítik a figyelmi fókuszot, fokozzák a tudatosságot és serkentik a kreatív gondolkodást. Ezt az állapotot írja le Green és Brock (2000) is a narratív transzportáció elméletében, amely Gerrig (1993) metaforáján alapul, aki az olvasási élményt az utazáshoz hasonlítja: az utazó először bizonyos távolságra kerül a származási világától, majd miután visszatér, valamelyest megváltozik. Ez a „tudati utazás” lehetővé teszi az olvasó számára, hogy belehelyezkedjen a szereplő perspektívájába, átélje motivációit, és ideiglenesen háttérbe szorítsa saját valóságát. Ennek nyomán a szerzők a transzportációt konvergens folyamatként értelmezték, ahol minden mentális rendszer és képesség (koncentráció, képzelet, érzelem) az elbeszélésben zajló eseményekre összpontosul. Tehát egy jól elmesélt történet során a narratív transzport jelensége érvényesül: a külső hatásokat figyelmen kívül hagyjuk, azonosulunk a hősökkel és átéljük a cselekményt.

Green (2021) későbbi munkájában megállapította, hogy a történetbe való belemerülés akkor a legerősebb, ha az elbeszélés tematikája és műfaja illeszkedik az olvasó személyes érdeklődéséhez és tapasztalataihoz. Ez oktatási szempontból is releváns: a személyes érdeklődésre szabott narratívák fokozhatják a tanulói motivációt és figyelmet, elősegíthetik a tananyag megértését. Oatley (2002) úgy véli, hogy az érzelmi válaszokat a történet mentális szimulációja váltja ki, mely az értelmezési folyamathoz kapcsolható. Az agy a narratív eseményeket valóságként dolgozza fel: a karakterek cselekvései aktiválják a motoros kérget (Mar, 2004), így a befogadó mentálisan szimulálja az elhangzott eseményeket.

Boulenger és munkatársai (2009) igazolták, hogy a cselekvésre utaló szavak és mondatok aktiválják az agy motoros kérgét. A szemantikai reprezentációk így nemcsak a nyelvi, hanem a mozgásos jelentésalkotásban is szerepet játszanak. Az elbeszélésekben megjelenő igék tehát olyan idegi választ váltanak ki, mintha a hallgató vagy olvasó maga végezné el a cselekvéseket. A narratívák ezáltal szimulált tapasztalatokat nyújtanak, melyek személyes élménnyé formálódhatnak. Ez is alátámasztja, hogy a történetmesélés fontos szerepet játszik az ismeretszerzésben és a készségek fejlesztésében.

Juga-Gombos (2015) kiemeli, hogy az érzelmek és a motiváció meghatározó tényezők a pedagógiai folyamatban – különösen a kompetenciaalapú és az élethosszig tartó tanulás tekintetében. A pozitív érzelmek fokozzák a problémamegoldást, a kíváncsiság pedig fenntartja a tanulási kedvet. A motiváció aktiválja és irányítja a tanulói viselkedést, ezáltal segíti az új és a további ismeretek elsajátítását. A történetmesélés egyszerre fejleszti a kognitív, szociális és affektív képességeket. Emellett természetes módon ösztönzi a reflektív tanulást is. Az elbeszélések tehát az érzelmi azonosulás révén válnak emlékezetessé. A hatásos történetek olyan agyi aktivitást keltenek, amely megkönnyíti a tartalom felidézését. Az emlékek sémákba rendeződnek, melyek gyors és hatékony feldolgozást tesznek lehetővé. Agyunk úgy fejlődött, hogy az élményeket szekvenciálisan, forgatókönyvek formájában szervezi, ahogyan azt Hazel (2008) is hangsúlyozza. A fentiek alapján kijelenthető, hogy a történetalapú tanulás elősegíti a kreatív gondolkodást és a mélyebb tudáskonstrukciót is.

Bower és Clark (1969) vizsgálata feltárta, hogy a narratív kontextusba ágyazott tananyag jobban rögzül. Kísérletükben azok a hallgatók, akik egy adott fogalomlistát történetbe illesztve tanultak meg, hatszor több szót tudtak felidézni, mint azok, akik összefüggés nélkül memorizálták az anyagot. Liston (1993) megállapította, hogy az emberi agy szimbolikus információfeldolgozásra épül, melynek fő működési mechanizmusa a mintázatok felismerése. A tanulás ebből az aspektusból nézve akkor válik hatékonná, ha az új ismeretek a meglévő tudáshoz kapcsolódnak. A szerző továbbá rámutat, hogy az oktatásban mégis elszigetelten közvetítik az információkat, így akadályozva a természetes értelmezést. Liston arra a következtetésre jut, hogy a történetmesélés ezzel szemben lehetőséget adhat új mintázatok felismerésére, segítve az elmélyültebb tudáskonstrukciót – ezáltal illeszkedik a konstruktivista oktatáselmélet alapelveihez is.

Oaks (1995) összehasonlította a hagyományos egyetemi előadásokat a történetmesélésen alapuló tanítással. Eredményei szerint még öt hét elteltével is kétszer annyi hallgató emlékezett vissza a történetet hallgatók közül a tananyag kulcspontjaira, mint a kontrollcsoportban. A narratív technika szignifikánsan növelte az emlékezést.

1.3. A történetmesélés nevelési és tanítási hagyományai a különböző kultúrákban

Az írásbeliség kialakulása előtt a történetmesélés nem csupán a közösségek identitásának és világszemléletének formálásában játszott kulcsszerepet, hanem a tudás és értékek közvetítésének legfontosabb eszköze is volt. A kulturális örökség hordozójaként évszázadokon keresztül hozzájárult a kollektív emlékezet megőrzéséhez és a társadalmi normák továbbörökítéséhez. Az erkölcsi tanításokat, történelmi eseményeket, valamint a természeti és szociális ismereteket narratív keretbe ágyazva adták át. E történetek így hozzájárultak a társadalmak fennmaradásához és fejlődéséhez. A következőkben áttekintem, hogyan jelent meg a történetmesélés a különböző civilizációk nevelési gyakorlatában.

Assmann (1999) a mítoszokat a kollektív emlékezet alakzatainak tekinti, amelyek a kommunikáció révén valósulnak meg. A mítoszt olyan alaptörténetnek tartja, amelyet a múlt felől közelítve, a jelenben mondanak el. A történelem ebben az értelmezésben így válik mítosszá, amelynek sajátos hordozói a kulturális emlékezetben a papok, a sámánok, a művészek, az énekmondók és az írnokok.

Harari (vö. 2022, 2024) szerint a történetmesélés kialakulása a kollektív mítoszok megőrzését és a tömeges együttműködés megszervezését tette lehetővé. Elmélete szerint az elbeszélések hálózatokat hoztak létre, amely lehetőséget adott a csoporttagok közötti kapcsolatok kialakítására. Fontosnak tartja az interszubjektív valóságokat teremtő narratívákat, amelyek a vallás és a hatalom fenntartását is szolgálták. Az események megosztása teremti meg a társadalom tagjai közötti összetartozás érzését. A nemzedékeken átöröklődő mítoszok és mesék normáit és értékrendjét az ezekhez kapcsolódó rítusok is erősítették. A neveléshez, tanításhoz kötődő történetek pedig stabil alapot nyújtottak az írás, a történelem, a retorikai és a kommunikációs készségek elsajátítása mellett az alapvető erkölcsi értékek átadására is.

Az ókori Közel-Kelet egyik legrégebbi lejegyzett története a Kr. e. III. évezred közepéről származó, agyagtáblákra vésett Gilgames-eposz. A mű Uruk királyának kalandjait meséli el, eredete a szóbeli hagyományban gyökerezik (Nicholson, 2016). A sumér civilizációban az írás elsajátításának alapvető módszerét a szövegek másolása jelentette. Gyakorlásra az írnokok elsősorban olyan mitikus és epikus műveket örökítettek meg, amelyek istenek és hősök tetteiről szóltak. Emellett a vallásos himnuszok, a városok pusztulását sirató lírai művek, valamint közmondások és mesék is szerepeltek a tanulásra szánt szövegek között, így ezek az irodalmi alkotások pedagógiai célból való felhasználás révén maradtak fenn az utókor számára (Kramer, 1959, p. 5). Tehát a történetek az ókori pedagógiai gyakorlatban támogatták a tudásszerzést és felkeltethették a tanulói érdeklődést.

Az ókori Egyiptomban az írnokképző diákok másolatainak köszönhetjük a legtöbb irodalmi mű fennmaradását (Dawson, 1925). A Középbirodalom idején keletkezett, de korábbi korszakokra visszatekintő történeteket tartalmaz a Westcar-papirusz (Ritoók, 2005). A szöveg nyelvezete eltér a klasszikus irodalmi normáktól: köznyelvi fordulatok, illetve spontán elbeszélést imitáló stilisztikai sajátosságok is fellelhetők benne (Goedicke, 1993). Mindez arra utal, hogy a mesék valószínűleg szóbeli kultúrából hagyományozódtak át az írott formába.

A papirusz kerettörténete Hufu (Kheopsz) fáraó udvarában játszódik, ahol három fia csodás eseményeket mesél el, szórakoztatás céljából. A történetek tartalma változatos volt. Szolgálhattak erkölcsi példázatként, hordozhattak vallási vagy politikai üzeneteket, sőt, néhányuk propagandisztikus célokat is szolgált. Gyakran humoros elemekkel egészültek ki, így növelve a befogadás esélyét (Ritoók, 2005; Jenni, 1998). Egy későbbi történetciklus középpontjában Szetna herceg áll, akinek alakját II. Ramszesz fiáról mintázták (Pinch, 2004). A cselekmény középpontjában Thot isten varázskönyvének ellopása áll. Ez a történet valószínűleg egy korábban szájhagyomány útján terjedő elbeszélés írásos változatára épült (Nicholson, 2016). Ezek az óegyiptomi narratívák jól szemléltetik, hogy a történetmesélés már az ókorban is kulcsszerepet játszott a kulturális, vallási és erkölcsi normák közvetítésében.

Assmann (1999, p.172) szerint Hórusz és Széth mítosza nem csupán szórakoztató és tanulságos történet, hanem a káosz megfékezését és a rend megteremtését is előrevetíti. Ezt a jelenséget a *mithomotorika* fogalmával írja le, amely a kollektív identitás integratív megerősítését szolgálja, és az állandóságot is kifejezi. Di Biase-Dyson (2017) szintén hangsúlyozza, hogy a történetmesélés az óegyiptomi civilizáció központi eleme volt. Az elbeszélő irodalom lejegyzett művei a fáraók örökké tartó hatalmát, dicsőségét és nagy hőstetteit hirdették, melyek sorrendje az egyetemes rendet is szimbolizálta.

A Középbirodalom időszakában a szövegek főként hangos felolvasás céljából készültek, ami tovább erősíti a szóbeli hagyományokkal való kapcsolatot (Pinch, 2004). Az elbeszélések jellemzően az emberi világban játszódnak, ahol a szereplők istenekkel kerülnek kapcsolatba. Kiemelkedő példa erre *A paraszt panaszzai* című mű, amely egy tanító célzatú történetet mesél el: egy parasztot a helyi hivatalnok csellel törbe csalja, elkobozza vagyonát, ám a fáraó igazságot szolgáltatva megbünteti a vétkest, és megjutalmazza az áldozatot (Ritoók, 2005). A történet tanító jellege egyértelműen rávilágít arra, hogy az elbeszélés nem pusztán szórakoztatásra szolgált, hanem erkölcsi és társadalmi normák közvetítésére is.

Zinn (2012) szerint az írnokképzés alapja a szövegmásoláson, míg az írás- és olvasáskészség elsajátítása elsősorban a memorizáláson alapult. A tanuláshoz kiválasztott kéziratok gyakran vallási szövegek, illetve az egyiptomi irodalmi kánon darabjai voltak, amelyek a fiatalok számára etikai irányítúként szolgáltak. Az oktatás és nevelés tehát klasszikus művek tanulására épült. Eyre és Baines (1989) megállapították, hogy az olvasás vizuális és auditív aspektusai nem váltak el egymástól.

Indiában az írásbeliség csak Kr. e. 300 körül terjedt el, így a kulturális és irodalmi tradíciók hosszú időn keresztül kizárólag orális úton öröklődtek (Scharfe, 2002). A tudásátadás legfőbb forrásai a Védák voltak, amelyek keletkezését a kutatók Kr. e. 2300 és 1200 közé datálják. Mivel a szövegek lejegyzését szentségtörésnek tartották, kizárólag memorizálás révén maradhattak fenn. Innen ered a *śruti* elnevezés is, mely szó szerinti jelentése: „hallomás útján megismert tudás” (Klostermaier, 2001).

A kulturális örökséget a papi réteg nemzedékről nemzedékre, recitálva adta tovább. A tanulók (*śiṣya-k*) a bráhma-iskolákban nemcsak a Védákat sajátították el, hanem olyan gyakorlati ismereteket is, mint az íjászat, gyógyászat, csillagászat vagy a zene (Gáthy, 2018). A legfelső kaszthoz tartozó gyermekek általában négy-öt hónapot töltöttek a mesterük mellett, 9–12 éves korukig. A szent szövegekből tanulták meg a kasztrendszer eredetét, a vallási himnuszokat, valamint a rituális gyakorlatokat. A történetekben megjelenő erkölcsi tanítások memorizálásával sajátították el az írás és az olvasás képességét is (Pukánszky és Németh, 1998). A védikus hagyomány értelmében az előadásban a legkisebb eltérés is megengedhetetlen volt. A Védák körülbelül százezer versszakát a bráhma-ember emlékezetből ismerték. Az iskolai oktatás módszeresen fejlesztette a tanulók memóriáját: az ismétlések a kultúra szerves részét képezték. Ez lehetővé tette az akusztikai hibák kiküszöbölését, valamint a figyelmetlenségből eredő hiányosságok pótlását (Scharfe, 2002).

A *Rámájana*, a hinduizmus egyik legfontosabb szanszkrit eposza, mintegy 24.000 versszakban, hét könyvben meséli el Ráma herceg és hitvese, Szitá történetét. A hagyomány Válmikit tekinti szerzőjének (Bayley, 2016, p. 26). Richman (2008) értelmezésében a *Rámájana* nem pusztán irodalmi alkotás, hanem erkölcsi és vallási tanítások hordozója is, amely megerősítette a társadalmi rend legitimitását, különösen a kasztalapú hierarchia vonatkozásában. Ennek következtében az uralkodók és a társadalmi elit támogatásában részesült a mű recitálása, másolása és illusztrálása. Tiwari (2012) szerint a szöveg élő enciklopédiaként szolgált, amely az élet számos nehézségére kínált megoldást. Az elbeszélés hibátlan előadása a tanuló szorgalmát és szellemi teljesítményét jelezte.

India másik nagy eposza a Mahábhárata. Ez a világ leghosszabb költeménye, körülbelül 100.000 versszakból áll. A történet egy uralkodói család két ágának (Pándavák és Kauravák) hatalmi harcát mutatja be Hasztinapura trónjáért. A mű első könyve a világ keletkezésével és a hősök származásával foglalkozik. Az eposzt a bráhmanák örökölték tovább (Brockington, 1998). Scharfe (2002) szerint a *Mahábhárata* is közvetített erkölcsi és társadalmi normákat, ám elsődleges célja a szórakoztatás és nevelés volt.

A történetmesélés színházi formái is jelentős szerepet töltöttek be az ismeretátadásban és a nevelésben. A dél-indiai *Yakshagana*, amely legalább 800 éves múltra tekint vissza (Padmanabha és Kumar, 2019), epikus és mitológiai témákat dolgoz fel zenével, tánccal és párbeszéddel. Az előadásokat kezdetben női művészek adták elő félisteni (*jaksa*) jelmezben énekkel (*gana*) és tánccal. (Ashton, 1969). Padmanabha és Kumar (2019) szerint a táncdráma témáit az eposzok elbeszélései mellett a helyi templomok legendái, népköltészeti és történelmi események adták. Ezáltal a kulturális értékek terjesztését és a társadalom nevelését szolgálták.

Észak-Indiában a történetmesélés meghatározó formája volt a *dastangoi*, amelynek jelentése: „mesélni”. A XIII–XIV. századtól fennmaradt perzsa eredetű elbeszélések, Abu Hamza –Mohamed próféta nagybátyjának – kalandjait dolgozták fel. A verses eposzok előadói a *dastanok* voltak, akik évszázadokon keresztül őrizték a hagyományt (Farooqui, 2011). Az ókori Indiában a történetmesélés tehát pedagógiai szerepet töltött be a kulturális és vallási értékek közvetítésében.

A kínai kultúrában a Kr. e. II. századtól fennmaradt írásos források nemcsak oktatási célt szolgáltak, hanem az erkölcsi gondolkodás alapját is képezték (Gernet, 2001, p. 85). A történetek a neolitikum idején, a klántársadalmak kialakulásával párhuzamosan jelentek meg. A régészeti leletek – például a Yuyao megyében talált, 7000 éves csonttör, amelynek markolatán napot hordozó madarak láthatók – arra utalnak, hogy már ebben a korban is léteztek mitikus jelentéstartalmat hordozó díszítőmotívumok (Jang et al., 2005). A mítoszok továbbélését tehát az írásbeliség mellett a vizuális szimbólumok is segítették. Jang és munkatársai (2005) szerint ezek az elbeszélések irodalmi, filozófiai, földrajzi, történelmi, néprajzi és vallási ismereteket is tartalmaztak.

Az egyik legismertebb gyűjtemény, a *Shanhaijing*, melyet az ókori Kína enciklopédiájaként is említenek, mivel hegyeket, tengereket, gyógynövényeket, isteneket és boszorkányokat mutat be tömör, vázlatos formában. Ezek a narratívák nemcsak világmagyarázó funkciót töltöttek be, hanem hozzájárultak az etikai neveléshez és a társas tanuláshoz is.

Salát (2009) a kínai történelem kezdetét a kultúrhéroszokhoz köti, mint például Huangdihoz (a Sárga Császárhoz, a kínai nép ősatyjához), Fuxihoz (az állattenyésztés, főzés és házasság bevezetőjéhez) és Shennonghoz (a földművelés tanítójához). Ezek a történetek először orális módon terjedtek el és az alapvető normarendszert tartalmazták a nemzedékek számára. A történetmesélés tehát egy olyan ősi jelentésalkotási forma, amely az emberi tapasztalatokat megőrizve kapcsolja össze egymással a generációkat, miközben lehetőséget nyújt a világ értelmezésére. Pukánszky és Németh (1998) kiemelik, hogy a gyermekek a szövegek szó szerinti memorizálásával sajátították el a morális viselkedés, valamint a társadalmi együttélés szabályait is.

A Zhou-dinasztia (Kr.e. XI. század–Kr.e. III. század) korából származó források gazdag elbeszélő hagyományról tanúskodnak. Egyes szövegek például arról számolnak be, hogy vak előadók szavaltak verseket várandós nőknek, melytől azt remélték, hogy kedvezően hat a magzat testi és erkölcsi fejlődésére (Børdahl, 1996).

Jang és munkatársai (2005) megállapították, hogy a han népcsoport körében a narratívák gyakran rítusok – például esküvők, temetések vagy templomi vásárok – keretében hangzottak el népdal formájában. A déli közösségekben a kérdés-felelet szerkezetű teremtszmitoszok váltak jellemzővé. Kínában indiai kultúrához hasonlóan jelentős történetmesélési hagyomány alakult ki. A professzionális előadóművészeteket *shuoshu*-ként nevezték. Létezésükről Han-kori sírokból előkerült mesemondó szobrok (*shuoshu yong*) tanúskodnak. A városiasodással párhuzamosan a mesélők fontos szereplői lettek a helyi bazároknak, ahol előadásaikért fizetséget kaptak. Műsoraikat regionális nyelvjárásokhoz igazították, a színészi elemek pedig a szóbeli előadás szerves részévé váltak (Børdahl, 1996).

Chen és Chen (2022) kommunikációelméleti vizsgálatukban arra a következtetésre jutottak, hogy a kínai mesemondásban egyszerre van jelen a performatív és a narratív identitás. A hatékony történetmesélés napjainkban is összetett előadói készségeket – például választékos szókincset, artikulált beszédet és előadástechnikát – kíván. E kompetenciák fejlesztése az oktatásban is kiemelt jelentőségű. A narratívák megosztása elősegíti az önkifejezés, valamint a nyelvi és kognitív fejlődést. A kínai szóbeli hagyományok ma is aktív szerepet töltenek be az erkölcsi és társadalmi normák közvetítésében.

A leghíresebb ókori történeteket Homérosz eposzaiként ismerhetjük. A hősi költemények kezdetben kizárólag szóbeli előadás útján terjedtek el. A hellenisztikus korban az alexandriai kiadások révén széles körben is elérhetővé váltak írásban. A tanárok, a diákok és a történetírók tanulmányozhatták, tanulhattak belőle, miközben tovább éltek szóbeli előadásban is – ünnepségeken, versenyeken és családi alkalmakon (Most, 2018).

Calame (2003) rámutat, hogy a mítoszok évszázadokon keresztül rituális és társas események alkalmával hangoztak el. Megállapítja, hogy a narratív technikák összekapcsolták az isteneket és a hőrszokat a hallgatósággal, előidézve azt az érzést, hogy ők is a természetfeletti lények közvetlen jelenlétében élnek. Ezáltal metaforikus viszony jött létre az emberi és mitikus dimenzió között.

Nagy (1990) a mesélést performatív beszédaktusként értelmezi, amely kimondás révén valósítja meg a tartalmat. A szerző továbbá kiemeli, hogy az ókori Görögországban a mítoszok arra szocializálták a közönséget, hogy valóságként fogadják el az istenek jelenlétét, mivel azok figyelemmel kísérik és befolyásolják az életüket. A történetek így formálták a közösségi gondolkodást: a fikciót igazságként közvetítették. Emellett lehetővé tették, hogy az emberek a hallott tapasztalatokat az egyéni élethelyzetekre is alkalmazni tudják.

Az ókori eposzok nemcsak a hagyományos, hanem a morális értékek továbbörökítésében is meghatározó szerepet játszottak. Pukánszky és Németh (1998) szerint Homérosz művei kulcsszerepet játszottak az ógörög oktatásban és az ifjúság nevelésében. A dicső múlt példái – például Akhilleusz tettei – érzelmi azonosulást tettek lehetővé, miközben olyan eszményekre irányították a figyelmet, mint a bátorság, az önfeláldozás, a család tisztelete vagy az igazságosság. Az írástudatlan hallgatóság számára az élszóban elhangzó történetek kínálták a követendő viselkedésmintákat. Az ókori elbeszélések főként nevelési célokat szolgáltak. A narratívák segítették a tanulókat a tettek következményeinek felismerésében és az emberi jellem összetettségének megértésében. Emellett lehetőséget adtak arra is, hogy a hallott tartalmakat saját tapasztalataikkal is párhuzamba tudják állítani. A történetek meghallgatása a képzelőerő, fantázia kibontakoztatásával is járt. A történetmesélés pedig fejlesztette az emlékezőképességet, a nyelvi kifejezőkészséget és a hallás utáni szövegértést, ami tovább erősítette pedagógiai jelentőségét.

Az ókori elbeszélések legnagyobb, és irodalmi műfajokat tekintve leggazdagabb gyűjteményét a Biblia őrzi. A kereszténység alapidokumentuma történeteket mesél: a világ és az ember teremtéséről, a zsidó nép sorsáról, Jézus Krisztusról és a keresztény közösségek életéről (Mauz, 2009, p. 261). Az elbeszélő alapokon nyugvó tradíciók tehát együttesen alkotják a kereszténység múltját. A Biblia olvasása és értelmezése révén válhatunk egy olyan közösség tagjává, amely saját identitását történeteken keresztül határozza meg. Weinrich (1973) szerint Jézus alakja történetmesélőként és az elbeszélés tárgyaként egyaránt megjelenik, az elhangzott tanításokat pedig a tanítványok révén szóban és írásban örökítették tovább. A hallgatóság ezen keresztül válik a keresztény hagyomány részévé.

Bar-Efrat (1997) megjegyzi, hogy a héber Biblia több mint egyharmadát narratívák alkotják, amelyek különféle műfajokat – példázatot, mondát, mítoszt, legendát, anekdotát és novellát – tartalmaznak. A történetek műfaji sokszínűségük ellenére egy koherens, narratív egészet alkotnak, amelynek középpontjában Isten állandó szereplőként jelenik meg. A szövegeket szimbólumok és utalások kapcsolják össze egymással, míg szerkezeti szinten a klasszikus hármas tagolást (bevezetés, tárgyalás, befejezés) követik (Vermeulen, 2023).

Loughlin (1996) a Szentírást komplex, többretegű történetként értelmezi, amelyben az egyház szerepe elsősorban a narratívák megőrzésében és újramesélésében rejlik. Ez a tevékenység elősegíti az identitásképzést, az emlékezést és az önreflexiót, valamint a szimbólumok értelmezését. Auerbach (1985) összehasonlító elemzése szerint a bibliai karakterek ábrázolása komplexebb a homéroszi eposzok hőseihez képest: míg Akhilleusz vagy Odüsszeusz jelleme statikus, addig a bibliai szereplők – például Saul, Dávid vagy Ábrahám – fejlődést mutatnak.

A vallási történetek már a korai keresztény nevelésben is központi szerepet töltöttek be, hozzájárulva a gyermekek erkölcsi fejlődéséhez. Az egyházatyák a IV. században az Újszövetség tanulmányozását a serdülőkori érettebb gondolkodáshoz kötötték (Pukánszky és Németh, 1998). A hitoktatás a magyar neveléstörténetben is jelentős szerepet játszott: Lammel és Nagy (1985, pp. 540–541) kiemelik, hogy a reformáció idején készült el az első magyar nyelvű katekizmus gyermekek számára. Ekkor létesültek az első elemi iskolák is, ahol már plébániák is működtek. A szerzők megjegyzik továbbá, hogy az 1629-es nagyszombati zsinat – Pázmány Péter kezdeményezésére – előírta a tanultak otthoni ismétlését, amely a közös bibliai történetolvasás elterjedését segítette elő. A tananyag ugyanis a vallási ismereteket is magában foglalta. Comenius 1658-ban megjelent *Orbis sensualium pictus* című műve is korai kapcsolatot mutat a narratív struktúrába ágyazott ismeretek tanításával. Már a mű megszólítása, és a képi világ is pedagógiai gondolkodását mutatja, melynek középpontjában Isten és a keresztény hit áll (ld. Nagy, 2002).

A bibliai történetek által közvetített értékek – például az igazságosság, a bizalom, a kitartás és a felelősségvállalás – a gyermekek számára is időtálló erkölcsi iránymutatást jelenthetnek. A *Teremtéstörténet* (1Móz 1:1–31) a természet és a környezet megbecsülésére tanít, *A tékozló fiú története* (Lk 15:11–32) a tettek következményeire és a megbocsátás elfogadására, míg *Az irgalmas szamaritánus* példázata (Lk 10:25–37) az együttérzésre és előítéletmentes segítségnyújtás példáját mutatja. Ezek a narratívák az empátia fejlesztésén túl a közösségi szerepvállalásra is ösztönözhetnek.

Varga (2012) szerint az Ószövetségben mesei motívumokat találhatunk. A tanmesék, eredetmondák (pl. Jób könyve, József-novella, Jónás könyve, Judit könyve) a klasszikus mesélő hagyományt követik. A nagyobb elbeszélések (az őstörténet, az özönvíz, az ősatyák történetei) is tartalmaznak csodás elemeket. Isten alakja ugyanakkor átalakítja a mesei világ tér-idő struktúráját, ezáltal az elbeszélések az emberi élet tapasztalataihoz is közelebb kerülnek. A szerző az alábbi mesei elemeket azonosítja: a hős támogatása felsőbb hatalom által, a legkisebb győzelme, csodás beavatkozás, személyiségfejlődés, illetve a „jó tett helyébe jót várj” elv érvényesülése, valamint a rossz mindig elnyeri méltó büntetését (Varga, 2012, pp. 366–367).

Kustárné (2019, p. 95) szintén kiemeli, hogy a héber Biblia több olyan szövegrészt tartalmaz, amely formai és tematikus szempontból a mese műfajához közelít. Ilyen például Sámson ereje, Góliát legyőzése, Bileám beszélő szamara vagy Dániel megmenekülése az oroszlánok verméből. A mesei elemek az erkölcsi és teológiai jelentések hordozóivá is válnak.

2. A történetmesélés mint oktatási stratégia a nevelélméletek tükrében

A történetmesélés definíciója az oktatásban a különböző tudományterületek, módszertanok, korosztályi csoportok és tartalmak miatt nem mutat egységes képet. A pszichológia, az irodalomtudomány és a vezetéselemélet eltérő módon használja és értelmezi a fogalmat. Mivel számos kompetenciát fejleszthet, eltérő pedagógiai célokat is szolgálhat (például tanulói motiváció növelése, figyelem felkeltése, előadási készségek fejlesztése).

Landrum és munkatársai (2019) is leírják, hogy az oktatásban használt elbeszélések sokféle médiumban nyilvánulhatnak meg: a hagyományos szóbeli vagy írott elbeszélésektől kezdve, az új technológiákat, a digitális történetmesélést vagy az adatvizualizációt használó elbeszélésekig. Az előbbi kifejezés azt a gyakorlatot jelenti, amikor digitális vagy egyéb IKT-eszközöket vonnak be egy történet elmesélésére (Harding, 2018), szemben az általunk hagyományosnak tekintett, azaz új technológiák nélküli, személyes, közvetlen mesélési folyamattal. A műszaki fejlődés, a tudásszerzés új útjai ugyanis lehetővé tették a digitális történetmesélés erős jelenlétét és alkalmazását a pedagógiában is (ld. Lanszki, 2019; Lengyel et al., 2021). Jelen értekezés nem kíván ezzel a területtel mélyrehatóbb vizsgálatot folytatni, ugyanis a történetmesélés egyik területének, megvalósulási formájának tekinti.

Ebben a fejezetben célom egy olyan elméleti koncepció megalkotása, mely kellőképp megalapozza a történetmesélés szerepét az oktatásban. Ehhez megvizsgálom a nemzetközi szakirodalom elméleti megközelítéseit, majd ezeket integrálom a hazai neveléstudományi elmélet fogalomrendszerébe. Ezt követően bemutatom a történetmesélés tanuláselméleti hátterét és az ehhez kapcsolódó, főbb oktatási modelleket.

2.1. A történetmesélés fogalma a pedagógiában

A történetmesélés – ahogy az előző fejezetből is megállapítható – kialakulása óta szorosan kötődik a pedagógiához. Éppen ezért egy olyan komplex jelentésalkotási folyamatként értelmezhetjük, amely integrálja az érzelmi bevonódást, a tanulói tapasztalatokat és a tudástartalmak közötti összefüggéseket. A történetmesélés nyelvi alapját a narratívák alkotják, amelyek lehetőséget teremtenek az oktatási és nevelési célok összehangolására. Bár a fogalom egyre nagyobb figyelmet kap a pedagógiai diskurzusban, értelmezése továbbra is sokféle megközelítést tükröz. A különböző elméleti irányzatok és oktatási gyakorlatok következtében számos definíció és alkalmazási mód alakult ki, ezért különösen indokolt a terminológiai tisztázás a neveléstudomány szempontjából. Az ismeretek narratív struktúrába rendezését már Comenius is alkalmazta, 1658-ban megjelent könyvében (ld. Nagy, 2002).

A nemzetközi szakirodalomban viszont a történetmesélés pedagógiai tematizálása a XX. század végén jelent meg. Az angolszász oktatási rendszerekben már az 1960-as évektől előtérbe került a narratív tanulás, különösen az élményszerű oktatás kontextusában (Bell, 2002). Az elmúlt években a fogalom kiterjedt a történetalkotás pedagógiai gyakorlatára is (National Council of Teachers of English, 2022). A magyar neveléstudományi diskurzusban a történetmesélés viszonylag későn jelent meg (ld. Kinyó, 2005), és terminológiája azóta is tartalmaz ellentmondásokat: módszerként és stratégiaként is megjelenik (Falus és Szűcs, 2022). Az oktatási gyakorlatban tehát jellemző a fogalom fragmentált alkalmazása, ami megnehezíti a tudományos alapú integrációt.

A fejezet célja a történetmesélés pedagógiai fogalmának megalkotása és szintetizálása. Ennek érdekében bemutatom azokat a meghatározó elméleti kereteket, amelyek a történetmesélés nemzetközi terminológiájából beépíthetők a hazai neveléstudomány fogalomrendszerébe. Az elméletek ismertetése kronologikus sorrendben történik, biztosítva ezzel az áttekinthetőséget és a történeti kontextus megőrzését. Az elemzés feltárja a különböző megközelítések közötti hasonlóságokat és eltéréseket, kiemeli azokat az elemeket, amelyek alapul szolgálhatnak egy átfogó, új koncepció kialakításához.

2.1.1. Az 1960-as évek

Az első jelentős tantárgyi integrációt a történetekkel az 1960-as években, Skóciában dolgozták ki. Az úgynevezett *storyline* módszer az oktatási reformfolyamat részeként jelent meg az 1965-ben kiadott hivatalos oktatáspolitikai dokumentumra válaszul, amelynek célja az általános iskolai oktatás átfogó reformja volt (Bell és Harkness, 2016, p. 15).

A hangsúly a tantárgyak integrációján volt. A tanárokat arra ösztönözték, hogy holisztikus szemlélettel közelítsék meg az oktatást, és a készségek elsajátítását valós életből vett példákkal kapcsolják össze (Bell, 2002, p. 178). Az új tanterv hangsúlyozta a tantárgyak közötti kapcsolódásokat, az anyanyelvi készségek fejlesztésének központi szerepét, valamint az esztétika és az újonnan bevezetett *environmental studies* (környezeti tanulmányok) fontosságát. Emellett gyermekközpontú megközelítést, differenciálást és csoportmunkát javasolt (Bell és Harkness, 2016, p. 15).

1967-ben a glasgow-i Jordanhill Pedagógiai Főiskolán (Jordanhill College of Education) egy háromfős oktatói csoport jött létre az általános iskolai tanárok támogatására az új tanterv bevezetésében. Tagjai – Steve Bell, Sallie Harkness és Fred Rendell – főállásban, a hallgatói oktatási kötelezettségeik alól mentesítve kizárólag gyakorló pedagógusokkal dolgoztak együtt (Bell, 2002, p. 178; Bell és Harkness, 2016, p. 15).

A módszer episztemológiai alapfeltevése szerint a történetmesélés és a történetek alkotása a tudás egyik formája. A *storyline* alapját ezért tantárgyközi, problémaközpontú és témaközpontú oktatás képezi, amelyet folyamatosan kibontakozó narratíva szervez (Karlsen és Häggström, 2020, p. 14). A témák nyelvi tevékenységet integráltak, és nagyban támaszkodtak az önkifejező művészetekre a tanulói ötletek kifejezésében és rögzítésében. A megközelítés eltávolodott a tudásátadás hagyományos modelljétől: kulcskérdéseket tett fel, amelyek a gondolkodási készségek fejlesztését és a problémamegoldást ösztönözték. Lényeges elem volt a képzeletbeli szereplők megalkotása, így a tanulók a tények mellett az érzelmeket is vizsgálhatták (Bell és Harkness, 2016, p. 15).

A *storyline* a pedagógusképzésbe beépítve gyorsan elterjedt Skóciában, majd nemzetközi szinten is. Bell (2002, p. 179) megállapítja, hogy harmincnégy évvel később pedagógiai szemléletté fejlődött, melyet 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 terjesztésében és fejlesztésében. Ma a jelen van többek között Izlandon, Hollandiában, Dániában, Németországban, az Egyesült Államokban, Svédországban, Görögországban, Törökországban, Iránban, Oroszországban és Szlovéniában, ahol kutatások, konferenciák és tematikus honlapok támogatják a nemzetközi közösség munkáját (Bell és Harkness, 2016, pp. 17–21).

A *storyline* projektorientált szemléletet követ, amely az óvodai neveléstől a felsőoktatásig megvalósítható (vö. Csillik és Daruka, 2019). Lényege, hogy a pedagógus által kialakított kerettörténet segítségével sajátítják el a tanulók az új ismereteket, modulok formájában. Minden modul egy kulcskérdés köré szerveződik, amely megoldandó problémát tartalmaz. A problémamegoldáshoz bármilyen információforrás és eszköz használható, ami az önálló munkát és az együttműködést egyaránt támogatja. A tanulók a következő modulba csak a probléma megoldása után léphetnek tovább (Mikó, 2018). „Sajátossága az interdiszciplinaritás lehetősége, melynek hatására különböző területek különböző tartalmai is összekapcsolhatók, méghozzá úgy, hogy egy történet által keretbe foglalt komplex megközelítés koherens következtetéseket képes ösztönözni” (Varga, 2015, p. 25).

Minden történetszál egy forgatókönyv megtervezésével kezdődik, amely három alapvető elemet igényel: (1) szereplők meghatározása (kik vesznek részt a cselekményben), (2) az időbeli keret kijelölése (jelen, múlt vagy jövő), valamint (3) a helyszín vagy környezet meghatározása (hol játszódik a történet) (Bell, 2002, p. 179).

Creswell (1997) szerint a történetek tervezésében a tanulók irányító szerepet töltenek be: előzetes tudásukra és képzeletükre támaszkodva építik fel karaktereiket és történeteiket. A *storyline* (kerettörténet) tehát tartalmában a tantervre épít, és a diákok mindennapjaihoz közel álló témákat részesít előnyben. A narratívák ezáltal kontextust nyújtanak a tananyag elsajátításához. A tanár irányított kérdésekkel segíti a történet kibontakozását, a tanulási folyamatot. A kerettörténet főbb lépései:

- kérdés megfogalmazása, a probléma közös felvetése,
- az epizódokból álló történet megalkotása,
- a helyszínek és a karakterek kiválasztása, megalkotása,
- a karakterek kapcsolatainak, háttértörténetének feltárása,
- szabályok kialakítása,
- problémafelvetés,
- megoldások keresése,
- a problémamegoldás során szerzett ismeretek rendszerezése,
- önértékelés,
- egymás munkájának értékelése,
- produktumok rendszerezése és bemutatása, ünnepség vagy összegző esemény (Varga, 2015). A tanulók a történetükhöz kapcsolódó tevékenységek révén (pl. szereplők megalkotása), valamint a történetet megalapozó események megoldásával saját jelentéseket hoznak létre, és a tanulás aktív résztvevőivé válnak (Ahlquist, 2013).

Mivel a *storyline* a tananyagot történet kontextusába helyezi, a tanulókat pedig a történetek mesélésére, megalkotására és megosztására ösztönzi, ezért a módszer megfeleltethető a történetmesélés pedagógiai alkalmazásának. A *storyline* struktúrája – a kerettörténet, a meghatározott szereplők, helyszínek és időbeli keretek alkalmazása – jól használható keretet biztosít a történetmeséléshez, hiszen lehetővé teszi a tartalmi és módszertani adaptációt is. Ez a felépítés segíti a tananyagelemek közötti kapcsolatok tudatos megteremtését, és elősegíti a különböző tantárgyi területek integrációját. Ez a módszer már a hazai szakirodalomban és a pedagógiai gyakorlatban is megjelent (ld. Mikó, 2018; Belovári, 2024).

A *storyline* a konstruktivizmus pedagógiai elméletéhez illeszkedik, amelyben a pedagógus és a tanuló együtt építi fel a tudást. A tanár a kerettörténet során „tanulástervezőként” működik, a filmrendezőhöz hasonlóan választva ki a kontextust a tantervi célok figyelembevételével, meghatározva a narratív tartalmakat és a kiemelt tanulási tevékenységeket.

A pedagógus facilitátorként nem a tudás kizárólagos forrása, hanem a tanulás támogatója, aktívan együttműködve a diákokkal. A hangsúly nem csupán a megszerzendő ismeretanyagon, hanem a fejlesztendő készségeken és attitűdökön is van, ezáltal komplex, kognitív, szociális és érzelmi fejlődést támogató tanulási élményt teremtve (Bell, 2002, p. 179). A tanulócsoport alakítja át az új és régi tudáselemeket, így a közös alkotómunka eredménye a történet. Ebben a tanulási folyamatban a tanulók egymástól tanulnak, amely fejleszti a kommunikációs és szociális kompetenciát.

2.1.2. Az 1980-as évek

Egan (1986) *Teaching as Story Telling An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School* című műve tartalmazza a történetforma-modellt, amelyet az általános iskolai oktatás számára dolgozott ki.

Az elmélet középpontjában a tananyag narratív megközelítése, azaz a jelentésközpontú tanítás áll. A modell lényege, hogy a pedagógus a tananyagot egy elmesélendő történetként strukturálja, mivel a történetmesélés aktivizálja a gyermek képzeletét. A narratív forma egy olyan alapvető kognitív séma, amelyen keresztül a világ és a tapasztalatok értelmezése történik. A tantervbe illesztett történetek megkönnyítik az elvont fogalmak elsajátítását, és elősegítik a mélyebb jelentéstartalmak kialakulását a tanulóknál. Egan elsősorban a tanár narratív kompetenciájára és irányító szerepére épít. A koncepció zárt szerkezetű, és kevésbé számol a tanulók aktív részvételével a történetalkotás folyamatában. Ez az elmélet kevés hangsúlyt helyez a fikció pedagógiai szerepére, a történetek tanítási-tanulási funkcióját hangsúlyozza. A modell egyszerre támaszkodik a mesék által kiváltott érzelmi bevonódásra és az absztrakt gondolkodás fejlesztésére.

Egan tanárközpontú megközelítésével szemben Wells (1986) a történetmesélés tanulói bevonódást erősítő és tantárgyakon átívelő szerepére helyezi a hangsúlyt. A szerző a történetmesélést a jelentésalkotás egyik legalapvetőbb módjának tekinti. Véleménye szerint a történetek oktatási funkciója tantárgyanként eltérő: míg a nyelv- és irodalomórákon önálló művészeti alkotásként értelmezhetők, a természettudományban a megértést esettanulmányok formájában segítik. Wells osztálytermi megfigyelései szerint az írásbeli történetmondás lehetőségei korlátozottak. Míg Egan koncepciója a tananyagot egy tanár által irányított strukturális keretbe helyezi, addig Wells inkább a tanulói részvételt, az interaktív diskurzust és a történetek közös konstruálását tekinti kulcsfontosságúnak. Ez a különbség azt mutatja, hogy a történetmesélés egyszerre értelmezhető a tanár narratív kompetenciájaként és a tanulói önkifejezés, kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztésének eszközeként.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a történetmesélés tantervbe integrálása nemcsak a tanulói kreativitást, hanem a kritikai gondolkodás fejlődését is előmozdíthatja, továbbá a tanulói történeteknek is helyet kell kapniuk a történetmesélés pedagógiai alkalmazásában. Wells (1986) szemlélete tehát a történetmesélést elsősorban a tanulói részvétel, a közös jelentésalkotás és a tantárgyakon átívelő tudásépítés eszközeként értelmezi.

A történetmesélés kulturális, nyelvi és kognitív jelentésére Rietz (1988) helyezett hangsúlyt a pedagógiában. Nézete szerint a történetek hallgatása és elmondása során a tanulók narratív struktúrákat, nyelvi mintázatokat és pragmatikai jellemzőket sajátítanak el, ami hozzájárul az írott szövegek értelmezését támogató kognitív sémák kialakulásához. A narratíva ebben az értelmezésben több mint oktatási eszköz: kulturális világkép hordozója is. Rietz szerint a történetmesélés pedagógiai hitelessége csak élőszóbeli formában, megszakítás nélkül, megfelelő kulturális kontextusban, legitim mesélőtől és valódi hallgatóság előtt biztosítható, ahol a szóbeli nyelv paralingvisztikai elemei (hangszín, ritmus, mimika, gesztusok) is érvényesülnek.

Ez a megközelítés megerősíti azt az álláspontot, hogy a történetmesélés túlmutat a tanórai módszertanon, hiszen lehetővé teszi, hogy a tanulás reflektív, élményszerű és társadalmilag beágyazott folyamattá váljon. Értelmezése ugyanakkor a történetmesélés szűkebb, performatív és monologikus aspektusát emeli ki, a tanulói szerepet a befogadásra korlátozva. A „*storying*”, vagyis a történetté alakítás Rietz értelmezésében kollektív és konvencionális gyakorlat, amely az információt strukturálja. A történetmesélést tehát Rietz komplex, holisztikus tanulási élménynek tartja, amely fejleszti a kognitív, a szociális és az affektív képességeket is.

2.1.3. Az 1990-es évek

Rietz gondolatmenetét Dyson és Genishi (1994, pp. 2–6) viszi tovább, akik a történetmesélést kulturálisan beágyazott, identitásformáló kommunikációs gyakorlatként értelmezik az osztályteremben. Elméletük szerint az elbeszélések új perspektívákkal és kifejezőmódokkal gazdagítják a nyelvi készségeket, az önkifejezést.

Dyson és Genishi (1994, pp. 2–6) megállapítják továbbá, hogy a tanulói történetek révén a pedagógusok feltárhatják a gyermekek egyedi tapasztalatait, családi és közösségi kapcsolatait, ami előmozdítja a csoportok közötti megértést és elfogadást. A történetek közös létrehozása új, megosztott narratívákat eredményez, amelyek erősítik a tanulói közösséget, miközben támogatják az egyéni identitás formálódását. Ez a megközelítés a nyelvi és a kulturális kódok integrációjára helyezi a hangsúlyt.

A történetalkotás és a történetmesélés pedagógiai szerepét Finnországban is hamar felismerték. 1995–1999 között egy egészségügyi projekt keretében Monika Riihelä iskolapszichológus dolgozta ki a *Storycrafting*-módszert, amely a történetmesélésre épül (Karlsson, 2013; Backman-Nord, Staffans és Nyback, 2023). A Finn Nemzeti Egészségügyi és Jóléti Intézet által koordinált, eredetileg *Storyride* című projekt célja az volt, hogy lehetőséget teremtsen a gyermekek és a felnőttek közötti demokratikus párbeszédre, amelynek alapfeltétele a felnőttek aktív figyelmének és hallgatási készségeinek fejlesztése. A módszert a gyermekekkel folytatott munka valamennyi területén alkalmazták, a korai neveléstől és az iskolai gyakorlatoktól kezdve a gyermek-egészségügyi rendelőkön, könyvtárakon és szabadidős klubokon át. A projekt során kapta a módszer a *Storycrafting* elnevezést, amely 1996-ban először az északi országokban, majd nemzetközi szinten is elterjedt (Karlsson, 2013, p. 501).

A módszer azon a feltételezésen alapul, hogy életkortól, nemtől, kulturális háttértől, iskolázottságtól vagy a fogyatékoság mértékétől függetlenül minden ember rendelkezik olyan gondolatokkal, információkkal és történetekkel, amelyek egyediek, értékesek. A gondolatok meghallgatása és figyelembevétele a *Storycrafting* szempontjából alapvető jelentőségű. A módszer egyszerűen alkalmazható, ugyanakkor megköveteli a felnőttektől a gyermekekkel szembeni demokratikus szemléletet (Karlsson, 2013, p. 501).

A *Storycrafting* olyan narratív és meghallgatási módszer, amely a közösségi élmény és az interakció erősítését célozza. Lényege, hogy a mesélő által szabadon választott történet – mese, elbeszélés vagy személyes élmény – a hallgató által szó szerint, a mesélő saját szavait és mondat szerkezetét megőrizve kerül rögzítésre. A folyamat során a felnőtt nem tesz fel kérdéseket, nem követel magyarázatot, és nem javasol módosításokat. A történetet minden esetben felolvassák, majd a gyermek lehetőséget kap javításra vagy kiegészítésre. Az eljárás célja az átláthatóság biztosítása, a gyermek döntési jogának megőrzése és a felnőtt aktív hallgatói szerepének megerősítése. Önmagában a történet lejegyzése nem tekinthető *Storycrafting*-nak, mivel a módszer alapja az interakció és a valódi meghallgatási szándék (Karlsson, 2013; Lastikka és Karlsson, 2022).

Karlsson (2013, p. 502) meghatározta a módszer öt alapvető lépését:

- 1) a történet elmondása,
- 2) a történet lejegyzése a gyermek jelenlétében,
- 3) a leírtak felolvasása,
- 4) az elbeszélő esetleges javításai,
- 5) a történet közzététele a mesélő beleegyezésével.

Bár a *Storycrafting* jelentős mértékben épít a történetmesélésre, Backman-Nord, Staffans és Nyback (2023, p. 36) rámutatnak, hogy a két módszer között lényeges különbségek is vannak: a *Storycrafting* során sem a történet tartalmát, sem annak előadásmódját nem értékelik, továbbá a finn módszer egyértelmű megvalósítási irányelvekkel rendelkezik. Ennek a megkülönböztetésnek a hátterében feltehetően az áll, hogy a történetmesélés nem rendelkezik átfogó pedagógiai definícióval és egységes alkalmazási leírással. Nem tartom indokoltnak feltételezni, hogy a történetmesélés pedagógiai gyakorlatában szükségszerű a történetek tartalmának vagy előadásmódjának értékelése. A *Storycrafting* és a történetmesélés közös vonása, hogy mindkettő középpontjában maga a történet áll, és szorosan kapcsolódnak a befogadás és az elmondás aktusához (Backman-Nord, Staffans és Nyback, 2023).

Roney (1996) az elsők között említi a történetmesélés rendszeres osztálytermi alkalmazását hatékony tanítási-tanulási stratégiaként. Indoklása szerint művészeti formaként és kommunikációs eszközként az óvodáskorban megszerzett erősségekre és szóbeli nyelvi jártasságra épít, ezáltal elősegíti a társas, kognitív és nyelvi kompetenciák fejlődését. A történetmesélést kölcsönös kommunikációs folyamatként értelmezi, amelyben az elbeszélő a vokalizáció, a narratív struktúra és a mentális képek révén közvetíti a tartalmat a hallgatóság felé. A befogadók elsősorban testbeszédükkel és arckifejezéseikkel reagálnak, így alakul ki a történetmesélés kétirányú jellege. Ez a teoretikus modell a kommunikációelméletre épül, amely az adó és a vevő közötti interakciót feltételezi.

Mott és munkatársai (1999) koncepciója már a pedagógiai céloknak is alárendeli a történeteket. A narratívát kognitív és kulturális szervezőelvként értelmezik, amely interaktív és motiváló tanulási környezetek létrehozását teszi lehetővé. Az úgynevezett narratívaközpontú tanulási környezetekben a tanulók aktív résztvevőként alakíthatják a történetet, felfedezhetik a cselekményt befolyásoló tényezőket és a szereplők szándékait, miközben a reflexió révén mélyebb értelmezésre jutnak. A narratíva egyszerre rendszerezi az új tapasztalatokat és kontextusba ágyazza a tananyagot, így hatékonysága akkor a legnagyobb, ha közvetlenül kapcsolódik a tanulási célokhoz.

Mott és munkatársai (1999) a narratíva két jellemzőjét is kiemelik: a *transzportációt* – amely az élmény valóságközeli átélése és a befogadó tér- és időbeli „áthelyeződése” révén mélyíti a tanulói bevonódást –, valamint a *részvételt*, amely az aktív szerepjáték és érzelmi azonosulás formájában jelenik meg. Ezek a sajátosságok együttesen a tanulói motiváció erősítésén túl hozzájárulnak a problémamegoldó képességek fejlődéséhez.

A szerzők kiemelik továbbá, hogy a narratívák alkalmazása nem korlátozódik az irodalom területére, hanem a matematika, a természettudományok és a társadalomtudományok oktatásában is elősegítheti a tanulók aktív felfedező és elemző tevékenységét. Ebben a megközelítésben a tanulók történetek segítségével képesek komplex tudományos folyamatokat vagy történelmi eseményeket értelmezni és kontextusba helyezni. Mindebből következik, hogy a történetmesélést egyaránt alkalmazhatónak tartják a reál- és humántárgyak oktatásában. Megállapíthatjuk, hogy a tananyagok narratív keretbe foglalása akkor lesz eredményes, ha a történet közvetlenül tud kapcsolódni a tanulási célnak megfelelő fogalmakhoz és feladatokhoz.

2.1.4. A 2000-es évek

Mello (2001) értelmezésében a történetmesélés a pedagógia egyik legrégebbi és leghatékonyabb eszköze a gondolatok és ismeretek közvetítésében, mivel interaktív nyelvi tevékenységként elősegíti a tudásmegosztást és a nevelést. A szerző a történetmondást élő, improvizatív előadásnak tartja – Rietz (1988) elméletéhez hasonlóan –, amely a szóbeliség ősi formáit idézi.

A történetmondást Mello (2001) egyben előadóművészetnek is tekinti, hiszen a nyelv kreatív használatára és dramatikus eszközökre – például a szupraszegmentális elemekre és a testbeszédre – épít. A szerző szerint a történetmesélés segíti az iskolai szocializációt és fejleszti az empátiát, mivel lehetőséget biztosít a tanulónak mások érzéseinek megértésére. A narratív tevékenység ezen túlmenően erősíti a tanulók kommunikációs kompetenciáját is. Mello értelmezése ezért illeszkedik azokhoz a pedagógiai törekvésekhez, amelyek a tanulást nem csupán kognitív, hanem érzelmi és szociális folyamatként is értelmezik.

Gere (2002) a történetmesélést a képzelet, a nyelv és a gesztusok tudatos alkalmazásaként határozza meg, amelynek célja, hogy a hallgató elméjében egymásra épülő jelenetek sorozata bontakozzon ki. Gere hangsúlyozza, hogy a történetmesélés pedagógiai jelentősége abban rejlik, hogy gazdag nyelvi tapasztalatot nyújt, miközben a gyermekek nyelvi, kognitív és érzelmi képességeit fejleszti. A szerző is rámutat, hogy a történetek hallgatása nemcsak a bal agyfélteke nyelvi és logikai folyamatait aktiválja, hanem a jobb agyfélteke szimbolikus és intuitív működését is, elősegítve a két agyfélteke integrációját.

A népmesék és tündérmesék szimbolikus nyelvét pedig alkalmasnak tartja arra, hogy felkészítse a gyermekeket az élet kihívásaira. Ez a koncepció is azt erősíti meg, hogy a történetmesélés nem pusztán információátadás, hanem egy olyan kommunikációs folyamat, amely a különböző kifejezésmódokat is magában foglalja. Ezáltal kiemelkedő szerepet játszik a képességek fejlesztésben, az oktatási célok elérésében és a nevelésben.

Deniston-Trochta (2003) a történetmesélést pedagógiai modellként és módszerként határozza meg, amely hatékonyan támogatja az ismeretátadást, miközben ösztönzi a tanulók aktív részvételét. Értelmezésében a narratív struktúrák hidat képeznek a korábbi tapasztalatok és az új ismeretek között, lehetővé téve a tudásépítést. A tanulás ebben a felfogásban nem pusztán az információk mechanikus elsajátítása, hanem élményszerű, személyes kontextusba ágyazott tudáskonstrukció. A pedagógus szerepe ebben a folyamatban kettős: közvetíti a kulturális és esztétikai tartalmakat, valamint facilitálja az egyéni értelmezési folyamatokat. Deniston-Trochta szerint a tanulók akkor dolgozzák fel hatékonyan az új információkat, ha azokat össze tudják kapcsolni személyes tapasztalataikkal. Ehhez elengedhetetlennek tartják a kommunikációs készségek fejlesztését és a befogadó tanulási környezetet, amely támogatja az érzések és gondolatok reflexív megosztását. A szerző szerint erre a történetmesélés pedagógiailag a legalkalmasabb, amely megvalósulhat közös versek, mesék, dalok, táncok vagy vizuális alkotások létrehozásában.

A művészeti dimenziót tovább bővítve Zipes (2004) a történetmondást az előadás, az irodalom és a folklór sajátos ötvözeteként határozza meg, amely elősegíti a személyes és kulturális identitás formálódását, valamint a kreatív gondolkodás fejlődését. Az elbeszélések előadása, lejegyzése és elemzése a kritikai műveltség fejlesztésének kiemelt eszköze. A szerző szerint a történetmesélés osztálytermi alkalmazásának interakcióval kell társulnia, hogy a tanulók ne pusztán befogadók, hanem aktív alkotók is legyenek. Ez magában foglalhatja a dramatizálást, a kreatív írásbeli feldolgozást és az új történetek létrehozását is, amelyek fejlesztik a nyelvi kifejezőkészséget és az önreflexiót. Zipes megközelítése tanulóközpontú: az aktív részvételre és a narratív alkotások létrehozására épít.

Míg Zipes az alkotó folyamatok lehetőségeire, addig Green (2004) a történetalapú tanítás kognitív és érzelmi előnyeire fókuszál. Ebben a szemléletben az elbeszélések sokféle funkciót töltenek be: felkeltik a tanulók érdeklődését, fenntartják az előadás dinamizmusát, támogatják a tananyag hosszú távú megőrzését, mérsékelhetik a tanulással kapcsolatos ellenállást és szorongást, továbbá erősítik az oktató és a tanulók egymás közötti kapcsolatait. A narratívák pedagógiai értéke Green szerint a dramatikus feszültség, amely a bevonódást fokozva mélyíti el az információfeldolgozást. A szerző továbbá kiemeli, hogy az eredményesség feltétele a relevancia, az egyértelműség és a lényegre törő megfogalmazás, kerülve a félrevezető vagy a tananyagtól eltérítő tartalmakat. Az oktatásban alkalmazott történetek így a tanulási folyamat szerves részei, amelyek a szemléltetés, a humor és a személyes bevonódás révén támogatják a megértési folyamatokat. A történetmesélést ebben a történetalapú tanulási koncepcióban tartom szakmailag indokoltnak értelmezni.

Barab és munkatársai (2007) a narratívát olyan keretként alkalmazzák, amely beilleszthető többfelhasználós virtuális tanulási környezetekbe. Ebben a digitális térben a tanulók aktív szereplőként vehetnek részt, valóság-hű problémákat oldhatnak meg, amelyeket társadalmi-gazdasági összefüggésekbe ágyazva vizsgálhatnak. A narratívák tehát olyan komplex helyzeteket teremtenek, amelyekben a résztvevők maguk alakíthatják az események kimenetelét. Hasonló elv figyelhető meg a korábban bemutatott *storyline* (kerettörténet) módszernél is.

Hollandiában a történetté alakítás (*storification*) koncepciója már a 2000-es évek végén kidolgozásra került, ötvözve a szerepjátékot és az IKT-eszközöket. Akkerman és munkatársai (2009) ezt az eljárást az emberi tapasztalatok narratív struktúráján keresztüli értelmezésének és rendszerezésének folyamataként definiálták. Lényege az események és cselekvések időbeli és térbeli rendezése, miközben hangsúlyos szerepet kap a szereplők jellemzőinek, szándékainak és tetteinek, valamint az oksági összefüggéseknek az összekapcsolása. A narratív keretezés a ki mit tesz, mikor, milyen szándékkal és milyen következményekkel kérdések mentén épül fel.

A módszer egyszerre kognitív szervezőelv és jelentésalkotó tevékenység, amely meghatározza, miként szerveződik és válik értelmezhetővé egy narratív élményanyag. Ebben a megközelítésben a szereplők érzelmi, társadalmi és személyiségbeli jellemzői irányítják a történet alakulását. A különböző eszközök pedig – legyenek technikai vagy pszichológiai jellegűek – közvetítik a szereplők és az okság közötti viszonyt, befolyásolva a cselekvések motivációját és kimenetelét. A narratív keretezés így a szereplők, az eszközök és az oksági összefüggések dinamikus kölcsönhatásaként írható le. Ez a koncepció is a narratív tanulási környezet logikáján alapul, mely a történetek különböző szintű megértését teszi lehetővé. A tapasztalatok belső strukturálásán túl, az aktív részvételen keresztül támogatja mélyebb tanulási élményt és a jelentésalkotást. Az elmélet három alapvető formát különít el: befogadás, alkotás és részvétel általi megélés. A befogadás során a tanuló passzív szemlélőként hallgatja vagy nézi a mások által rögzített, előre meghatározott narratívát, a történet üzenetének rekonstruálására koncentrálva.

Az alkotás fázisában a résztvevő aktív szerzőként határozza meg a cselekmény elemeit és szerkezetét, miközben kiválasztja és rendszerezi a tartalmakat. A részvétel a legintenzívebb forma: ekkor a tanuló maga játssza el, „éli át” a történetet, így annak elemei fizikai, érzelmi és kognitív szinten is feldolgozásra kerülnek.

Akkerman és munkatársai (2009) hangsúlyozzák, hogy a konstruktivista tanulásfelfogással összhangban az alkotás és a részvétel aktív szerzői szerepet biztosít, míg a befogadás inkább passzív megértést jelent. A narratívát középpontba állító tanulási környezetek a történetmeséléssel összhangban a narratív struktúrát tekintve a tanulási folyamat alapvető szervezőelvének. Ez a formai alap – cselekmény, szereplők, oksági kapcsolatok, szimbólumok – biztosítja az élményszerű tanulást.

McQuiggan és munkatársai (2008) a narratív központú tanulási környezetet (*Narrative-centered Learning Environment, NLE*) olyan oktatási rendszerként határozzák meg, amely a történetalapú kontextust és a pedagógiai stratégiákat egyesíti a hatékony, motiváló tanulási élmény érdekében. A tananyag koherens történeti keretbe illeszkedik, amely a tanulók cselekvéseikhez, érzelmi állapotaihoz és képességeikhez igazodva személyre szabott oktatást tesz lehetővé. A narratíva ebben a megközelítésben nem pusztán kiegészítő elem, hanem a tanulói élmény szervezőelve, amely elősegíti az önszabályozott tanulási magatartás kialakulását, a tanulók történetalkotó és történetértő képességeinek kihasználását, és támogatja az alternatív tanulási formákat, például az irányított felfedezést és a kutatásalapú tanulást. A történetek egyszerre kínálnak új érzékszervi, érzelmi és motivációs tapasztalatokat, és erősítik a narratív tartalom és a tananyag közötti kapcsolatot. McQuiggan és munkatársai (2008) hangsúlyozzák, hogy a kontextusba ágyazott tanulási élmények bizonyítottan növelik a tanulói motivációt, és közvetlen, pozitív hatást gyakorolnak a tanulási eredményekre.

Olasz és portugál oktatástechnológiai kutatóintézetek együttműködésében Dettori és Paiva (2009) a narratív tanulási környezetek (*Narrative Learning Environments, NLE*) pedagógiai lehetőségeit vizsgálták, különösen a történetalapú tevékenységek oktatási célú alkalmazását. A narratív tanulás ebben a megközelítésben a történetek oktatási feladatokhoz kapcsolódó felhasználását jelenti, amelynek célja a tanulás elősegítése. Hozzáteszik, hogy bár számos narratív alapú munkafolyamat hagyományos eszközökkel – például rajzolással, dramatizálással vagy könyvolvasással – is megvalósítható, az *NLE*-k rendszerint IKT-megoldásokra építenek. A multimédiás környezet ugyanis lehetővé teszi a narratívák különféle reprezentációját, ezáltal a tanulás motiváló élményt nyújt.

Dettori és Paiva (2009) rámutat, hogy az *NLE*-k célja lehet egyrészt a narratív kompetencia fejlesztése, másrészt a tantárgyi tudás bővítése például a nyelvi kifejezőkészség, a történelem- és természettudományok, valamint a szociális készségek – például döntéshozatal vagy társas problémamegoldás – területén.

A szerzők szerint a tanulók többféle módon kapcsolódhatnak a narratívához: történet befogadásával, új történet létrehozásával vagy egy meglévő történet elmesélésével. Ezek a tevékenységek megvalósulhatnak egyénileg, társaikkal együttműködésben vagy szoftveres interakción keresztül. Minden esetben komplex kognitív folyamatok aktiválódnak, amelyek támogatják a tanulási célok elérését. A történetalkotás fejleszti a kreativitást és a logikai gondolkodást; a történetmesélés elősegíti az alapvető narratív elemek azonosítását és a memória működését; a befogadás pedig mentális reprezentációkat hoz létre a cselekményről, ami segíti a releváns információk kiemelését és rendszerezését.

Dettori és Paiva (2009) értelmezési keretéből következik, hogy a narratív tanulási környezet olyan pedagógiai konstrukció, amelyben a történet központi szerepet játszik a tanulási folyamat irányításában. Mindeközben a technológia eszközként szolgál a narratív élmény gazdagításához és a jelentésalkotás megteremtéséhez. Ebből kiindulva megállapítható, hogy keretrendszerük kifejezetten technológiaközpontú, kutatásuk a digitális eszközök és platformok szerepét állítja a narratív tanulás fókuszába. Álláspontom szerint azonban az *NLE* pedagógiai alkalmazása nem kizárólag infokommunikációs eszközökkel, vagy a digitális térben valósulhat meg, hiszen a narratív struktúra az osztálytermi környezetben hagyományos módon is létrehozható – tanári és tanulói történetek alkotásával, befogadásával, illusztrálásával vagy eljátszásával. Ilyen módon a történetközpontú tanulás – és ezen belül a történetmesélés is – számos iskolatípusban könnyebben hozzáférhető és megvalósítható. A történetalapú feladatok nemcsak erősítik a tanulói motivációt és a jelentéskonstruálást.

Miller és Pennycuff (2008) a történetmesélést olyan pedagógiai stratégiaként határozzák meg, amely az esztétikai tudásformák integrálásával gazdagítja az oktatást. A szerzők szerint a történetmesélés nemcsak az olvasás és írás fejlesztésében játszik szerepet, hanem hozzájárul a művészeti nevelés erősítéséhez és a tanulók motivációjának növeléséhez. A történetek szóbeli megosztása lehetőséget ad a diákoknak a hallgatóság szerepének megtapasztalására, a gondolatok rendszerezésére, ezáltal hozzájárul a hatékony szövegalkotáshoz. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a tanárképzésben érdemes helyet biztosítani a történetmesélés technikáinak ismertetésére, hogy a pedagógusok magabiztosan alkalmazhassák azokat az olvasás- és írásktatásban. Bár koncepciójuk a történetmesélést oktatási stratégiaként definiálja, a fókusz az alsó tagozatos tanulók alapkészségeinek fejlesztésére szűkíti. A szerzők az irodalmi-nyelvi kompetenciákon túl más pedagógiai területeket nem érintenek, továbbá a megvalósítás gyakorlati lehetőségeit sem részletezik, ami korlátozza a történetmesélés pedagógiai alkalmazhatóságát.

A Tübingeni Egyetem Tudásmédia Kutatóközpontja (Leibniz-Institut für Wissensmedien) a 2000-es évek végén átfogó elemzést készített a narratív alapú tanulásról, amely fontos szempontokkal járult hozzá a történetmesélés oktatási stratégiaként való értelmezéséhez. Glaser és munkatársai (2009) szerint a narratív alapú tanulás a történet szerkezetét és kognitív hatásmechanizmusait használja a tudás közvetítésére és elsajátítására. Értelmezésükben a történetek allegorikus, példázatszerű formában koherenssé teszik az üzenetet, megkönnyítik a megértést és a felidézést, valamint támogatják a mentális modellek – például a tér-időbeli keretek, a szereplőábrázolások és a logikai következtetések – kialakulását. A szerzők a narratív-alapú tanulás négy fő mechanizmusát azonosították:

1. A *dramatizálás* elsősorban a narratív tartalom szerkezetének kialakítására utal. Míg a hagyományos ismeretközlő tananyagok gyakran hierarchikusan, fő gondolatokra és alátámasztó részletekre épülnek fel, addig a narratív szövegek jellemzően események láncolatán alapulnak, követve a történetgrammatika konvencióit. A klasszikus szerkezet három fő szakaszból áll: bevezetés, bonyodalom és lezárás.

2. Az *emocionalizáció* az ismeretek beágyazódását segítő érzelmi hatást jelenti. Ennek két fő dimenziója a *valencia* (pozitív vagy negatív érzelmi töltet) és az *aktivációs szint*, amelyekre a narratív tartalom és a médiaprezentáció formai jellemzői egyaránt hatással vannak. Az audiovizuális médiában például a szereplők arckifejezéseit közelképek, lassított felvételek révén a nézők részletesebben érzékelhetik, mint a valóságban. Az érzelmi hatás különösen a kevésbé motiváló tananyagoknál hasznos, míg önmagában is erősen bevonó tartalom esetén hátráltathatja a figyelmet, az elaborációt és a reflexív gondolkodást.

3. A *perszonalizáció* nem más, mint a tartalom személyre szabott, szereplőközpontú bemutatása. Egy konkrét szereplő perspektívájából történő közvetítés szubjektív élményt nyújt, növeli az érdeklődést, ugyanakkor csökkentheti az objektivitást. Ezért fontos, hogy a pedagógiai tervezés több nézőpontot kínáljon és elősegítse a reflektív feldolgozást.

4. A *fikcionalizálás*, vagyis az illusztratív, fiktív elemek beépítése a mentális modellek felépítésére és a transzportáció fokozására.

Összegzésként Glaser és munkatársai hangsúlyozzák, hogy a narratív integráció sikeressége alapvetően a tudatos pedagógiai tervezésen múlik: a történetnek szoros koncepcionális kapcsolatban kell állnia a tananyaggal, a dramatikus és érzelmi elemek mértékét a tanulók előzetes tudásához kell igazítani, a személyre szabásnak támogatnia kell a többnézőpontú elemzést, a fikciós elemek elkülönítését pedig következetesen biztosítani kell. A szerzők keretrendszere erősen technológia-orientált, kiemelt szerepet szán a multimédiás eszközöknek, ennél fogva modern infrastruktúrát igényelhet.

2.1.5. A 2010-es évek

A Malajziai Nemzeti Egyetem kutatói bebizonyították, hogy a történetmesélés hatékonyan fejleszti a kommunikációs készségeket. Mokhtar, Halim és Kamarulzaman (2011) értelmezésében a történetmesélés többféle tevékenységi formában is megvalósulhat: egy történet megtanulása írásbeli formában, elmondása szóban, illetve a történetek befogadása során, az aktív figyelmet fejlesztve. Ez is azt bizonyítja, hogy nincs szükség virtuális térre, technológiai újításokra ahhoz, hogy a történetmesélés eredményes legyen az oktatásban.

Daniel (2012) koncepciója – Roney (1996) és Miller és Pennycuff (2008) értelmezéséhez hasonlóan – oktatási stratégiaként határozza meg a történetmesélést: „A narratívák közvetítésének legközvetlenebb eszközeként (a nyomtatott szövegekkel, színpadi forgatókönyvekkel vagy tánckoreográfiákkal összehasonlítva) a történetmesélés az emberi kommunikáció alapvető formáját képviseli. A korai olvasástanításban alkalmazott szisztematikus szintetikus fonetika¹ kontextusba helyezésétől a hastingsi csata eseményeinek elmeséléséig, a naprendszer bolygóinak mozgásának magyarázatától az egész iskola előtt tartott gyűlés vezetéséig a történetmesélés olyan oktatási stratégiát kínál, amely az emberek által az információk rendszerezése során természetesen kialakított keretek között működik” (Daniel, 2012, p. 4).

A szerző megközelítése azt támasztja alá, hogy a történetmesélés a tanterv szerves részeként, különböző tantárgyak esetében is tud működni. A történetek tanórai megosztása tehát nem pusztán kiegészítő módszert jelent, hanem a tanulósszervezés egyik alapvető pillérének is tekinthető. Ez a szemlélet is azt mutatja, hogy a narratív keret támogatja az ismeretek rendszerezését és összekapcsolását.

Daniel (2012) értelmezésében a történetmesélés nem azonos a történetírással vagy a felolvasással, hanem egy élő, szóbeli előadás, amely írott szöveg nélkül, a mesélő képzeletére és nyelvi erőforrásaira támaszkodva jön létre. A pedagógiai gyakorlatban a szerző szerint ez lehetőséget ad a tanulóknak saját narratíváik önálló megalkotására és előadására, miközben fejleszti az ok-okozati összefüggések felismerését, az erkölcsi ítélethozatalt, valamint a verbális és nonverbális kommunikációt. A szerző rámutat továbbá, hogy a történetmesélés társas eseményként valósul meg, amelyben minden résztvevő aktívan közreműködik.

¹ A szintetikus fonetika (Systematic Synthetic Phonics, SSP) egy olyan olvasástanítási módszer, amely a hangok (fonémák) és a betűk (grafémák) közötti kapcsolatra épül. Az olvasás tanítása során az egyes betűk vagy betűcsoportok által jelölt hangok összekapcsolására, majd ezek egymás utáni összeolvasztását jelenti. Emellett magában foglalja azt a fordított műveletet is, amikor egy szót alkotó fonémákat elemeire bontják, majd ezeket grafémákként rögzítik a helyesírás céljából (Glazzard és Stones, 2020).

Daniel kiemeli továbbá, hogy a hatékony történetmondás alapja a gazdag szókincs, amely sokféle történet meghallgatásán és nyelvileg gazdag környezetben való tanuláson keresztül alakítható ki. A szerző azt is hangsúlyozza, hogy a pedagógusoknak nem szabad kizárólag írott szövegekhez kötniük a történeti élményeket, hanem biztosítaniuk kell a szóbeli, kifejező történetmondás mintáját, ezzel támogatva egy aktív, közösségi mesélőkultúra kialakulását. Daniel koncepciójának kiindulópontja a pedagógus által biztosított kifejező nyelvhasználat megteremtése. A tanár ebben a felfogásban kulcsszerepet játszik egy aktív, közösségi mesélőkultúra kialakításában. Ennek megfelelően a történetmesélés egyik elsődleges fejlesztési területe a nyelvi és kommunikációs kompetencia, amely a tanári és a tanulói oldalról egyaránt alapvető jelentőségű.

Ezt az elméletet Lucarevschi (2016, p. 26) meghatározása is erősíti, aki szerint a történetmesélés olyan folyamat, amely során az elbeszélő narratív struktúrákat, vokális eszközöket, valamint dramatikus és mentális képi elemeket alkalmaz a közönséggel való kommunikációban. A közönség ezzel párhuzamosan saját mentális képeket alkot, és ezekre támaszkodva verbális, illetve nonverbális visszajelzést ad az elbeszélőnek. Ez a megközelítés a történetmesélés formai és tartalmi dimenzióit egyaránt magában foglalja.

Törökországban az Ankarai Egyetem kutatói egy történetalapú programot dolgoztak ki a *pre-school*-ba járó gyermekek számára. Yazıcı és Bolay (2017) értelmezésében a történetmesélés nem kizárólag a hagyományos szóbeli előadásmódot jelenti, hanem szorosan összekapcsolható különböző tevékenységekkel, mint például a dráma, a játék, az írás-olvasás, a természettudományos ismeretszerzés, a kreativitásfejlesztés, a matematika, a zene és a mozgás. A program változatos módszereket és eszközöket – például jelmezeket – alkalmaz a komplex készségfejlesztés elősegítése érdekében. Ez a megközelítés egy gyakorlatias, akár iskolai tantervbe is könnyen beépíthető szemléletet mutat, amelynek középpontjában a résztvevői aktivitás áll.

Oroszországban Fedorova és Barcheva (2017) írta le átfogóan a pedagógiai történetmesélés jellemzőit. A szerzők szerint a történetmesélés meghatározott szerkezetű, érdekes hőst bemutató történetek felhasználásával szolgálja a nevelés, fejlesztés céljait. A pedagógiai történetmesélés ebből következően a kognitív információk bemutatásának eszközeként mentoráló, motiváló, oktató és fejlesztő funkciót lát el. Fedorova és Barcheva (2017) ennek az eljárásnak három fő formáját különböztették meg: klasszikus, aktív és digitális. A klasszikus történetmesélés során a tanár valós vagy fiktív eseményeket mesél el, amelyekben konkrét ismeretek – például szabályok vagy elméletek – egy emlékeztető történetbe ágyazva jelennek meg, amelyben a tanulók befogadóként vesznek részt.

Az aktív történetmesélésben a pedagógus felvázolja az esemény kereteit, megfogalmazza a problémát, célokat és feladatokat, a tanulók pedig aktívan bekapcsolódnak a történetek megalkotásába és újramesélésébe. Ez a forma nemcsak explicit, hanem implicit tudás átadását is támogatja, amely gyakorlati tevékenységekben, készségek és képességek fejlesztésében nyilvánul meg. A digitális történetmesélés vizuális elemekkel – például videóval, szöveggel, gondolattérképpel vagy infografikával – egészíti ki a narratívát, ezzel bővítve a tanulási élményt. A koncepció egy rendszerezett, jól strukturált pedagógiai modellt kínál, amely kiválóan alkalmas különböző tantárgyak estében is a tanórai megvalósításra. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a digitális történetmesélést nem különálló oktatási stratégiaként határozták meg, hanem a történetmesélés részének tekintették.

McDowell (2018, p. 15) definíciója visszatér a kommunikációelmélethez: a történetmesélést interaktív kommunikációs gyakorlatként értelmezi, amelyet az elmondás, a hallgatás és maga a történet dinamikus háromszögeként ír le. Ez a folyamat a mesélőt és a hallgatóságot kölcsönös meghallgatás és elmondás körforgásába vonja be, amelyből egy új, jelentést és célt hordozó történet bontakozhat ki. Ez a megközelítés hangsúlyozza, hogy a történetmesélés közös jelentésalkotási folyamat. Mindez már pedagógiai kontextusban is értelmezhető, hiszen a tanár és a tanulók interakciója közösen létrehozott tudást eredményez.

Landrum és munkatársai (2019) a történetmesélést olyan pedagógiai megközelítésként írják le, amely elősegíti az összetett fogalmak mélyebb megértését, mivel a történet kontextusába ágyazva megkönnyíti azok értelmezését és alkalmazását. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a történetek sokféleképpen felhasználhatók a tanítás és a tanulás támogatására; ezek létrehozhatók a tanárok és a diákok által, de más szerzőktől származó szövegek is adaptálhatók. Mindezek alapján kijelenthető, hogy a történetmesélés pedagógiai megvalósulása kétféle formában történhet: a tanár vagy a diák által közvetített elbeszélések révén, amelyek mindkét esetben lehetnek saját alkotások vagy más szerzők művei.

2.1.6. A 2020-as évek

A legújabb finnországi kutatások már meghaladták az Akkerman és munkatársai (2009) által „történetalakításnak” (*storification*) nevezett elméletet. Aura, Hassan és Hamari (2021) célja a *történetiesített pedagógia* (*storified pedagogy*) koncepciójának feltárása volt. A kutatók etnográfiai terepmunka keretében vizsgáltak egy olyan amerikai általános- és középiskolát, ahol a tanórai gyakorlatok, a tantervi tartalmak jelentős része, valamint az iskola folyosói és tantermei különféle fiktív (pl. *Harry Potter*, *Disney*, *Star Wars*) és nem fiktív (pl. Grand Canyon, sportaréna, erdő) világok megidézésére lettek átalakítva, a tanulási hatékonyság növelése érdekében.

A fizikai terek festményekkel, dekorációkkal és a történetekhez kapcsolódó tárgyakkal gazdagodtak, míg a tanórai módszerek és tanulói tevékenységek – például kézműves projektek, csoportfeladatok és viták – történetalapú keretezést kaptak. A történetek kiválasztása tudatosan igazodott a tanulási célokhoz: a tanárok olyan narratívákat alkalmaztak, amelyek lehetővé tették a tantervi követelmények teljesítését, ugyanakkor teret adtak erkölcsi dilemmák, felelős viselkedési formák és társadalmi értékek feldolgozására is.

A *történetiesített pedagógia* szorosan kapcsolódik a konstruktivista és szociális konstruktivista megközelítésekhez, mivel a tanulók aktívan részt vesznek a jelentésalkotás folyamatában, a történetek értelmezésében, valamint az ezekhez kapcsolódó tanulási tevékenységekben. A *történetiesített pedagógia* tehát egy olyan komplex, a tantervi megvalósítást és a tanulási környezet fizikai kialakítását egyaránt átfogó oktatási megközelítés, amelyben a tanulás folyamatát történetek tematikus keretébe ágyazzák. Fő célja a történeteken keresztül történő oktatás és nevelés, amely az elvont fogalmak helyett a tanulók számára releváns értékeket közvetít, ezáltal hozzájárulva az oktatási egyenlőtlenségek leküzdéséhez.

Az Angoltanárok Nemzeti Tanácsa (National Council of Teachers of English, 2022) állásfoglalást adott ki a történetmesélés pedagógiai alkalmazásáról. Ez a nyilatkozat egységes keretbe foglalja a történetmesélésről alkotott elméleti koncepciókat és kutatási eredményeket, ugyanakkor nem ad konkrét definíciót, és nem tér ki részletesen a tanórai megvalósítás kérdéseire. Wells (1986) nyomán a szervezet megállapítja, hogy a történetek szorosan kapcsolódnak a tanulók jelentésalkotási folyamataihoz: a szóban felidézett események részletei később könnyebben rögzíthetők írásban is. Az Angoltanárok Nemzeti Tanácsa rámutat, hogy a történetmesélés során a tanulók egyszerre találkoznak új nyelvi mintákkal, bővítik szókincsüket, és tudatosítják a narratív szerkezeteket, amelyek ismerete az olvasási, szövegalkotási készségek alapja. Tehát ez a kijelentés is arra utal, hogy a történetek a szövegértési és szövegalkotási készségek, valamint a kommunikációs és kognitív kompetenciák fejlesztésének fontos eszközei. A nyilatkozat kiemeli, hogy a történetek szimbolikus nyelve lehetőséget ad a félelmek és élmények kifejezésére, ami a nevelési folyamatban különösen értékes, hiszen a történetvilág felfedezése egyben önismereti út is. A diák által kiválasztott és egyéni módon előadott történet fontos információt nyújthat a pedagógusnak a tanuló személyiségéről és gondolkodásmódjáról. Az állásfoglalásban az is szerepel, hogy a történet a tényközlés egyik leghatékonyabb formája: a narratív keretbe ágyazott történelmi események, kulturális ismeretek vagy tudományos tények maradandóbbak, ha a befogadó érzelmileg is kötődik hozzájuk.

A történetmesélés ezért különösen azok számára jelenthet biztonságos tanulási közeget, akik az olvasásban vagy írásban kevésbé magabiztosak, de szóban gazdagon és kifejezően kommunikálnak. Az állásfoglalás megerősíti továbbá, hogy páros vagy csoportos mesemondásban a diákok közösen alakítják a történet jelentését, ami fejleszti együttműködési és kommunikációs készségeiket is.

Fontosnak tartom a szervezet álláspontjából azt is kiemelni, hogy a történetalkotást a történetmesélés szerves részének tekintik, hiszen az így létrejött narratívák az oktatási célokat támogatják. Az Angoltanárok Nemzeti Tanácsa (2022) szerint ahogyan a mesélő, a hallgató és a történet egymással összekapcsolódik, úgy a történetalkotás és a történetmesélés folyamata is szoros egységet alkot. A szervezet rávilágít arra is, hogy a történetmesélés végső produktuma hozzájárulhat egy érvelés megértéséhez, egy tanórai vita elmélyítéséhez, de szolgálhat egy gondolat illusztrálására vagy egy álláspont kifejtésére is. Továbbá egyetértek az Angoltanárok Nemzeti Tanácsa szerinti kategóriákkal is, miszerint a történetmesélés élőszóban, írásban vagy digitális eszközökkel valósulhat meg. Tehát a digitális történetmesélés nem tekinthető külön kategóriának, hanem egy formai lehetőség a történetmesélésen belül. A szervezet kiemelt megállapításait fontosnak tartom beépíteni a hazai neveléstudomány elméleti diskurzusába.

2.1.7. A történetmesélés pedagógiai fogalmának meghatározása

A történetmesélés már a hazai pedagógiában is megjelent mint oktatási módszer, amelyet a *Didaktika* kézikönyv a következőképpen definiál: „A történetmesélés monologikus szóbeli közlési módszer, amely során a megalkotott történetek révén kontextusba helyezzük a tényeket, fogalmakat lehetőséget biztosítva ezek jobb megértésére, valamint a fordulatos cselekmények révén a tanulók motivációjának felkeltésére” (Falus és Szűcs, 2022, p. 555.). Ez a meghatározás egyrészt szűkebb értelmezési keretet nyújt a történetmesélés leírásához, másrészt több szempontból is indokolt az újragondolása az oktatási gyakorlat szempontjából – különösen akkor, ha célunk a nemzetközi elméleti megközelítések integrálása a hazai neveléstudományba.

A szerzők hozzátesszik, hogy a történetmesélés többféleképpen támogathatja a tudás konstruálását a tanulási folyamatban. Három megvalósulási formát emelnek ki: az esettanulmányokat, amelyek egy fogalom szemléltetését és megértését segítik történetek által; a történeti narratívákat, amelyek egy új téma vagy fogalom bevezetéséhez kapcsolódó előzményeket mutatnak be; valamint a meséket és példázatokat, amelyek tanulságokat közvetítenek a diákok felé (Falus és Szűcs, 2022, pp. 555–556).

Ebben a koncepcióban a történetmesélés elsősorban a szemléltetést erősíti, és középpontjában a tanári történetalkotás és narráció áll. A korábban bemutatott elméletek alapján azonban megállapítható, hogy ez az értelmezési keret nem vonja be a tanulókat sem a történet létrehozásának, sem az előadásának folyamatába. A pedagógus által elmesélt történet átadása ebben a megközelítésben frontális munkaformát és egyirányú kommunikációt feltételez.

Falus és Szűcs (2022, p. 556) alapelveket is megfogalmaznak a történetmesélés pedagógiai alkalmazásához: a tanítási és tanulási cél átgondolását, az egyszerűségekre való törekvést, a cselekmény részletes megtervezését, a történet hosszúságának figyelembevételét, valamint annak mérlegelését, hogy melyik korosztály számára milyen történetet érdemes közvetíteni. Ezek az alapelvek valóban fontos, átgondolásra érdemes szempontok, amelyek a nemzetközi szakirodalomban is kevésbé szerepeltek. A szerzők szerint a hatékony tanórai történetmesélés érdekében váratlan fordulatokat érdemes beépíteni, valamint olyan szereplőket megalkotni, akik szerethetők és kapcsolódnak a tanulók életéhez. Emellett javasolják a cselekmény időrendjének megfordítását, azaz a történet végkifejletével való kezdést, az események visszafelé haladó bemutatásával. Ezek a felvetések szorosan kapcsolódnak a narratívák szerkezeti sajátosságaihoz, vagyis ahhoz, hogy mit tekinthetünk hatásos elbeszélésnek (ld. I. fejezet). Ennek érdekében a pedagógusoknak célszerű ismerniük az elbeszélések struktúráját, és a rendelkezésre álló narratológiai elméletek közül kiválasztani a számukra legmegfelelőbbet. A jól megválasztott narratív technikák alkalmazása ugyanis a tanulók figyelmének megragadásán túl az ismeretek mélyebb megértését is elősegíti.

Falus és Szűcs (2022, p. 556) az ajánlások között az interaktivitást is kiemelik: a pedagógusok kérdéseket tehetnek fel a tanulóknak az elbeszélés után, összefoglaltathatják egy mondatban a történet lényegét, vagy új narratívák létrehozására ösztönözhetik őket egy adott fogalom köré építve. Ezt az elgondolást a történetmesélés pedagógiai alkalmazása szempontjából relevánsnak tartom. Ugyanakkor a szerzők definíciója önmagában nem feltételezi az interaktivitást vagy a közös történetalkotást, mivel a monologikus közlési mód keretei között marad. A meghatározás úgy értelmezhető, hogy a tanár egyedül mond el egy történetet, amelynek célja a fogalom megértetése és a tanulói motiváció felkeltése. A szerzők kitérnek a történetek értékelésére is: a pedagógus számára ajánlott felmérni, hogy elérte-e a kitűzött célokat, a történet világos és élvezetes volt-e a tanulók számára, valamint képesek-e alkalmazni az elsajátított fogalmat. Ennek mérésére a kérdőívet, a kvízzjátékot vagy a megbeszélés alkalmazását javasolják páros vagy frontális formában.

Ezek a kritériumok azonban elsősorban a tanári történetmesélésre vonatkoznak, míg a tanulók saját narratíváinak értékelési elvei kifejtetlenek maradnak. A felsorolt kérdések inkább tanulói visszajelzésként értelmezhetők, nem pedig formális értékelési szempontként, hiszen hasonló információk bármely más tanítási kontextusban is relevánsak. A történetmesélés során ugyanakkor értékelhető az előadásmód, a tartalom és a szerkezet is – ahogyan Backman-Nord, Staffans és Nyback (2023) rámutat, ez különbözteti meg a *Storycrafting*-módszert a hagyományos történetmeséléstől. Ugyanakkor feltételezhető, hogy a tanulói történetek formális értékelése csökkentené azt a biztonságos és befogadó tanulási környezetet, amely alapvető a motiváció fenntartásához.

Falus és Szűcs (2022, p. 556) a történetmesélés alkalmazásáról a következőket írják: „a történetet elmesélheti maga a pedagógus, kísérheti szemléltetéssel, magyarázattal. A szemléltetéshez alkalmazhat képeket, rajzokat, esetleg videón rögzítheti a történetet.” A leírás azonban nem utal arra, hogy a tanulók is alkothatnának történeteket, jóllehet az ajánlások között a tanulói történetalkotás is szerepel. Így a narratív tevékenység kizárólag a tanárra korlátozódik, és elsősorban a vizuális illusztrációra összpontosít. A bemutatás módjának részletezése hiányos, hiszen a nemzetközi szakirodalom (ld. Daniel, 2012) más eszközöket, például bábokat, jelmezeket és egyéb tárgyakat is javasol. További problémát vet fel, hogy a szerzők a szemléltetést önálló oktatási módszerként határozzák meg (Falus és Szűcs, 2022, p. 562), így a történetmesélés egy másik módszert is magában foglal. Ez az ellentmondás feloldható, ha a történetmesélést tágabb, ernyőfogalomként értelmezzük, amely többféle módszert integrálhat. A korábban bemutatott elméleti koncepciók ugyanakkor arra utalnak, hogy a történetmesélésre célszerűbb oktatási stratégiaként, nem pedig kizárólag módszerként hivatkozni.

A *Didaktika* XVII. fejezete (*Az oktatás eszközei és digitális technikái*) a digitalizációra épülő stratégiák között tárgyalja a digitális történetmesélést, amelyről a következőképpen fogalmaz: „A digitális történetmesélés a tananyaggal kapcsolatos tartalom létrehozására alapul, ami során a tanulók egyéni, páros vagy csoportos munka keretében egy adott történetet a saját szemszögükből mesélnek el az infokommunikációs eszközök és szoftverek segítségével. A ZooBurst használatával például a tanulók digitális, 'kihajthatós' mesekönyveket tervezhetnek, egyszerre fejleszthetik digitális és kommunikációs kompetenciájukat” (Szűts, Lengyelné Molnár és Racsko, 2022, p. 616). A digitális történetmesélés tehát a kötetben az oktatási stratégiák között foglalt helyet, és kevésbé részletezik a szerzők a megvalósulásának feltételeit és lehetőségeit.

Falus és Szűcs (2022, p. 557) is rámutat arra az ellentmondásra, hogy a történetmesélés módszerként és oktatási stratégiaként is megjelenik, de ezt azzal indokolják, hogy a technológiai fejlődés összetettebb folyamatok és tevékenységek megvalósítását tette lehetővé. Ezzel az állásponttal azonban nem értek egyet, mivel figyelmen kívül hagyja a technikai eszközöktől független, történetalkotásban rejlő lehetőséget. Nem szükséges ugyanis infokommunikációs eszköz vagy szoftver ahhoz, hogy a tanulók tananyaggal kapcsolatos történeteket hozzanak létre; a mesekönyv-készítés például színes ceruzákkal, filcekkel vagy festékekkel is megvalósítható. Ezekhez a forrásokhoz ráadásul több diák is hozzáférhet, hiszen az IKT-eszközök számos iskolában korlátozottan állnak rendelkezésre.

A digitális történetmesélés tehát a hagyományos történetmesélés eszközeinek bővített változataként értelmezhető (ld. Fedorova és Barcheva, 2017; National Council of Teachers of English, 2022), ahol a történet rögzítése, megjelenítése vagy bemutatása különböző technológiai eszközök segítségével valósul meg. Az eljárás azonban mind a két esetben ugyanaz: a tanulók aktív résztvevőként (egyéni, páros vagy csoportos munkaformában) narratív struktúrák segítségével sajátítják el az ismereteket, jelentéseket konstruálnak, miközben kognitív, személyes és szociális kompetenciájuk fejlődik (ld. Nagy, 2000). A történetek tehát egyfajta keretként szolgálnak a tanulási folyamatban. Mindezek alapján megállapítható, hogy a digitális jelző csupán a történetek rögzítésének és megjelenítésének módjára utal. Következésképpen, ha a digitális történetmesélés oktatási stratégiaként lett definiálva, indokolt a technológiai eszközöket nélkülöző, hagyományos történetmesélést is annak tekinteni.

Lanszki (2016) a következőképpen ír a digitális történetmesélés eljárásáról: „[...] a tanuló, miután megismerte a problématerületet, feltérképezi a témát, saját logikája szerint építve fel kutatómunkáját, saját útvonalat kialakítva a probléma és a számára releváns megoldás között, a végkövetkeztetést pedig az összegyűjtött részelemek közti ok-okozati viszonyok egyéni felderítésével, önálló alkotómunkával, elbeszélésként konstruálja meg” (Lanszki, 2016, p. 86). Ezt a leírást szintén érvényesnek tartom a hagyományos történetmesélésre is: saját narratívák születnek, részproblémák oldódnak meg, összefüggések tárulnak fel a tanulási folyamat során. Álláspontom szerint a történetmesélés ebben az értelmezésben a digitális megoldások mellett a hagyományos, osztálytermi keretek között, infokommunikációs eszközök nélkül is megvalósítható. A digitális történetmeséléssel ellentétben azokban az intézményekben is alkalmazhatónak tartom, ahol korlátozott a technológiai infrastruktúra.

Az oktatási stratégia definíciója a hazai szakirodalomban többféle elméleti megközelítést foglal magában. A továbbiakban a történetmesélés szempontjából releváns koncepciókat emelem ki. Virág (2013) a tanulási modellekkel állítja szembe a fogalmat: „A tanulási modell fogalma eredendően az amerikai nevelépszichológiában jelentkezett, és az iskolai oktatás keretében zajló tanulási folyamatok osztálytermi környezetben való optimalizálásával foglalkozik. A tanítási stratégia fogalma viszont egy olyan didaktikai szempontú megközelítésben értelmezhető, mely arra keresi a választ, hogy a tanulók eredményes tanulása érdekében a tanítás hogyan szervezhető meg optimálisan, a didaktikai feladatokkal, célokkal összefüggésben” (Virág, 2013, p. 67). Értelmezésében a tanítási stratégiák magukban foglalják a tanulók, a tanár és az oktatási tartalom pedagógiai folyamatait. Ez a definíció tehát inkább a tanulás szervezési feladataira helyezi a hangsúlyt.

A történetmesélés ebben a keretben olyan oktatási stratégiaként értelmezhető, amely a tanulói motiváció növelése, a tartalom elmélyítése és a tudás kontextusba helyezése érdekében a tanítási folyamatot narratív struktúrára építi. A történetmesélés így nem pusztán módszer, hanem a tanár, a tanuló és a tartalom narratív keretrendszerbe történő szervezése, amelyben a tanulási célok, a történet és a tanulói aktivitás egymást erősítik. Ezáltal a történetmesélés stratégiai szinten képes integrálni a didaktikai célokat, a pedagógiai folyamatokat függetlenül attól, hogy digitális vagy hagyományos eszközökkel valósul meg.

Falus és Szűcs (2022) az oktatási stratégia fogalmát rendszerszemléletben határozza meg: „A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló szervezési módok és formák, módszerek, eszközök olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxisal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (Falus és Szűcs, 2022, p. 486).

A szerzők szerint a pedagógus szakmai kompetenciája, hogy a stratégián belül meghatározza a szervezési módokat, módszereket, eljárásokat és eszközöket. Ez egy átfogó, rendszerszemléletű meghatározás, amely a tanítási folyamatot komplex, egymásra épülő elemek integrált rendszerének tekinti. A definíció világossá teszi, hogy a stratégia nem pusztán módszerek halmaza, hanem olyan pedagógiai terv, amely előre meghatározott célok mentén, megfelelő sorrendben és környezetben valósul meg.

Mindezek alapján a történetmesélés – digitális vagy hagyományos formában – olyan pedagógiai stratégia, amely sajátos pedagógiai célokkal rendelkezik (például motiváció felkeltése, jelentésteremtés), és koherens elméleti alapokon nyugszik (ld. konstruktivista tanuláselmélet, narratológia). A történetmesélés is rendelkezik végrehajtandó lépésekkel, amelyet főképp a narratív struktúra és a tanulói részvétel módja határoz meg.

Falus és Szűcs (2022) oktatási stratégia definíciójához kapcsolódóan megállapítható, hogy a történetmesélés magában foglalja a történet kiválasztását, felépítését, elmondását és bemutatását. Mindez aktív tanulói részvételt és bevonódást eredményez. Sajátos tanulási környezetben valósul meg, amelyet összefoglalóan narratív tanulási környezetnek nevezhetünk (ld. Dettori és Paiva, 2009; Akkerman et al., 2009; McQuiggan et al., 2008; Aura, Hassan és Hamari, 2021). Ez a környezet lehet hagyományos osztályterem – akár tematikus dekorációval –, virtuális tér vagy a tanulók által közösen létrehozott fiktív világ. A narratív tanulási környezet legfontosabb jellemzője, hogy a tudás elsajátítása a történetbe ágyazott cselekvés és interakció révén történik.

A történetmesélés komplexitása abban rejlik, hogy ötvözi a narratíva felépítésének és előadásának folyamatát, a tanulói bevonódást ösztönző módszereket (pl. szemléltetés, munkáltató módszer, szerepjáték), valamint a tanulásszervezési formák (frontális, egyéni, páros, csoportos munka) és a szükséges eszközök kiválasztását. Ebben az elméleti keretben tudatosan felépített, célorientált stratégiáról van szó, amely a tanár szakmai kompetenciájára és a tanulók aktív részvételére építve támogatja a tananyag elsajátítását, a kognitív és szociális kompetenciák fejlesztését, valamint a személyes jelentésalkotást.

A történetalkotás a történetmesélés szerves része, ezért a pedagógiai eszköztár széles skálája bevonható a narratívák létrehozására, megjelenítésére. A tanulók készíthetnek képregényt, előadhatják történeteiket drámajáték vagy pantomim formájában, és alkothatnak eltérő műfajokban (pl. mítosz, novella, népmese). Ezek létrejöhetnek írásban, szóban vagy virtuális környezetben. A digitális történetmesélés – például videójátékok, online platformok, videófelvételek – a módszer egyik releváns formája.

Ezen megfontolások alapján szükségesnek tartom egy olyan definíció kialakítását, amely a nemzetközi szakirodalmi példákat is integrálja a hazai neveléstudományi elméletbe. A történetmesélés ernyőfogalomként, gyűjtőfogalomként és oktatási stratégiaként egyaránt értelmezhető, hiszen különböző módszereket, eszközöket, tanulásszervezési módokat és tevékenységi formákat is integrál. A történetmesélés interaktív módon helyezi narratív keretbe a tanulási tartalmakat, lehetővé téve, hogy a tanulók saját tapasztalataikat és előzetes tudásukat összekapcsolják a történet elemeivel, ezáltal mélyebb és személyesebb jelentéseket konstruáljanak a tananyag értelmezésében. A történetmesélés megvalósulhat hagyományos szóbeli vagy írásbeli formában, művészeti özvetítőformák (például tánc, szobrászat, film, festmény) alkalmazásával, illetve technológiai támogatással, mint a digitális történetmesélés.

Dolgozatomban a fentebb leírtak alapján értelmezem a történetmesélést. Az elemzések, a bemutatott jó gyakorlatok és az empirikus vizsgálatok egyaránt erre a definícióra épülnek. A fogalom elméleti koncepciója után fontos tisztázni, hogy a történetmesélés miként integrálja a különböző oktatási módszereket. A *Didaktikában* (Falus és Szűcs, 2022) szereplő módszereket és eljárásokat a nemzetközi szakirodalom megállapításaival egészítettem ki, ezáltal kirajzolódik egy szélesebb körű alkalmazási lehetőség. Az eredményeket az alábbi táblázat foglalja össze (ld. 1. táblázat):

Módszer, eljárás	A történetmesélésben alkalmazott megvalósulási forma
Előadás	A pedagógus vagy a tanuló által, szóbeli formában megvalósuló történetmondás, mesélés.
Szemléltetés	Egy történet illusztrálása a rendelkezésre álló eszközökkel. Történhet vizuális és audiovizuális módon is.
A tanulók kiselőadásai	A tanuló egy személyes, olvasott, vagy saját alkotású történetet mutat be az osztálynak prezentáció formájában.
Vita	A tanórai vita során a történetmesélés rövid, személyes vagy mások által tapasztalt események, tapasztalatok elmondását jelenti, mely egy érvelés alátámasztására szolgálhat.
Munkáltató módszer	A tanulók különféle tárgyakkal, eszközökkel, kellékekkel végzett tevékenysége, amely azt a célt szolgálja, hogy a tanuló részt vegyen a történetalkotási folyamatban. Például egy történethez makettet, bábokat készítenek.
Kooperatív oktatási módszer	A tanulók kooperatív csoportmunkában oldanak meg történetmesélési feladatokat. Például közösen alkotnak történetet.
Szimuláció, szerepjáték, drámajáték	Egy történet eljátszása dialógusokkal és narrációval vagy pantomim módon, némajátékkal. A tanulók a történetvilág aktív szereplőivé válnak. A tanulók kaphatnak „forgatókönyvet” az eseményekről, vagy közösen is alakíthatják azt a pedagógus facilitátori közreműködésével. A kapott vagy egyénileg kitalált szerepekben a diákok saját döntéseik és interakcióik révén alakítják a narratíva cselekményét.
Játék	Egy eljátszott, vagy virtuális történet cselekményének játékszabályokhoz kötése. Ide tartoznak a történetbe beépített küldetések, feladatok, amelyekhez különféle eszközök és kártyák is használhatók, valamint a tanulók történetalapú társasjáték tervezése, a történettel rendelkező tantermi vagy online szabadulósobák is.

Házi feladat	A történetmesélésre építve változatos önálló, otthonról elvégezhető feladatokat adhatók. Ide tartozhat egy történet alternatív befejezése, a tanuló saját karakterének, szereplőinek kidolgozása, egy adott történet témájához kapcsolódó ismeretek gyűjtése, feldolgozása vagy reflektív napló készítése a tanórai történetmesélő foglalkozásokról.
Projekt ²	A történetmesélés különböző kreatív megvalósulási formái egy projektmunka keretén belül.
Kreatív írás	Középpontjában az önálló narratív alkotás áll, amely a tanulók képzeletére, nyelvi kifejezőkészségére és érzelmi bevonódására épít. Egyénileg, párosan és csoportosan is megvalósítható.
Storyboard (képregénykészítés)	Olyan vizuális alapú pedagógiai eljárás, amelyben a tanulók képek és rövid szövegek sorozatával alkotják meg a történet vázlatát.
storyline (kerettörténet)	A pedagógus által kialakított kerettörténet segítségével sajátítják el a tanulók az új ismereteket, modulok formájában (ld. Bell, 2002; Bell és Harkness, 2016; Mikó, 2018; Karlsen és Häggström, 2020; Belovári, 2024).
Storycrafting	Főként kisebb gyermekeknél ajánlott óvodában vagy alsó tagozatban. A tanuló által szabadon választott történet – mese, elbeszélés vagy személyes élmény – szó szerinti rögzítése kérdés, magyarázat, módosítási javaslat és értékelés nélkül (ld. Karlsson, 2013; Backman-Nord, Staffans és Nyback, 2023).
Storification (történété alakítás)	A történetek időbeli és térbeli rendezése virtuális vagy valós térben, melyben hangsúlyos szerepet kap a szereplők jellemzőinek, szándékainak és tetteinek, valamint az oksági összefüggéseknek az összekapcsolása (ld. Akkerman et al., 2009, Aura, Hassan és Hamari, 2021).

1. táblázat A történetmesélés módszerei

Látható, hogy a történetmesélés sokféle, a pedagógiai folyamatba szervesen illeszkedő tevékenység megvalósítására ad lehetőséget. Érdemes ezeket a módszereket, eljárásokat a tanulók érdeklődéséhez, korosztályához, aktuális érzelmi-hangulati állapotához megfelelően kiválasztani, amelyek a tanulási célokhoz, tartalmakhoz és fejlesztési területekhez egyaránt kapcsolhatók. A különböző megközelítések eltérő készségek kibontakoztatását támogatják: a páros vagy csoportos feladatok elősegítik az együttműködés és az empátia fejlődését, míg az alkotó és problémamegoldást igénylő feladatok ösztönzik a kreativitást, erősítik az önismeretet és bővítik a szókincset is.

² Bár az újabb elméletek már oktatási stratégiaként hivatkoznak rá (vö. Falus és Szűcs, 2022) a pedagógiai gyakorlatban módszerként elterjedtebb.

A történetmesélés különböző típusai más-más tanulási célok fejlesztésére alkalmasak. A hagyományos, interaktív, kooperatív, dramatikus, vizuális és digitális formák mind egyedi eszköztárral és módszertani potenciállal rendelkeznek, amelyek adaptálhatók a tanulók életkori sajátosságaihoz, érdeklődéséhez és a tantervi követelményekhez is. Az alábbi táblázat (ld. 2. táblázat) a történetmesélés főbb típusait és azok jellemzőit foglalja össze, kiemelve az oktatási gyakorlatban rejlő lehetőségeket:

A történetmesélés típusai, formái	Jellemzői
Hagyományos, szóbeli történetmesélés	Monologikus, főképp frontális úton történik. Lehet tervezett vagy spontán is. Ide tartozik a pedagógus vagy diák által megírt, vagy más szerzőktől származó történetek felolvasása is. Fontos szerepe van az előadásmódnak, ritmusnak, és a különböző szupraszegmentális elemeknek.
Interaktív történetmesélés	A diákok egy történet szereplőjeként különböző döntéseket hoznak, amelyek befolyásolják az események menetét. A pedagógus megosztja a tanulókkal egy történet alapját, amelyet utána közösen alakítanak tovább. Ide tartozik a kerettörténet (storyline) is.
Kooperatív történetmesélés, történetalkotás	A tanulók közösen, csoportos formában hoznak létre egy történetet. Az iskolai megvalósítás egyik formája, amikor a tananyaghoz kapcsolódóan kell kitalálni a történetet. Ehhez a tanár megadhat különféle tárgyakat, képeket, ábrákat, szövegrészeket, kulcsszavakat is. A tanult fogalmak megszemélyesítése és történetbe ágyazása is ide tartozik.
Szerepjáték, dramatizálás	A történetek közös eljátszása, megjelenítése csoportos munkaformában. Megvalósítható szoborjátékkal, némajátékkal, pantomimmal, nonverbális úton is.
Vizuális történetmesélés	Különböző eszközök (tárgyak, anyagok, eszközök) bevonásával, alkotással megvalósuló illusztráció. Ide tartozik a képregénykészítés (storyboard), a gyurmázás, a bábozás, kövekre vagy egyéb anyagokra történő festés, rajzolás is.
Digitális történetmesélés	Digitális eszközökkel támogatott történetmesélés (ld. Lanszki, 2016).

2. táblázat A történetmesélés megvalósulási formái és jellemzői az oktatásban.

2.2. A történetmesélés a konstruktivista pedagógiai elmélet keretében

A történetmesélés mint oktatási stratégia csak egy olyan átfogó elméleti keretrendszerben értelmezhető, amelyben a tanulás aktív, jelentésalkotó folyamatként jelenik meg. A konstruktivista pedagógiai elmélet ebből a szempontból különösen releváns, mivel alapfeltevése, hogy az ismeretek szerzése nem passzív információbefogadást jelent, hanem aktív konstrukciót, amelyet a tanuló – mint megismerő szubjektum – épít fel saját tapasztalatai alapján (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 1997a).

A történetmesélés ebben a keretben a tanulás egyik lehetséges szervezőelveként értelmezhető, amely lehetőséget nyújt az érzelmi bevonódásra, a reflektív gondolkodásra, valamint az ismeretek mélyebb megértésére (vö. Egan, 1986; Bruner, 2004; Deniston-Trochta, 2003). A narratív struktúrák révén a diákok képesek új ismereteiket korábbi tapasztalataikkal összekapcsolni, ezáltal személyes jelentéstartalmakat hoznak létre (Deniston-Trochta, 2003). A történetek megosztása és létrehozása azonban nemcsak egyéni úton történhet, társas formában is, amely a konstruktivista szemlélet egyik kulcseleme. A történetmesélés didaktikai szerepének feltárásához elengedhetetlen a konstruktivista tanuláselméleti alapok áttekintése, hiszen ez az elméleti háttér biztosítja a narratív oktatás tudományos keretét. A továbbiakban a konstruktivizmus alapfogalmain keresztül világítom meg a történetmesélés oktatási relevanciáját, és bemutatom, hogyan válhat a narratív gyakorlat a tudás konstruálásának egyik leghatékonyabb formájává.

A konstruktivizmus eszmerendszerének gyökerei az ókorba nyúlnak vissza, Konfuciusz, Platón, Arisztotelész, valamint Szókratész dialógusaiban is fellelhetők. A modern tanuláselmélet konstruktivista irányzata többek között Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, John Dewey, Frederic Bartlett, Jean Piaget és Jerome Bruner munkásságához kapcsolódik. Az elmélet fejlődésében kiemelkedő szerepet játszott Bartlett (1932) teóriája is, amely szerint a tanulók sémákat alkalmaznak a jelentésalkotás során, különösen történetek olvasásakor, amikor új információkat kapcsolnak meglévő kognitív struktúráikhoz és előzetes tudásukhoz (Zajda, 2021). Végül a XX. század hetvenes éveiben fejlődött ki a konstruktivizmus ismeretelméletként, mely Ernst von Glasersfeld és Paul Watzlawick munkásságán alapul. A szemlélet kiindulópontja, hogy a szubjektumon kívüli világ nem ismerhető meg a maga teljességében, mivel az egyén csak saját tapasztalatain és értelmezési sémáin keresztül képes azt felfogni. „Elménk a külső, tőlünk független realitást nem tudja ’visszatükrözni’, ’leképezni’, hanem élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg a valóságainkat” – fogalmaz Feketené (2002, p. 30).

Driscoll (2000) a konstruktivista tanuláselméletet olyan pedagógiai filozófiaként határozza meg, amely a tanulók logikai és fogalmi fejlődését segíti elő, és a tudás kialakulását a környezettel való aktív kapcsolatból, az egyéni tapasztalatok feldolgozásából vezeti le. Zajda (2021) Piaget nyomán kiemeli, hogy a gyermekek a világot egyedi módon érzékelik, és ismereteiket kognitív vagy pszichomotoros tevékenységük során konstruálják. Piaget (1977) szerint a megismerés elválaszthatatlan a cselekvéstől: az új tapasztalatok vagy illeszkednek a meglévő kognitív struktúrákba (asszimiláció), vagy amikor ellentmondanak a valóságnak, maguk a sémák alakulnak át (akkomodáció).

Nahalka (1997a) kiemeli, hogy a tanulás belső egyensúlykeresés és személyes jelentésalkotás: a valóság értelmezése az új élmények és az előzetes mentális modellek kölcsönhatásából születik. A konstruktív szemlélet ennek megfelelően elutasítja az empirista és induktív magyarázatok egyoldalúságát, és a „helyes” ismeretek átadása helyett a tanulók kreatív tudáskonstrukcióját tekinti feladatának. Ezek az elvek jól illeszkednek a történetmesélés pedagógiai alkalmazásához. A fogalmak megszemélyesített bemutatása, a tananyagba ágyazott elbeszélések, a dramatizálás, a képregényrajzolás vagy a kreatív írásgyakorlatok mind olyan multimodális tevékenységek, amelyek aktiválják az előzetes tudást, ösztönzik új jelentések kialakítását, és lehetőséget adnak a különböző nézőpontok megosztására. A történetmesélés így a konstruktivista pedagógia gyakorlati színterévé válik: élményszerű, kooperatív tanulási környezetet teremt, amely támogatja a tanulói bevonódást és az egyéni értelmezések kibontakozását –amit Nahalka (1997a) a tanulás kulcsának tekint.

Urbán (2021, pp. 161–163) rámutat, hogy a konstruktivista tanuláselmélet természettudományos irányultsága megnehezítheti a humán tantárgyakat tanító pedagógusok számára az elmélet gyakorlati alkalmazását. A szerző példaként említi, hogy míg a természettudományos kontextusban a tudáskonstrukció célja egy előre meghatározott, tudományosan elfogadott ismeret (pl. a Föld gömbölyűségének belátása), addig az irodalomtanításban – különösen a szövegértelmezés során – nem létezik egyetlen konszenzuális igazság. Urbán rávilágít, hogy a humán területeken a tanulói előzetes tudás, meggyőződés és értelmezés nemcsak kiindulópont, hanem a tanulási folyamat szerves része, amely az új jelentések egyéni és szubjektív konstruálását teszi lehetővé. Ez a megközelítés tehát a tudáskonstrukció tágabb értelmezését vetíti előre jelen értekezés szempontjából is: nemcsak a fogalmi váltásokat, hanem az egyéni jelentésalkotást és a tudás személyes értelmezését is magában foglalja (vö. Nahalka, 2002; Korom, 2005). Ebből kiindulva a továbbiakban a történetmesélést olyan oktatási stratégiaként vizsgálom, amely a tanulási folyamatokban jelentkező egyéni jelentésalkotást támogatja.

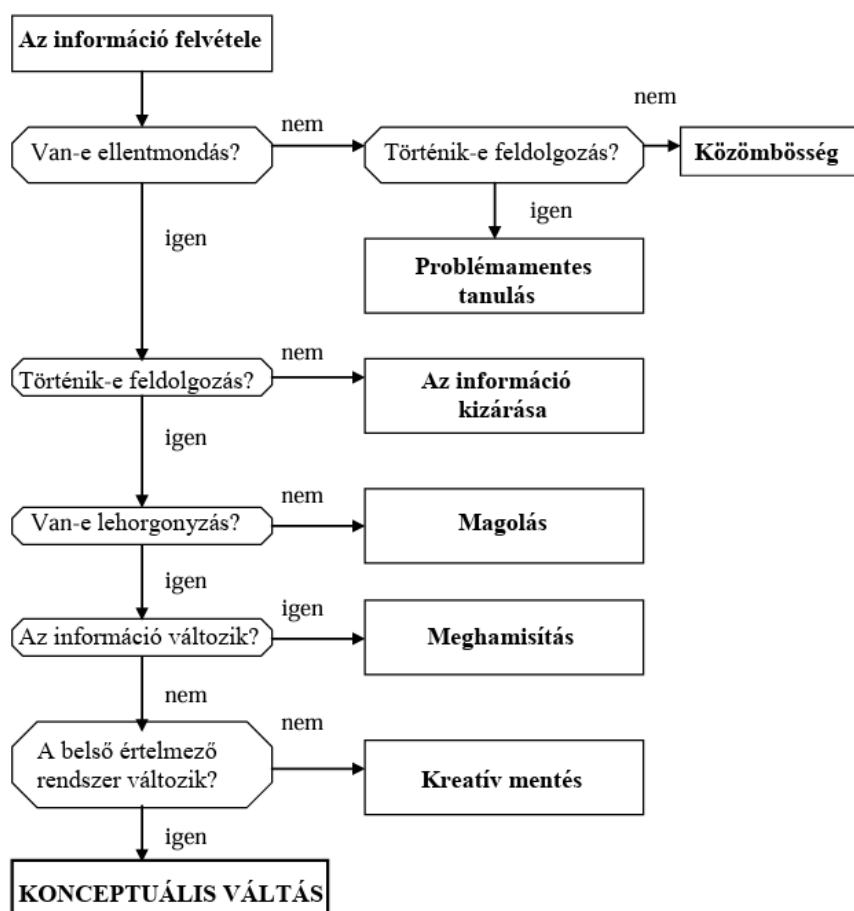
A konstruktivista tanuláselméleten belül két domináns irányzat különíthető el: a radikális (vagy más néven kognitív) konstruktivizmus és a szociális konstruktivizmus. Mindkét irányzat közös kiindulópontja, hogy a tudás nem passzív befogadás eredménye, hanem aktív konstrukció révén jön létre. Az eltérés a tudásépítés megvalósulásának viszonyában (Zajda, 2021; Nahalka, 2013) mutatkozik meg. A radikális konstruktivizmus elnevezést Glasersfeld (1995) vezette be arra az irányzatra, amelyben a társadalmi jelenségek nem külső, objektív tartalomként jelennek meg az egyén tudatában (Nahalka, 2013). A kognitív konstruktivizmus fogalmát több szerző is használja, például Windschitl (2002), Fosnot és Perry (1996), illetve Zajda (2021). Ez az elmélet Piaget munkásságán alapul, aki szerint a tanulók az ismereteket egyéni módon szervezik és értelmezik újra.

Ezzel ellentétben a szociális konstruktivizmus – Vigotszkij, Bruner és Bandura elméleteire építve – a tanulást alapvetően társas interakciókban megvalósuló, közös folyamatként értelmezi (Windschitl, 2002; Zajda, 2021). Ebben a tanulási folyamatban meghatározó szerep jut a társadalmi és kulturális kontextusoknak, különösen a nyelvnek, valamint a reprezentációs és kommunikációs technológiáknak, amelyek közvetítő eszközként szolgálnak a tudásépítés során. A mentális funkciók fejlődését a kollaboratív tanulási helyzetek segítik elő. A tanulók aktív, együttműködésen alapuló feladatokban vesznek részt, problémákat oldanak meg közösen, miközben fokozatosan internalizálják egymás problémamegoldási stratégiáit és gondolkodásmódját (Windschitl, 2002, pp. 140–141). A két irányzat közötti alapvető különbség a tudás létrejöttének kontextusában ragadható meg: míg az egyik az egyéni konstrukcióra, a másik a társas interakciókra helyezi a hangsúlyt.

A történetmesélés pedagógiai alkalmazása jól illeszkedik a szociális konstruktivizmus elméletéhez, amely a társas, nyelvileg közvetített jelentésképzést tekinti a tanulás központi mechanizmusának. Az elbeszélés nem pusztán információhordozó, hanem kulturális közvetítő is, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók saját élettapasztalataik alapján kapcsolódjanak a tananyaghoz. Ebben a folyamatban a nyelv nem egyszerű kommunikációs eszközként jelenik meg, hanem a tanulás médiumaként, amely strukturálja a gondolkodást és a valósághoz való viszonyt. A történetek létrehozása és feldolgozása olyan kollaboratív tanulási szituációkat teremt, amelyekben a résztvevők egymás nézőpontjaira és értelmezési kereteire építve alakítják ki saját tudásstruktúráikat. Ez a kölcsönös reflexió a fogalmi hálózatok bővülését is támogatja. A narratív alapú tanulás lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók az új ismereteket kulturális és nyelvi összefüggéseikben, saját kontextusukban dolgozzák fel.

Nahalka (1997b, p. 4) szerint a konstruktivista tanulásban a belső értelmező rendszerek és a tanulnivaló találkozása dinamikus folyamatot indít el, amely vagy összhangot, vagy logikai ellentmondást eredményez. A tanulási formák azonosításához öt kérdést vázol fel (ld. 2. ábra):

- „1. Van-e ellentmondás az új információ és az azt értelmező rendszer között?
 2. Történik-e feldolgozás, megkísérli-e egyáltalán a tanuló az új információ értelmezését a meglévő tudása segítségével?
 3. Ha van feldolgozás, akkor megtörténik-e az új tudás lehorgonyozása a régi rendszerhez vagy sem?
 4. A lehorgonyzás érdekében mi változik meg, a külső információ (más lesz a reprezentáció, mint ami a külső forrásból érkezett), vagy az értelmező rendszer?
 5. Ha a belső rendszer alakul át, akkor az lényegi változás-e?” Nahalka (1997b, p. 4).
- Ezek a kérdések Nahalka szerint segítik eldönteni, hogy hova sorolható egy tanulási típus. Ezt a folyamatábrát tanulási modellként is lehet értelmezni, hiszen a válaszok sorrendje alapján feltérképezhető, hogy milyen tanulási kimenet születik.



2. ábra Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III. rész)*. In: *Iskolakultúra*, 1997/4. szám. 4. oldal

Megállapítható, hogy a teljes közömbösség és a kizárás nem tekinthető tanulásnak, mert a tanuló sem ellentmondást nem észlel, sem feldolgozást nem végez. Ellentmondásmentes helyzetben, megfelelő feldolgozással problémamentes tanulás jöhet létre, de az új ismeret megerősítéséhez ismétlésre és változatos kontextusokra van szükség. Ha ellentmondás jelenik meg, de a feldolgozás nem rögzíti az új tudást a meglévő struktúrához, akkor magolásról beszélünk: az így elsajátított információ laza kapcsolatban marad a mélyebb meggyőződésekkal, ezért nehezen hívható elő és gyorsan elfelejtődik. Az új ismeretek beépítése ellentmondásos helyzetekben is megtörténhet, amennyiben a tanuló képes feldolgozni az információt és azt valamilyen módon lehorgonyozni a meglévő tudásrendszeréhez. Így három tanulástípus különíthető el: az információ torzítása (meghamisítás), a meglévő sémák kisebb kiigazítása az eredeti elmélet fenntartása érdekében (kreatív mentés), vagy a mélyreható strukturális átalakulás, a konceptuális váltás, amely új magyarázó keretet hoz létre (Nahalka, 1997b, pp. 5–6).

Nahalka (1997b) tanuláselméleti ábrájába a történetmesélés szervesen illeszkedik, mivel olyan narratív keretet biztosít, amely lehetővé teszi az új tartalmak integrálását és az információk lehorgonyzását. Az elbeszélés kognitív funkciója különösen akkor válik hangsúlyossá, ha az új ismeret ellentmond az előzetes tudásnak. Ilyen esetekben a narratív struktúra segítheti a probléma felismerését és feldolgozását. Mivel a történetek eleve egy koherens jelentésvilággal rendelkeznek, ez támogatja az új ismeretek összekapcsolását a tanuló saját tapasztalataival és mentális modelljeivel. Azáltal, hogy a tanulók nem csupán passzív befogadói, hanem alakítói is lehetnek a történeteknek – például szerepjáték, kreatív írás révén –, saját jelentéskonstrukciókat hozhatnak létre. Ez az aktív részvétel képes integrálni a tanulók gondolatait, érzelmeit, előzetes élményeit. Így a tanulás nem csupán asszimilációként, hanem adott esetben akkomodációként, sőt konceptuális váltásként is megvalósulhat. A narratív forma időbeli és oksági logikája biztosítja az emlékezeti előhívást.

Powell és Kalina (2009) szerint a tanulás akkor hatékony, ha a tanulók olyan feladatokat végeznek, amelyek segítik felismerni saját tudásszintjüket, miközben társaik támogatásával elmélyítik megértésüket. A tanulás és tanítás alapja így a gyermekek társas tapasztalataira és az ezekhez kapcsolódó interakciókra épül. Érvelésükben kiemelik, hogy a tanulóknak olyan pedagógiai szituációkra van szükségük, amelyek teret adnak az önkifejezésre, például csoportos projektek vagy kreatív együttműködést igénylő tevékenységek révén. A pedagógusoknak ezért célszerű olyan interaktív módszereket alkalmazniuk, amelyek elősegítik az új ismeretek feldolgozását, függetlenül attól, hogy az elsajátítás milyen formában történik.

Nahalka (1997b, p. 14) a tanulást négy alapvető tevékenységtípus mentén írja le: játék, problémamegoldás, közvetítő ismeretforrásból való tanulás és konstruktív felfedezés. A történetmesélés pedagógiai alkalmazása mindegyik tanulási formához szervesen kapcsolódik: játékos formában aktiválja a kognitív rendszert, problémákat vet fel, új információt közvetít, és lehetőséget nyújt a felfedezésre is. Nahalka (1997, pp. 14–15) szerint a játék a gyermek világértelmező elméleteinek kipróbálására és az alapvető tanulási elemek elsajátítására szolgál. A szerző rámutat, hogy a játék motivált, cselekvő részvételt biztosít, és gazdag kontextust teremt a konstrukciók kialakulásához. A szerepjátékot tartalmazó történetmesélés szintén magas szintű motivációt vált ki az élményszerűség és az érzelmi bevonódás révén.

A problémamegoldás során a tanuló egy cél elérését akadályozó helyzetet dolgoz fel, miközben a megoldási folyamatban a korábbi tapasztalatok és cselekvési minták összefüggéseket hoznak létre (Nahalka, 1997b, pp. 15–16). A történetmesélés ehhez hasonló gondolkodási folyamatot indít el: a tanuló a szereplők döntésein és konfliktusain keresztül értelmezi a helyzeteket, feltérképezi a lehetőségeket és lehetséges kimeneteleket, miközben saját belső megértési struktúrái is formálódnak. A közvetítő ismeretforrásból való tanulás – például tanári magyarázat, szöveg vagy egyéb médium révén – akkor lehet hatékony, ha a tanuló rendelkezik az értelmezéshez szükséges tudáskerettel (Nahalka, 1997b, p. 16). A történetmesélés által közvetített tartalom egy eseménylánc részeként jelenik meg, amely összefüggéseket, oksági viszonyokat és szereplői nézőpontokat kínál – ezáltal teremt lehetőséget a jelentésalkotásra. A történetmesélés a konstruktív felfedezéshez is kapcsolódik: a történetek dramatizálása, újraalkotása vagy elemzése során a tanulók előzetes ismerete aktivizálódik, a szociális interakciók pedig elmélyítik megértést.

Moon (2010) szerint az értelemalkotás egyéni, konstruktív folyamat, amelyet akár egy egyszerű történet meghallgatása is elindíthat, technológiai eszközök igénybevétele nélkül. Az elbeszélés egyes sajátosságai lehetőséget teremtenek arra, hogy a hallgató párhuzamosan saját élményeire reflektáljon, és azokra építve új narratívákat hozzon létre. Ez pedig pozitívan hat az önismeretre és fejleszti a problémamegoldó képességet is. Moon szerint a történetek akkor válhatnak a tanulás eszközeivé, ha képesek disszonanciát kelteni, vagyis olyan ellentmondást teremteni a külső ingerek és a meglévő mentális reprezentációk között, amely belső értelmezési folyamatot indít el. Ez a szembesülés új tapasztalatok feldolgozására ösztönöz, és elősegíti az információk átalakítását. A történetmesélés tehát nem csupán ismeretközvetítés, hanem olyan értelmi és érzelmi hatás, amely aktív jelentésalkotást idéz elő.

Ez a megközelítés szoros összhangban áll a konstruktivista tanulásméлет alapelveivel, amely a memória konstruált jellegét hangsúlyozza. Moon kiemeli, hogy az emlékezetből történő elbeszélés során a felidézett eseményeket és gondolatokat aktívan újraszerkeszti az emberi agy. Tehát a történetek mentális feldolgozásával párhuzamosan egy önreflexív folyamat is végbemegy.

Tam (2000) amelletl érvel, hogy a tudás elsajátítása a meglévő ismeretek, a társas kontextus és az adott probléma komplex kölcsönhatásaként valósul meg. A tanulást akkor tartja a leghatékonyabbnak, amikor a tanulók együttműködésen alapuló, saját tapasztalataikhoz illeszkedő helyzetekben dolgoznak. A szerző szerint a pedagógiai gyakorlatnak valóságghú, összetett és motiváló problémák köré kell szerveződnie. Ezek a tanulási helyzetek hozzájárulnak a reflektív, felfedező gondolkodáshoz, amely a tudásépítés alapja. A közösen végzett munka során kibontakozó párbeszéd lehetőséget teremt az egyéni megértések kipróbálására, megosztására és finomítására. Tam hangsúlyozza, hogy a diákok a probléma megoldása érdekében integrálják tudásukat, és ezzel megerősítik saját felelősségvállalásukat is. A tanulási tapasztalatok pedig nemcsak mélyebb megértést eredményeznek, hanem hozzájárulnak a megszerzett tudás hosszú távú megőrzéséhez is.

Tam (2000) konstruktivista megközelítése is szoros párhuzamba állítható a történetmesélés pedagógiai alkalmazásával. A történetek meghallgatása után kibontakozó párbeszéd nemcsak az egyéni megértések felszínre hozását segíti, hanem a kollektív tudásépítés alapjává is válik. Ez a folyamat támogatja a reflektív gondolkodást, a felfedező attitűdöt és az aktív részvételt – éppen azokat a célokat, amelyeket a szerző a hatékony tanulási környezet jellemzőiként emel ki. Így a történetmesélés a konstruktivista pedagógia szellemiségével összhangban álló tanulásszervezési elvként értelmezhető.

Driscoll (2000) a *Psychology of learning for instruction* című könyvének konstruktivizmusról szóló fejezetében kibővítette a konstruktivista pedagógia célrendszerét. Megállapította, hogy a konstruktivista oktatás célja olyan magasabb rendű kognitív képességek fejlesztése, mint a kritikai gondolkodás, az érvelés és a problémamegoldás, valamint az együttműködés és az önszabályozott tanulás. Ezen túlmenően fontosnak tartja a kutatási kompetenciák megerősítését, valamint az episztemikus rugalmasságot – a különböző tudásformák felismerésének és alkalmazásának képességét. A konstruktivista szemlélet tehát a tanulás folyamatára helyezi a hangsúlyt. Ez a célrendszer világosan mutatja, hogy a hangsúly a tudás aktív, értelmező feldolgozásán és alkalmazásán van. A történetmesélés is megfeleltethető ezeknek a törekvéseknek: interaktív jellege elősegíti az együttműködést, míg a történetek újramesélése támogatja az önszabályozott tanulást.

Driscoll (2000) összegyűjtötte a tanulásra vonatkozó főbb ajánlásokat is:

1. a tanulás beágyazása komplex, valóság-hű és releváns kontextusba;
2. a társas jelentésalkotás előmozdítása, amelynek során a tanulók közösen alakítják ki megértésüket;
3. a különböző nézőpontok és reprezentációs módok integrálása;
4. a tanulók aktív részvétele és felelősségvállalása saját fejlődésükért;
5. a tudáskonstrukció tudatosítása, vagyis a metakognitív képességek fejlesztése.

Driscoll ajánlásai szervesen illeszkednek a konstruktivista pedagógia gyakorlati céljaihoz, és megerősítik a történetmesélés oktatási relevanciáját. A tanulók által létrehozott narratívák gyakran kapcsolódnak saját életükhöz vagy társadalmi problémákhoz, így a tanulás hiteles, személyes és motiváló környezetben zajlik. A csoportos történetalkotás során a diákok egy közös narratíva létrehozásán dolgoznak együtt. Ez az együttműködés összehangolja az értelmezéseket, megoszthatóvá teszi a különböző nézőpontokat, és elősegíti a közös jelentésalkotást. A történetmesélés multimodális – vizuális, auditív és audiovizuális – megközelítése lehetővé teszi, hogy a tanulók különböző reprezentációs formákban érvényesítsék nézőpontjaikat és karakterábrázolásait. A saját történetek kidolgozásával döntéseket hoznak és strukturálják a tartalmakat. A történetek értelmezése során végzett önreflexió – például a karakterek döntéseinek elemzése, a cselekmény íveinek újragondolása – fejleszti a tanulók metakognitív tudását.

Tobiason (2022) is rámutat, hogy a történetmesélés szorosan illeszkedik a konstruktivista tanuláselmélet keretrendszeréhez. A narratív struktúrák oksági viszonyokra épülnek, közvetlenül szólítják meg a befogadót, aktív részvételre ösztönöznek; feltárják a cselekvés menetét és következményeit, valamint elősegítik a jelentésalkotást és az érzelmi bevonódást. E tulajdonságok révén a történetalapú megközelítés hatékony tanulásszervezési stratégiaként jelenik meg, amely támogatja a tanulóközpontú oktatást.

Lebow (1993) *Constructivist Values for Instructional Systems Design: Five Principles Toward a New Mindset* című művében öt alapelvet írja le, hogyan jelenhetnek meg a konstruktivista értékek az oktatástervezésben. Ezek szervesen illeszkednek a történetmesélés oktatási stratégiájához, amely a tanulás aktív, reflektív és élményszerű természetét emeli ki. Az első alapelv a káros oktatási gyakorlatok hatásaival szembeni védelemről szól. A konstruktivista szemlélet szerint a tanulók csak biztonságos környezetben mernek hibázni, kísérletezni, kérdéseket feltenni és saját értelmezéseik szerint alakítani tudásukat. A történetmesélés ehhez megfelelő keretet teremt: a tanulók saját élményeiken, metaforáikon és narratíváikon keresztül dolgozzák fel a tananyagot.

Lebow (1993, pp. 11–13) második alaptétele az autonómia és a szociális kapcsolatok kialakítását hangsúlyozza. A történetmesélés egyszerre támogatja az önállóságot és a közösségi tanulást, miközben teret ad az egyéni gondolatok kibontakoztatásának is. A szerző harmadik elve szerint a tanulási tevékenységnek önmagában tükröznie kell az oktatás célját és értelmét. A belső motiváció ugyanis akkor erősödik, ha a tanulási folyamat önmagában értelmes és célorientált, nem csupán külső kényszerek – például osztályzatok vagy vizsgák – miatt zajlik. Amikor a tanulás fókuszában egy történet feldolgozása vagy létrehozása áll, a diákok érdeklődése és részvétele is fokozódik.

Lebow (1993: pp. 16–18) negyedik alapelvként kiemeli, hogy az oktatásnak olyan mechanizmusokat kell támogatnia, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára saját tanulási folyamataik tervezését, irányítását és értékelését. A történetek értelmezése, újrakeretezése vagy megalkotása során a diákok aktívan strukturálják és reflektálják tudásukat. A narratívák nyitott értelmezési lehetőségei elősegítik a tudatos döntéshozatalt, a különféle bemutatási formák – például előadás vagy felolvasás – pedig lehetővé teszik a sokoldalú értékelést. Az ötödik alapelv a hibák szerepének újragondolását szorgalmazza. A konstruktivista pedagógiában a hibák nem kudarcként, hanem a tanulási folyamat természetes és szükséges részeként jelennek meg. A narratívákban megjelenő konfliktusok és döntési helyzetek támogatják a reflektív, problémaközpontú gondolkodás fejlődését, és erősítik a hibákból való tanulást. Ezek az alapelvek együttesen olyan pedagógiai keretet alkotnak, amelyben a tudásszerzés társas és személyes konstrukcióként jelenik meg. Ebben a megközelítésben a narratíva rendezőelvként kapcsolja össze a tanulói élményt és a tanulásszervezést.

Ehhez a megközelítéshez kapcsolódva Brooks és Brooks (1999) szerint a konstruktivista osztályterem egyik alapvető célja a tanulók előzetes tudásának feltérképezése. Emellett fontos, hogy a pedagógus olyan tanulási környezetet alakítson ki, amely lehetővé teszi a meglévő tudáselemek újragondolását vagy átalakítását új tapasztalatok és nézőpontok hatására. A tanár ezt többek között ellentmondások felvetésével, új információk bemutatásával, nyitott kérdések alkalmazásával és kutatásra ösztönző tanulási helyzetek létrehozásával érheti el. A szerzőpáros öt alapvető tényezőt azonosít, amelyek fenntarthatják a tapasztalati tanulás eredményeit:

1. a tanárok figyelembe veszik a tanulók nézőpontját;
2. olyan tevékenységeket szerveznek, amelyek próbára teszik a tanulói előfeltevéseket;
3. a tanulási helyzeteket személyes jelentéssel bíró problémák köré építik fel;
4. az órák szerkezetét központi fogalmakra és nagy eszmékre alapozzák;
5. az értékelést a tanítási folyamat szerves részévé integrálják.

A valódi tudásépítés tehát egy belső átalakulás, amely pedagógiai eszközökkel támogatható. A történetmesélés ebben a folyamatban tanulásszervező eljárásként jelenik meg: lehetővé teszi, hogy a tanulók aktivizálják előzetes tudásukat, új megközelítési módokat alakítsanak ki, és ezzel előidézzék a fogalmi változást. A történetalkotás során a tanulók aktívan értelmezik tapasztalataikat, reflektálnak a jelentésre, és az új információkat korábbi kognitív struktúráikkal kapcsolják össze. A pedagógus szerepe ebben a folyamatban nem az ismeretek közvetítése, hanem olyan kérdések és ösztönző helyzetek megteremtése, amelyek elősegítik az aktív részvételt. A történetek nem csupán tananyagot közvetítenek, hanem szimbólumokat, valamint érzelmi és értelmi kapcsolódási pontokat is hordoznak, amelyek támogatják a személyes jelentésalkotást és a mélyebb tudás kialakulását.

Dagar és Yadav (2016) szerint a konstruktivista tanulási stratégiák alkalmazása számos előnnyel járhat az oktatásban. Egyrészt javíthatják a tanulmányi eredményeket és fejleszthetik a magasabb rendű gondolkodási képességeket, másrészt hozzájárulhatnak a tanulók szociális és érzelmi kompetenciáinak megerősítéséhez. A szerzők a konstruktivista tanulási környezet kialakításához olyan módszerek és munkaformák együttes alkalmazását javasolják, mint a multimediális taneszközök használata, a szerepjáték, a történetmesélés, a csoportos beszélgetések és a projektalapú tanulás. Mindez megerősíti, hogy a történetmesélés – különösen annak dramatikus és projektorientált formái – szorosan illeszkednek a konstruktivista pedagógia eszköztárába és szemléleti keretébe.

A konstruktivista tanuláselmélet bevezette az „újraakkeretezés” fogalmát, amely a megszokott értelmezési sémák elhagyását, és ezzel párhuzamosan új tudás, nézőpont kialakulását jelenti (Monoriné, 2008). A történetmesélés hasonló módon járul hozzá a tanulási folyamat átalakításához, mivel egy sajátos perspektívából segíti a tudáskonstruálást. Egyrészt a szóbeli hagyományokra és a kreatív önkifejezésre épít, másrészt lehetőséget teremt a hagyományos frontális oktatástól eltérő munkaformák, valamint digitális eszközök bevonására. A történetmesélés során a megértés nem új magyarázatok kitalálását kívánja meg a tanulótól, hanem azt, hogy az új tudáselemet kreatívan egy olyan narratív keretbe illessze, amely elősegíti annak befogadását és elmélyítését.

2.3. Tanulási modellek és a történetmesélés

A tanulási modellek jelentősége a képességek fejlesztésében is megmutatkozik. Joyce, Weil és Calhoun (2015) szerint a tanulási modellek alkalmazása bővíti a tanulási stratégiákat, és elősegíti az önállóság, valamint a felelősségvállalás fejlődését. A pedagógus szerepe ezáltal átalakul: a kezdeti irányítást fokozatosan felváltja az önszabályozó tanulás támogatása. A szerzők kiemelik, hogy a modellek nemcsak a tanulási nehézségek leküzdését szolgálják, hanem kompetenciafejlesztést is megvalósítanak. Ezáltal a tanítás túlmutat az ismeretátadáson: a cél a reflektív, autonóm tanulóvá válás.

Virág (2013) megközelítése ezzel összhangban a tanulási modelleket olyan keretként értelmezi, amely az iskolai tanulási folyamatot hosszú távon, rendszerszinten optimalizálja. A szerző szerint a modellek az információfeldolgozásra építenek, miközben vizsgálják a külső és belső feltételek összefüggéseit, és a tanulót helyezik a tanulási folyamat középpontjába. Cassidy (2010) szerint ezek a modellek figyelembe veszik az egyéni tanulási stílusokat, a kognitív sajátosságokat és az önszabályozási folyamatokat, így nemcsak hatékonyabb tanulást eredményeznek, hanem a tanulásszervezés személyre szabott formájához is hozzájárulnak.

A tanulási modellek alkalmazásához szorosan kapcsolódik a történetmesélés pedagógiai szerepe. A narratívák elősegítik a fogalmak megértését, támogatják a személyes jelentésalkotást és a kompetenciafejlesztést. A történetek nemcsak ismeretet közvetítenek, hanem reflexióra készítenek, és lehetőséget adnak az élmények új kontextusba helyezésére. A történetmesélés sikeres tanórai alkalmazása azonban tudatos tervezést igényel. A pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy egy adott tanulási modell milyen didaktikai lépések mentén működik, és ezek miként hangozhatnak össze a történetmesélés folyamatával. A tanulási modellek strukturális keretet kínálnak: kijelölik a tanulási célokat és szakaszokat, meghatározzák a tanulói tevékenységeket, az értékelési szempontokat, lehetővé teszik a differenciálást, és támogatják az önszabályozó tanulást. A történetmesélés ezáltal a pedagógiai folyamatot átható, reflektív tanulásszervezési stratégiává válik.

A pedagógiai történetmesélést több modell segítségével is értelmezhetjük. Kolb (1984) élményalapú tanulási ciklusa megmutatja, hogy a tanulók saját tapasztalataikat történetek formájában is fel tudják dolgozni. Bloom revideált taxonómiája bebizonyítja, hogy a narratívák különböző kognitív szinteken mozgósíthatók, az emlékezéstől az alkotásig. McDrury és Alterio (2003) modellje pedig azt a folyamatot írja le, amelyben a tanulók megosztják, közösen értelmezik és újraalkotják történeteiket. A következőkben e három modell elemzésre kerül sor a narratív alapú tanulási folyamatok szempontjából.

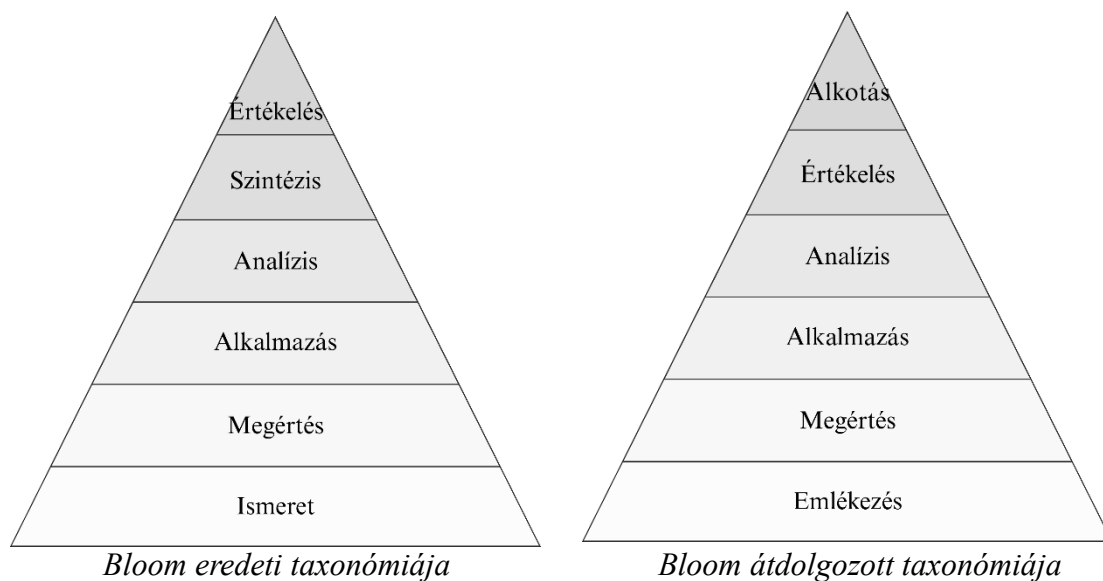
2.3.1. Bloom taxonómiája

Bloom és munkatársai 1949-től kezdődően dolgozták ki hierarchikus kognitív modelljüket, amelyet végül 1956-ban publikáltak. Az elkészült taxonómia elsődleges célja az volt, hogy elősegítse az egyetemek közötti vizsgafeladatok megosztását és a közös feladattárak kialakítását. A modell a gondolkodási folyamatokat hat egymásra épülő szintre bontja, az ismeretek felidézésétől a komplexebb műveletek felé haladva, mint az elemzés, szintézis és értékelés. Kumulatív jellegéből adódóan minden szint az előző kognitív képességek elsajátítására épül. A kategóriákat két dimenzió mentén rendezték el: az egyszerűtől az összetettig, valamint a konkrétól az absztraktig. Ez a keretrendszer lehetővé teszi a kognitív fejlődés követését, és megalapozza az oktatási célok fokozatos kibontását. A taxonómia a gondolkodási és tanulási folyamatok egyik első átfogó rendszerbe foglalása, amely ma is kiemelt szerepet tölt be az oktatási célok megtervezésében és az értékelési szempontok egyeztetésében (Krathwohl, 2002; Forehand, 2005).

A Bloom-féle taxonómia korszerűsítése 2001-ben készült el Lorin Anderson és David Krathwohl vezetésével, azzal a céllal, hogy a rendszer a XXI. századi oktatás igényeihez igazodjon. Az úgynevezett *Revideált Bloom-taxonómia* (2001) szemléletváltást tükröz (ld. 3. ábra): a tanulás aktív folyamatjellegét hangsúlyozza, hogy az ismeret helyét az emlékezés (*remembering*), a felfogóképesség³ (*comprehension*) helyét a megértés (*understanding*), míg a szintézis (*synthesis*) helyét az alkotás (*creating*) vette át, utóbbi a kognitív műveletek csúcsszintjére került (Forehand, 2005).

Orlich és munkatársai (2010, p. 77) szerint a taxonómia strukturált keretet kínál a tanulási tevékenységek és értékelési módszerek összehangolásához. Ötféle módon támogatja a pedagógiai tervezést: (1) sokféle tanulási célt azonosít, ezáltal segít elkerülni, hogy a tanárok kizárólag az ismeretekre helyezték a hangsúlyt; (2) lehetővé teszi a célkitűzések logikus felépítését; (3) kognitív struktúrát biztosít a tanulási folyamat számára, amely elősegíti az ismeretek hosszú távú rögzülését; (4) tanulási modellt nyújt, amely segíti a diákokat a tanulás belső logikájának felismerésében, és támogatja a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazását; (5) elősegíti a korábbi ismeretek megerősítését és azok új szinteken történő felhasználását.

³ Az eredeti Bloom-taxonómia második szintje az angol *comprehension* kifejezéssel jelölt fogalom, amely jelentéstartalmában közelebb áll a felfogóképességhez, mint ahhoz a „megértés” fordításhoz, amely a hazai neveléstudományi szakirodalomban elterjedt. A *comprehend* ige jelentése inkább az értelmileg való felfogásra utal, míg az *understand* inkább a tágabb értelemben vett megértést fejezi ki. (vö. Hornby, H. S. (2005). Oxford Advanced Learner's Dictionary: International Student's Edition (7). Oxford University Press. 311. és 1666. oldal).



3. ábra Bloom eredeti és átdolgozott taxonómiája. [Saját fordítás]. Forrás: Forehand, M. (2005). *Bloom's Taxonomy: Original and Revised*. In Orey M. (Ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*.

Az új taxonómiai fogalmak megfeleltethetők a történetmesélés hatékony pedagógiai alkalmazásának. A továbbiakban bemutatom az átdolgozott modell főbb elemeit, majd ezt követően néhány gyakorlati példán keresztül szemléltetem, hogy a különböző kognitív szintekhez milyen történetalapú tevékenység illeszthető. Az átdolgozott modell forrása Anderson és Krathwohl (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* című munkája.

Az *emlékezés* a tanulás legalapvetőbb szintjét jelöli, és arra irányul, hogy a tanulók az elsajátított tudást a tanulás körülményeihez hasonló helyzetekben, az eredeti formához közeli módon legyenek képesek előhívni. Ez a művelet két alapvető kognitív tevékenységet foglal magában: a felismerést (*recognizing*) és a felidézést (*recalling*).

A *megértés* azt jelenti, hogy a tanulók képesek jelentést alkotni az oktatási üzenetekből – függetlenül azok médiumától és reprezentációs formájától. Ezek az üzenetek lehetnek szóbeli, írott vagy vizuális jellegűek. A megértés folyamata az új ismeretek és a meglévő tudásrendszerek közötti kapcsolatteremtésen alapul: az új információ beépül a tanuló kognitív sémáiba és fogalmi hálózataiba. A megértéshez kapcsolódó kognitív műveletek közé tartozik az értelmezés, a példák bemutatása, az osztályozás, az összefoglalás, a következtetés, az összehasonlítás és a magyarázat. Ezek a műveletek egymással összefüggenek, és lehetőséget biztosítanak, hogy a tanulók mélyebb megértést alakítsanak ki a tananyagról, miközben fejlesztik az értelmező, a rendszerező és a következtető képességeiket.

Az *alkalmazás* során a tanulók feladatokat hajtanak végre vagy problémákat oldanak meg. Két művelete a végrehajtás (*executing*) – ismerős feladat esetén – és az implementálás (*implementing*) – új problémák megoldásakor. Végrehajtáskor a tanulók rutinszerűen alkalmazzák a már ismert eljárásokat, amelyek rögzített lépéseken alapulnak és meghatározott eredményhez vezetnek. Az implementálás ezzel szemben magasabb szintű gondolkodást igényel: a tanulónak fel kell ismernie, milyen tudásra van szüksége a megoldáshoz, és esetenként módosítania kell a meglévő eljárásokat. Ehhez nemcsak procedurális, hanem fogalmi tudás is szükséges. Az alkalmazás folyamata túlmutat a pusztán ismétlésen: a tudás aktív és értelmező felhasználását jelenti.

Az *analízis* során a tanuló a tananyagot részekre bontja, és megvizsgálja, hogy ezek az elemek miként kapcsolódnak egymáshoz, egy átfogó struktúrához vagy célhoz. Ez a kategória három kognitív műveletet foglal magában: megkülönböztetés (*differentiating*), szervezés (*organizing*) és tulajdonítás (*attributing*). Az elemzés szintjén megfogalmazott tanulási célok közé tartozik például annak felismerése, hogy egy üzenet mely elemei relevánsak vagy fontosak (megkülönböztetés), milyen szervezési elvek szerint épül fel a tartalom (szervezés), illetve mi annak mögöttes célja vagy szándéka (tulajdonítás).

Az *értékelés* olyan ítéletalkotási folyamat, amely meghatározott kritériumok és normák alapján történik. A leggyakrabban alkalmazott szempontok közé tartozik a minőség, a hatékonyság, az eredményesség és a következetesség. Ezeket meghatározhatja maga a tanuló vagy külső forrás is. A normák lehetnek mennyiségi vagy minőségi mutatók. Az értékelés két alapvető kognitív műveletet foglal magában: az ellenőrzést (*checking*), amely a belső logikai összefüggések és a tartalmi konzisztencia vizsgálatát jelenti, valamint a kritikai elemzést (*critiquing*), amely külső mércék alkalmazásával történik.

Az *alkotás* során a tanuló különböző elemeket egyesít, hogy koherens vagy funkcionális egészet hozzon létre. A tanulási célok közé tartozik ebben a folyamatban az új produktumok létrehozása. A tanulónak nem csupán egyediségre kell törekedniük, hanem az elsajátított elemek rendszerezésére és strukturált egésszé szervezésére is – például az írás, a képzőművészet vagy más alkotó területeken. Az alkotási folyamat szorosan kapcsolódik a tanuló korábbi tapasztalataihoz, de nem tekinthető teljesen szabad kreatív önkifejezésnek, mivel a tanulási feladat vagy helyzet keretei meghatározzák annak irányát. A tanulónak több forrásból kell merítenie, és azokat saját előzetes tudására támaszkodva egyedi mintázattá kell szerveznie. Az így létrejövő produktum túlmutat a kiindulási anyagon. Ez a folyamat három kognitív művelettel írható le: generálás (*generating*), tervezés (*planning*) és létrehozás (*producing*).

A Bloom-féle taxonómia napjainkban is meghatározó keretet biztosít az oktatási játékok tervezéséhez és a tanulási eredmények értékeléséhez. A kiberbiztonság oktatásában például olyan játékokat dolgoztak ki, amelyek mind a hat kognitív szintet integrálják. Emellett kutatások vizsgálták a taxonómia alkalmazhatóságát számítógépes kérdésgenerálásban is. Eredményeik szerint a tanulási célokhoz igazodó feladatok logikai formában történő reprezentációja lehetővé válik, ha az interaktív narratívákat számítógépes rendszereken keresztül modellezzük (Harmon és Chatterton, 2018).

A történetmesélés Bloom taxonómiájának minden szintjéhez képes kapcsolódni, mivel egyszerre mozgósítja a tanulók ismeretfelidéző, megértő, alkalmazó, elemző, értékelő és alkotó készségeit. A narratívák rugalmasan illeszthetők különböző tantárgyakhoz és korosztályokhoz, lehetőséget adva a tananyag kreatív feldolgozására. A továbbiakban a taxonómia kognitív szintjei szerint mutatom be a történetmesélés pedagógiai alkalmazását.

Az *emlékezés* a tananyaghoz kapcsolódó történet megtalálása és előhívása a hosszú távú memóriából. A tanulók felidézik a történet alapvető elemeit, szereplőit, főbb eseményeit és helyszíneit, valamint azokat a releváns tartalmakat (például a konfliktust és annak feloldását), amelyek az ismeretszerzést támogatják. A narratív szerkezet ily módon emlékezeti keretként működik: a tanulók a cselekmény logikai és oksági kapcsolatai révén könnyebben idézik fel a tanultakat, önmagukban álló információk esetében. A történethez kötődő érzelmi bevonódás és az élményszerűség tovább erősíti a bevést, ami elősegíti, hogy az ismeretek tartósan rögzüljenek a hosszú távú memóriában.

A *megértés* a történetek üzeneteinek értelmezése, melyet szóbeli, írott vagy vizuális formában is megkaphatnak a diákok. Ezen a szinten tudják megérteni a történet és a tananyag összefüggéseit, a szereplők különböző motivációit, vagy a történet tanulságát. Összehasonlíthatják az elbeszélést a tananyag főbb ismereteivel. Például, ha a tananyaghoz kapcsolódó történet egy vulkán kitöréséről szólt, akkor földrajz órán összehasonlíthatják a történetben szereplő földrajzi folyamatok leírását a tankönyvi szövegekkel, ábrákkal. Vagy megnézhetnek egy történelmi filmet, például a *Schindler listáját*, amelyet utána össze tudnak vetni a valóban megtörtént eseményekkel.

Az *alkalmazás* során a narratív keret lehetővé teszi, hogy a tananyaghoz kapcsolódó tartalmak ne elvont ismeretekként, hanem történeti kontextusban, cselekvéshez kötve jelenjenek meg. A végrehajtás (executing) típusú feladatokban például felidézik egy tanult történet szereplőit, sorrendbe állítják az eseményeket, azonosítják a tanulságot vagy a konfliktus megoldását.

Az implementálás (*implementing*) során a tanulóknak az adott narratív helyzetben kell felismerniük, hogy mely tudáselemek alkalmazhatók, hogyan kell a meglévő sémákat módosítani, illetve milyen új megoldásokat lehet létrehozni. Ilyenkor a narratíva problémaszituációként működik, amelyben a diákok döntéseket hoznak, új cselekvési stratégiákat dolgoznak ki, és alakítják a már ismert történetet. Például a *János vitéz* főbb eseményeit a diákok megkapják képkártyákon, amelyet aztán a mű cselekményének sorrendjébe kell rendezniük. Vagy természetismeret órán el kell dramatizálniuk a gyerekeknek vízcsepp különböző kalandjait (olvadás, fagyás, párolgás, lecsapódás, forrás). A már tanult halmazállapot-változásokat egy narratív keretben ismétlik meg.

Az *analízis* a történet főbb szerkezeti elemekre bontását jelenti, továbbá annak a meghatározását, hogy az egyes részek, események hogyan kapcsolódnak egymáshoz és a történet egészéhez. Megállapíthatják a tanulók, hogy mely esemény viszi előre, és melyik hátráltatja a cselekményt. Ezen a szinten a diákok képessé válnak a történet szimbólumainak értelmezéséhez és jelentéseinek feltárásához, elemezni tudják az elbeszélésekben megjelenő konfliktusok megoldási lehetőségeit.

Az *értékelés* a tanulók által olvasott, látott, hallott vagy előadott történetek megítélésére vonatkozik. A kritikai visszajelzés során kiemelten fontos, hogy a pedagógus és a tanulók közösen határozzák meg a minőségi és mennyiségi értékelési szempontokat. Ilyen lehet például, hogy a történet rendelkezett-e bevezetéssel, cselekményközéppel és lezárással, tartalmazott-e konfliktust, hány szereplőt vonultatott fel, illetve milyen módon értékelhetők ezek a karakterek. A pedagógus a tanulókkal együtt azt is meghatározhatja, mitől válik hatásossá egy történet, milyen jelentősége van a jelenkori kontextusban, és milyen tanulság vonható le belőle.

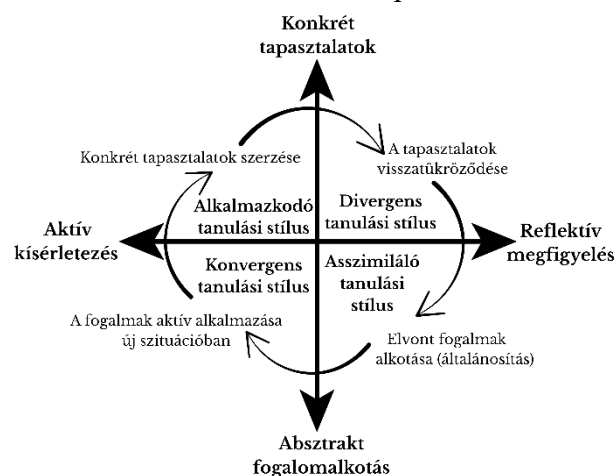
Az *alkotás* kategóriájába azok a komplexebb, kreatív feladatok tartoznak, amelyek során a tanulók új történeteket hoznak létre, túllépve az alkalmazás szintjén jellemző egyszerű történetalkotásokon. Ide sorolhatók például azok a kreatív írásgyakorlatok, amelyekben a tanulók megadott kulcsszavak (például tananyagelemek) felhasználásával egyéni vagy csoportos történeteket alkotnak. Egy matematikaórán például történetet írhatnak „Konvexről” és „Konkávról” mint megszemélyesített szereplőkről. Földrajzórán feladatként adható olyan narratívák megalkotása, amelyek a globális felmelegedés hatásait szemléltetik. Irodalomórán készülhetnek alternatív befejezések, illetve egy-egy mű újraértelmezése valamelyik szereplő nézőpontjából. Például megírható Édes Anna története Vizyné vagy Moviszter szemszögéből, a *Tartuffe* című dráma modern környezetbe helyezett változata vagy a *Szent Péter esernyője* mesévé átdolgozott formája.

Megállapítható, hogy a történetmesélés lehetővé teszi a tanulók aktív tudásszerzését a különböző kognitív szinteknek megfelelően. A módszer alkalmazása során a pedagógusok tudatos tanóratervezést valósíthatnak meg a taxonómiák alapján. Célszerű pedagógusként előzetesen meghatározni, hogy mely kognitív szintet szeretnék elérni, továbbá figyelembe kell venniük a tanulók aktuális fejlettségi szintjét, az óra célkitűzéseit, valamint azokat a kulcsfontosságú tudástartalmakat és jelentéseket, amelyeket át kívánnak adni. Fontos szempont emellett a rendelkezésre álló idő és az ebből következő feladattípusok megvalósíthatósága. Látható, hogy Bloom revideált taxonómiája összhangba hozható a történetmesélés osztálytermi alkalmazásával, amelynek eredményessége nagymértékben múlik a gondos tervezésen és a megfelelő szintű feladatok kiválasztásán.

2.3.2. Kolb modellje

Kolb (1971) tapasztalati tanulásról alkotott megfogalmazása óta számos interdiszciplináris kutatás született, amely az elmélet mellett a gyakorlati alkalmazással is foglalkozik.

A tapasztalati tanulás elmélete az oktatás és a tanulás mint egész életen át tartó folyamat megközelítésének alapját kínálja, amely a szociálpszichológia, a filozófia és a kognitív pszichológia kutatási eredményeire épül. A tanulást olyan folyamatként definiálta, amely során a tudás a tapasztalat átalakítása által jön létre. A tudás tehát a tapasztalat megragadásának és átalakításának kombinációjából származik (Kolb, 2015). A modell négy lépése a készség- és képességfejlesztés, valamint az információfeldolgozás folyamatát is bemutatja. Az első lépés a konkrét tapasztalás, majd ezt követi a tapasztalás megfigyelése és ezek visszajelzése, utána az absztrakt koncepciók kialakítása, végül pedig a kipróbálás és az alkalmazás (Vass, 2019). Kolb tapasztalati tanulási modellje azért tud jól kapcsolódni a pedagógiai történetmeséléshez, mert szintén a tapasztalatokon alapuló tanulás elvét követi (ld. 4. ábra).



4. ábra A tapasztalati tanulás Kolb-féle modellje. Kolb (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd Edition, Pearson Education, Inc. alapján. [Saját fordítás.]*

A *konkrét tapasztalatok szerzése* a történetmesélés során származhat személyes élményekből, illetve mások által elmondott vagy leírt eseményekből, amelyek a befogadók számára internalizálhatóak. Ebben a fázisban valósul meg az érzelmi kapcsolódás, amely jelentősen elmélyíti a bevonódást. Ez nemcsak a történetek hallgatásakor, hanem azok alkotásakor is érvényesül. Az egyéni vagy közös történetek létrehozása szintén konkrét tapasztalatokban, élményekben gyökereznek.

A *reflektív megfigyelés* szakaszában a hallott vagy olvasott történet elemzése történik, amely megvalósulhat tanári irányítással vagy spontán módon. A tanulók vizsgálhatják a szereplők jellemét, cselekedeteit, az események láncolatát és oksági összefüggéseket, a történetben rejlő szimbólumokat és a tanulságokat is. A folyamat során önmagukra is vonatkoztathatják a megállapításokat: mérlegelhetik, ők miként cselekedtek volna, mennyiben értenek egyet a szereplők döntéseivel, illetve milyen hasonlóságokat vagy különbségeket fedeznek fel saját belső világuk és az ábrázolt figurák között. Ez a tevékenység erősíti az önreflexiót és a kritikai gondolkodást.

Az *absztrakt fogalomalkotás* során a tananyaghoz kapcsolódó narratívák elősegítik az elvont fogalmak, definíciók és jelenségek megértését. A szorosan a tananyaghoz illeszkedő, jól illusztrált történetek – különösen, ha a fogalmak metaforikus vagy antropomorfizált formában jelennek meg – támogatják az összefüggések felismerését és a tudás mélyebb strukturálását.

Az *aktív kísérletezés* Bloom alkalmazási szintjéhez kapcsolódik. A történetmesélés esetében ide sorolhatók a szerepjátékok, a szobor- vagy némajátékban megjelenített jelenetek, valamint az olvasott vagy alkotott elbeszélésekből előadott monológok és párbeszédok. A narratívák átdolgozása vizuális formába – például képregényként vagy digitális történetmesélés útján – szintén ebbe a kategóriába tartozik. A Kolb-féle tanulási modell értelmezésében ezek a tevékenységek aktív kísérletezést jelentenek, fejlesztik a tanulók problémamegoldó képességét, valamint szociális és kommunikációs kompetenciáit.

Megállapítható, hogy Bloom taxonómiája és Kolb tapasztalati tanulási modellje a történetmesélés pedagógiai alkalmazásában is összefüggést mutat. A Bloom-taxonómia emlékezés szintje párhuzamba állítható a konkrét tapasztalatok szerzésével: a történetek felidézése, szereplők és események azonosítása aktivizálja a korábbi élmények és ismeretek előhívását. A megértés és az analízis szintjei megfeleltethetők a reflektív megfigyelésnek, hiszen a tanuló a narratívában megjelenő eseményeket értelmezi, a cselekményt és a szereplők motivációit elemzi, valamint összekapcsolja ezeket a tananyag tartalmával. Az alkotás pedig az aktív kísérletezéshez hasonlóan új produktum létrehozását jelenti.

2.3.3. McDrury és Alterio tanulási modellje történetmeséléssel

McDrury és Alterio (2003) a történetmesélés felsőoktatási alkalmazását vizsgálták. Megállapításuk szerint a történetek fejlesztik a hallgatók reflexiós képességét, ösztönzik őket tapasztalataik és új ismereteik összekapcsolására, valamint lehetőséget adnak az elbeszélések kölcsönös megosztására. Modelljüket Moon (1999) ötlépcsős reflektív tanulásmodelljére építették (ld. 3. táblázat).

A tanulás térképe (Moon, 1999)	Tanulás történetmeséléssel (McDrury és Alterio, 2003)
Megfigyelés	Történet keresése
Értelmezés	Történet elmondása
Jelentéstulajdonítás	Történetbővítés kérdések segítségével
Munka a jelentéssel	Történet feldolgozása, reflexiók
Transzformatív tanulás	Történet újjáépítése

3. táblázat McDrury, J. és Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education. Using reflection and experience to improve learning.* London, United Kingdom: Routledge. 47. oldal. [Saját fordítás.]

Moon (1999) modelljének első szakasza a megfigyelés, amely a környezet érzékelésére irányul. Ezt a folyamatot befolyásolja a tanuló előzetes tudása, a tanulás céljának elképzelése, az érzelmi reakciók és az információközlés módja. Ez önmagában még nem garantálja a tanulást, mivel a diákok elsősorban felszíni szintű információfeldolgozást folytatnak. Az értelmezés szakaszában a tanulók rendszerezik a tananyagot, majd a jelentéstulajdonítás során az új ismeretek beépülnek kognitív struktúrájukba, kapcsolatot teremtve a már meglévő ismeretekkel. A sikeres integráció a tananyag elsajátítását és mélyebb feldolgozását teszi lehetővé. A jelentéssel való munka fázisában a gondolatok tisztázódnak, a tanulók problémamegoldó stratégiákat alkalmazhatnak, a jelentés konstruálódik. Végül a transzformatív tanulás szakaszában a tanulók képessé válnak konstruktív ítéletet alkotni és saját és mások ismereteinek megértését közvetíteni.

Moon (1999) reflektív tanulási modellje erőssége abban rejlik, hogy a tanulási folyamatot lépésről lépésre, a felszínes észleléstől a mély, transzformatív megértésig vezeti el. A modell a konstruktív pedagógiára épül: hangsúlyozza az előzetes tudás és a jelentés-konstruálás szerepét, valamint a tapasztalatok feldolgozását helyezi középpontba.

McDrury és Alterio (2003) narratív modellje a történet kiválasztásával indul: az oktató vagy hallgató meghatározza, hogy milyen történetet oszt meg a jelenlevőkkel. A történetkeresés fázisát a gyorsan, spontán módon elmesélt, érzelmileg telített történetek jellemzik. Ezek általában egy adott szituációra érkező reakciókat jelentik. A történetek elmondása során az elbeszélők és a hallgatók a tartalom rendezésére és előadására összpontosítanak. A résztvevők ekkor értelmezik a kontextust és a tapasztalatokat.

A következő szakaszban a mesélők akár hallgatói kérdésekre reagálva is kibővíthetik az elbeszélést. Az előadók és a hallgatók egyaránt aktívan és reflektív módon vesznek részt ebben a folyamatban. Az új ismeretek beépülhetnek a kognitív struktúrájukba, amely lehetővé teszi a korábbi tapasztalatokkal való összekapcsolást is. A felidézett élmények közé tartozhat, hogy a leírt helyzet egyes aspektusai milyen gyakran történtek meg az elbeszélővel vagy a hallgatósággal, és hogy mennyire vannak tudatában az esetleges összefüggéseknek. Az érzelmek intenzitása jelezheti, ha egy történet feldolgozása még nem teljes, ami hatással lehet a tanulás mélységére. Bármely történet sikeres bemutatása szempontjából döntő fontosságú, hogy a *Miért?* kérdésre hogyan válaszolunk. Például *Miért alakultak az események bizonyos módon, és miért viselkedtek úgy a kulcsszereplők?*

A történetek feldolgozása a mélyebb megértéshez és a reflektív tevékenységhez kapcsolódik. A hangsúly a jelentéssel való munkára helyeződik át. A folyamat párbeszédet generál, amelyben az elbeszélők és a hallgatók közösen vizsgálják és értékelik az érzéseiket, és megoldásokat keresnek és fogalmaznak meg a kérdéses szituációkra. Az elbeszélőknek lehetőségük van arra, hogy megkérdőjelezzék a hallgatók értelmezését. Így megtarthatják a történetük feletti irányítást, valamint megerősíthetik, kibonthatják, elmagyarázhatják vagy cáfolhatják a hallgatók által felvetett szempontokat.

A záró szakaszban a résztvevők kritikai elemzést végeznek: több nézőpontból vizsgálják a történetet és a lehetséges megoldásokat, mérlegelik saját értelmezésük és döntéseik hátterét. A párbeszéd konstruktívvá válik, a történetek átalakulnak, új jelentésekkel gazdagodnak. A történetmesélés így nem csupán az egyéni tanulás eszköze, hanem a szakmai fejlődés egyik kulcseleme is lehet. Mindez pedig a tanulási folyamat hatékonyságát növeli.

3. A történetmesélés pedagógiai alkalmazása a köznevelésben és a felsőoktatásban

Ebben a fejezetben a történetmesélés oktatásgyakorlati megvalósulásait mutatom be az óvodáskortól a felsőoktatásig. A nemzetközi szakirodalomban fellelhető kutatási eredmények és bevált gyakorlatok ismertetését azért tartom kiemelten fontosnak, mert egyrészt új perspektívákat nyithatnak a hazai pedagógiai alkalmazás számára, másrészt hozzájárulhatnak a módszertani repertoár bővítéséhez, lehetővé téve az adaptációt az oktatás különböző szintjein. Az összehasonlító vizsgálatok feltárhatják a megvalósítás során jelentkező lehetséges nehézségeket és kihívásokat, amelyek megoldására tudatos pedagógiai tervezés szükséges. Emellett kijelölhetik azokat a további kutatási irányokat is, amelyek a történetmesélés mélyebb elméleti és gyakorlati elemzéséhez szükségesek.

A történetek a nevelési folyamatban nem csupán az ismeretátadás eszközei, hanem komplex fejlesztő hatással bírnak: hozzájárulnak az identitás kialakulásához, támogatják az értelmezési folyamatokat és elősegítik a szocializációt. Jelentős szerepük van a kulturális és történelmi ismeretek közvetítésében is, hiszen a történetek gyakran hordozzák a közösségi hagyományokat és értékeket. Mindemellett alapvető nyelvfejlesztő funkcióval rendelkeznek, mivel a narratív forma a kommunikáció egyik legősibb és legtermészetesebb módja, amely az emberi kapcsolattartás alapját képezi.

Murányi (2024, pp. 221–222) megállapítja, hogy a narratív kompetencia fejlődése kulcsfontosságú a gyermekek esetében. Ennek három fő összetevőjét különbözteti meg a szerző: a történet szerkezeti felépítésének ismeretét, a nyelvi megformálás készségét és a szociokulturális tudást. Ebből következik, hogy a gyermek narratív képességeinek fejlettsége árulkodik nyelvi és kognitív érettségéről is. Murányi szerint bár a nemzetközi kutatások széles körben vizsgálják a narratív készséget, Magyarországon a téma kevésbé feltárt, ugyanakkor gyakorlati alkalmazása jelentős fejlesztő lehetőségeket rejt magában.

A kisgyermekek a történetmesélés révén elsősorban a népmesékkel és különböző mesetípusokkal ismerkedhetnek meg, amelyek feldolgozása gyakran játékos tevékenységeken keresztül történik. Az iskoláskorban a tanulók már többféle műfajjal találkoznak, és a kreatív írás feladatai lehetőséget adnak saját történetek alkotására is. A történetmesélés alkalmazásának módjai a fejlesztési célokhoz és a tanulási feladatokhoz igazíthatók. A felsőoktatásban a történetmesélés elsősorban a fogalmak és ismeretek mélyebb megértését, valamint a hallgatók – különösen a pedagógusjelöltek – módszertani eszköztárának bővítését szolgálja, mely hozzájárul egy újabb tanulási mód megismeréséhez.

3.1. A történetmesélés szerepe és fejlesztési lehetőségei óvodáskorban

A mesemondással foglalkozó tanulmányok általában két fő megközelítést különítenek el: a felnőttek által gyermekeknek elmondott történeteket, illetve a gyermekek önálló narrációját. A továbbiakban bemutatom óvodás korosztály számára hatékonyan alkalmazható történetmesélési gyakorlatokat, valamint az ezzel kapcsolatos nemzetközi vizsgálatokat.

3.1.1. A történetek fejlesztő hatása az óvodáskorban

Szőke-Milinte (2019, p. 5) rámutat, hogy a kisgyermek fejlődésében alapvető szerepet töltenek be a történetek. A szerző szerint ideális esetben már féléves kortól találkozhatnak narratívákkal, főként képeskönyvek formájában, amelyekben az illusztrációk nem feltétlenül alkotnak teljes történetet, inkább állatokat, embereket, környezeti elemeket és cselekvéseket ábrázolnak. A szülők ösztönösen támogatják a narratív struktúrák kialakulását, amikor kérdésekkel vonják be a gyermeket a történet világába. Így a gyermekek megtanulják összekapcsolni a különálló elemeket, és fokozatosan elsajátítják a történetalkotás alapjait (Szőke-Milinte, 2019).

Szőke-Milinte megállapítása különösen fontos abban a tekintetben, hogy a történetek nem csupán a nyelvi készségek fejlődését segítik elő, hanem az érzelmi és szociális fejlődésben is kulcsszerepet játszanak. A közös mesélés, a képeskönyv-nézegetés vagy a történetmondás kommunikációs szempontból egy interakciós térnek tekinthető, ahol a gyermek nemcsak szavakat tanul, hanem megtapasztalja a figyelem, a megosztás és a közös gondolkodás élményét is. Nem véletlen, hogy azok a gyerekek, akik rendszeresen hallanak meséket, gazdagabb mondatszerkezetet használnak, fejlettebb szövegértési készségekkel rendelkeznek, jobb a betű- és szimbólumfelismerésük, valamint pozitív attitűdöt alakítanak ki az olvasással kapcsolatban (Silvern, 1985).

A mesélés fejlesztő hatása a személyiség különböző aspektusainak integrációjában is megmutatkozik. Élményeket közvetítve támogatja a spontán szocializációt, az ismeretek konstruálásán keresztül pedig elősegíti a tanulást. A történetek feldolgozása a mindennapi tapasztalatokhoz, problémákhoz és élethelyzetekhez kapcsolódik (Szombathelyiné, 2010). Ez a gondolatmenet arra világít rá, hogy a történetek lehetőséget adnak arra, hogy a gyermek saját élményeit és tapasztalatait szimbolikus formában dolgozza fel, ami hozzájárul az önismerethez és a belső harmónia kialakításához. Emellett a narratívák mintákat kínálnak a problémák megoldására vagy a nehézségek kezelésére. Ez a kettős funkció – a szocializáció és a tanulás támogatása – a mesélés egyik legnagyobb értéke, amely megalapozza a kiegyensúlyozott személyiségfejlődést.

A korai mesehallgatás jelentőségét már Wells (1986) is felismerte, aki szerint a felolvasott történetek előkészítik az olvasás- és írástanulást, hiszen bevezetik a gyermekeket a valóságábrázolás absztrakt formáiba is. Ez az elsajátítás az írott nyelv megismeréséhez szükséges. Wells szerint a hangoskönyvek és a felolvasások nem csupán az olvasási teljesítményt javítják, hanem a hallás- és beszédképességet is fejlesztik. Wells megállapításai alapján kijelenthető, hogy a narratív tapasztalatok már az írás-olvasás elsajátítása előtt formálják a gyermekek nyelvi kompetenciáját. Ez azt mutatja, hogy a mesehallgatás pedagógiai szempontból is nélkülözhetetlen a korai gyermekkorban.

Hasonló eredményre jutott Greene (1996), aki szerint a történetmesélés a hallgatás művészetére nevel. A gyermekek a narratívákat átélve újraterek a jeleneteket, a cselekményt és a szereplőket, ami elősegíti a képzelet és a fantázia fejlődését. Ezek a képességek az olvasásértés és a kreatív gondolkodás alapját jelentik. Az a gyermek, aki képes mentális képeket alkotni és következtetéseket levonni, könnyebben megérti és tartósabban megjegyzi az olvasottakat. A szerző megerősíti, hogy a mesék a szociális és kognitív fejlődést is elősegítik. Az emberi érzelmek széles skálája – féltékenységek, szeretet, gyűlölet, elégedettség, kapzsiság, ravaszság, harag, együttérzés – megtalálható a mesékben. Mindebből arra következtethetünk, hogy a történetek hallgatása a gyermekek számára lehetőséget nyújt arra, hogy olyan belső tapasztalatokra tegyenek szert, amelyek hozzájárulnak az identitás és az empátia készség kialakításához.

Szőke-Milinte (2019) is alátámasztja a narratívák identitásformáló és szocializációs szerepét. Megállapítása szerint a történetek szerkezete segít a világ működésének megértésében, a szereplők cselekedeteinek átélése pedig modellt kínál a valós élet kihívásaira. Az újramesélés és a kérdésekkel irányított történetrekonstrukció mélyebb megértést eredményez, valamint lehetőséget ad konfliktuskezelési stratégiák elsajátítására. A gyermekek saját történeteinek elmondása, valamint élettörténeteik feldolgozása hozzájárul az énkép és az identitás fejlődéséhez, ezért kulcsfontosságú, hogy mindennapos gyakorlatként ösztönözzük őket saját történeteik megfogalmazására (Szőke-Milinte, 2019, pp. 12–15). Mindez arra utal, hogy a pedagógusoknak érdemes ösztönözni a gyermekeket saját történeteik elmondására, ezáltal erősítve önbizalmukat és közösségi beilleszkedésüket.

Dankó (2016) az anyanyelvi-kommunikációs nevelés szempontjából értékeli a meséltetést. Véleménye szerint a pedagógus által többször elmondott mesék lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára a cselekmény fordulatainak, a szereplők nevének, valamint a nyelvi és stiláris eszközök elsajátítására. Az óvodai mesék, versek és rövid történetek gazdagítják a szókincset, fejlesztik a beszédprodukciót és a kifejezőképességet.

A történetmesélés fejlődéslélektani szempontjaira Wells (1986) világít rá. Megfigyelése szerint a történetalkotás kezdetben nem tudatos folyamat, hanem az elme természetes működésének része, amely fokozatosan válik szándékolttá. Már a kétéves gyermekek is igénylik a narratív struktúrákat, bár ekkor még felnőtt támogatására szorulnak. Azonban 4–5 éves korukra már képesek önálló történetalkotásra. Ekkor jelenik meg a történetmesélés másik dimenziója: a drámai vagy képzeletbeli játék, amely nem elsősorban a reflexiót szolgálja, hanem olyan keretrendszert teremt, amely lehetővé teszi a résztvevők számára a közös értelmezést és az összehangolt tevékenységet. A gyermekek történetalkotása tehát előkészíti a későbbi iskolai tanulást is a közös játék révén.

Greene (1996) hangsúlyozza, hogy a kisgyermekek akkor emlékeznek legjobban a történetekre, ha valamilyen aktív interakció történik a tartalommal, például drámajátékokon keresztül. Az óvodapedagógusok gyakran tesznek fel kérdéseket a felolvasás közben, és ösztönzik a gyerekeket a történethez kapcsolódó visszajelzésekre. A szerző javaslatokat is megfogalmaz a történetek óvodapedagógiai alkalmazására. A gyermekek elmesélhetik újra a történetet társaiknak, lerajzolják kedvenc szereplőjüket vagy jelenetüket, valamint megoszthatják érzéseiket a mesével kapcsolatban. Ezek a tevékenységek elősegítik a történettel való mélyebb azonosulást és érzelmi bevonódást. Greene gondolatai megerősítik, hogy a történetmesélés nem passzív befogadói folyamat, hanem interaktív élményt jelent a kisgyermekek számára is. A pedagógiai gyakorlatban ezért is érdemes minél több szerepjátékot és vizuális elemet integrálni a mesemondás során. Ehhez kapcsolódik Bernstein és munkatársai (2024) vizsgálata, akik a drámaalapú oktatás (DBI) emlékezeti teljesítményét elemezték óvodáskorú gyermekek történetmesélése során. A kutatás eredményei szerint a DBI-módszerrel tanuló gyermekek több gesztust, mimikát, hangszínváltást alkalmaztak, és ezáltal jobban teljesítettek, mint a hagyományos történetmesélési formában részt vevő társaik.

3.1.2. Történetmesélési vizsgálatok óvodáskorúakkal

Az óvodáskorúak mesemondását sok szempontból vizsgálták. Murányi (2019) a különböző korcsoportok szerinti narratívákat elemezte. A gyermekek képsorok alapján alkottak történeteket, és az eredmények azt mutatták, hogy a 3–4 évesek elbeszélései főként a képeken látható tárgyakra és szereplőkre korlátozódtak, míg a 6–7 évesek már több ok-okozati összefüggést tartalmazó narratívát tudtak létrehozni. A narratív készség tehát fokozatosan fejlődik, amely az elbeszélői struktúrák és a társas interakciók alapját jelenti. A gyermekek képességei ezen a téren szoros összefüggést mutatnak az életkorral és a környezettel.

Az óvodás korú gyermekek narratíváit műfaji szempontból is elemezték. Loizou és munkatársai (2011) kutatásában 23 óvodás vett részt, akiknek elbeszélő és humoros történeteket kellett létrehozniuk. Megállapították, hogy a gyerekek narratívákat saját élményekből, mások tapasztalataiból és ismert mesékből építették fel. A humoros történetekben pedig különféle technikák jelentek meg, mint az inkongruencia, a szabályszegés, az erőszakos elemek vagy a szimbolikus eszközök. Ezekkel az eljárásokkal a történet szereplőit váratlan helyzetek elé állították, ami a humoros hatást fokozta. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a humoros történetek létrehozása a gyermekek kreativitásának és gondolkodási képességeinek fejlődéséhez járul hozzá. A vizsgálat rávilágít arra, hogy már óvodás korban is megjelenik a műfaji tudatosság és a konvenciók megkülönböztetésének képessége. A pedagógiai gyakorlatban ezért a humoros történetalkotás ösztönzése indokoltá válik, hiszen a gyermekek önkifejezését is gazdagítja.

Jordanidisz, Mihály és Bóna (2021) a gyermekek elbeszélői készségeit dinamikus és statikus mérési eljárással vizsgálták. A kutatásban 16 fő, 5–6 éves nagycsoportos óvodás vett részt, akiknek egy tíz képből álló képregény alapján kellett történetet alkotniuk. A mérési szempontok közé tartozott az elbeszélések kohéziója, nyelvi komplexitása és pragmatikai tudatossága. Az eredmények alapján a dinamikus módszer pontosabban tükrözi az elbeszélői készségek szintjét, és rámutattak arra, hogy szükség lenne egy sztenderdizált mérőeszköz kidolgozására. Ez a kutatás azt bizonyítja, hogy a gyermekek narratív készsége nem mérhető egyformán a különböző módszerekkel.

A történetmesélés hatását a kisgyermekekre több kutatás is vizsgálta. Phillips (2000) a mesélés támogató szerepét igazolta a kora gyermekkori nevelésben, különösen a kommunikációs és szociális készségek fejlesztésében. Egy négyhetes program keretében 3–5 éves gyermekek számára a pedagógusok minden héten új történetet meséltek, amelyeket közös beszélgetések és a meséhez kapcsolódó önálló tevékenységek követtek. Ezek közé tartozott a rajzolás, az írás, a drámajáték, a kockajáték, valamint az irányított beszélgetések. Az interaktív mesemondásban a gyerekek aktívan részt vettek, a történetek köré szervezett tevékenységek gazdag tanulási lehetőséget biztosítottak számukra. A program eredményei alapján a mesemondás önmagában is hatékony, de a hozzá kapcsolódó kreatív tevékenységekkel kiegészítve még komplexebb fejlesztő hatást tud kifejteni. Ez az integrált megközelítés jól illeszkedik a konstruktivista pedagógiai elvekhez, amelyek a tudás aktív konstruálását és a tapasztalatok kreatív feldolgozását helyezik előtérbe. Az élményalapú, narratívközpontú tanulás révén a gyerekek nemcsak befogadói, hanem aktív alakítói is lesznek a tanulási folyamatnak.

Isbell és munkatársai (2004) a mesemondás és a mesekönyvekből történő olvasás hatását hasonlították össze 3–4 éves gyermekek körében. A kutatásban 38 fő vett részt, akik 12 héten keresztül hallgattak 24 történetet, két csoportban. Az egyik csoportnak előszóban mesélték el a történeteket, a másoknak könyvből olvasták fel. Mindkét módszer pozitív hatással volt a szóbeli nyelvhasználatra, de eltérő eredményeket hozott: a mesemondó csoport jobb történetmegértést és emlékezeti teljesítményt mutatott, míg az olvasó csoportban a nyelvi komplexitás fejlődött. Az olvasó csoport inkább az illusztrációkra támaszkodott, míg a mesemondó csoport változatos mentális képeket alkotott, amelyeket később megosztottak a történetek újramesélése során is. A kutatás eredményei arra világítanak rá, hogy a mesemondás és az olvasás különböző, de egyaránt értékes fejlődési utakat támogat. A történetmesélés kiemelten fejleszti a képzeletet és a narratív memóriát, míg a felolvasás a nyelvi formák gazdagodásához járul hozzá. Ez megerősíti, hogy a pedagógiai gyakorlatban a két módszert célszerű egymást kiegészítve alkalmazni.

A történetmesélés pozitív hatással van a gyermekek narratív készségére, kognitív fejlődésére, valamint szociális és érzelmi kompetenciáik alakulására, különösen akkor, ha rendszeresen beépül az óvodai mindennapokba, és olvasási gyakorlatokkal is kiegészül. A narratívák kulcsszerepet játszanak az identitás kialakításában, valamint elősegítik az összetett fogalmak megértését és a mindennapi tapasztalatok feldolgozását (Flewitt et al., 2016). A történetmesélés tehát az óvodáskorban a tanulást és a nevelést egyaránt szolgálja. A gyermekek meséltetése ezért nem csupán nyelvi gyakorlatnak minősül, hanem pszichológiai és szociális fejlődési folyamat is.

Az óvodáskorúakkal és kisiskolásokkal végzett vizsgálatok közül kiemelkedik Paley (1990) munkássága, aki a gyermekek aktív részvételére épülő történetmesélő gyakorlatokat dolgozott ki. Módszerének középpontjában a kisgyermekek által kitalált történetek állnak, amelyeket a pedagógus lejegyez, majd a csoport közösen dramatizál. A folyamat lényege, hogy a gyermekek és a felnőttek együtt alkotják meg történetüket, ezáltal a narratív alkotás közös élménnyé válik. Ez a gyakorlat éles ellentétben áll a korábban bemutatott *Storycrafting*-módszerrel, ahol a felnőttnek nincs lehetősége beavatkozni a történetalkotás folyamatába (ld. Karlsson, 2013). Paley módszerében a pedagógus lejegyzi a gyermek elbeszélését a csoport mesekönyvébe, majd a karakterek jellemére, szófordulataira és az eseményekre rákérdezve pontosítja azt. A történet ezután dramatikus formában kel életre: a mesélő kiválaszthatja, melyik szereplőt szeretné eljátszani, miközben társai önkéntes alapon kapcsolódnak be az előadásba. A gyerekek sokszor kellékek nélkül jelenítik meg a történetet, amely így a képzeletre és a közösségi együttműködésre épül (Paley, 1990).

Paley módszere az idők során az óvodapedagógusok gyakorlatában eltérően fejlődött, ám közös jellemzője, hogy a történetek dramatizálásán keresztül segíti a gyerekek kreatív önkifejezését. Konceptiója a kisgyermekek aktív bevonására épít, amely erősíti önbizalmukat, fejleszti nyelvi készségeiket és az együttműködést. A módszer jelentősége abban áll, hogy a gyermekek személyes élményeit és képzeletét integrálja a tanulási folyamatba, ezzel növelve a pedagógiai hatékonyságot. A közös történetalkotás révén a gyerekek megismerhetik a társas szerepeket, a felelősségvállalást, az aktív figyelmet, miközben improvizációs és előadói képességük is fejlődik.

A Paley-féle történetmesélő tantervet elemezve Cooper (2005) arra a következtetésre jutott, hogy a dramatikus tevékenységek közvetett módon támogatják a tudományos ismeretek elsajátítását, valamint komplex tanulási élményt biztosítanak. Bár az óvodáskorban bizonyos részképességek célzott fejlesztése hasznos lehet, a játékba ágyazott, élményszerű tevékenységek – köztük a dráma – jobban szolgálják a kisgyermekek fejlődési szükségleteit. Cooper eredményei megerősítik, hogy a tanulás nem csupán kognitív, hanem érzelmi és szociális folyamat is, amelyhez a drámaalapú történetmesélés hatékony és integrált keretet biztosít, elősegítve a gyermeki kreativitás, együttműködés és önkifejezés kibontakozását.

Martalock (2016) szerint Paley módszerével a mesemondó gyerekek a tartalom előállítójává válnak. A pedagógusok feladata a gyermekek szavainak szövegbe ágyazása, valamint a kérdésfeltevés a jelentések tisztázása és a narratív összefüggések megteremtése érdekében. Az így létrejövő történetmesélési interakció nem rendelkezik előzetes, közös referenciaponttal (mesekönyvekkel), ami jelentős mértékben befolyásolja a felnőtt és a gyermek kommunikációját, nyelvhasználatát. Ez a történetmesélési módszer abban segít, hogy az óvodások a dramatizáláson keresztül dolgozzák fel problémáikat, és különféle megoldási stratégiákat próbáljanak ki. A Paley-féle történetmesélés rendszeres használata megalapozza a formális oktatásban szükséges önszabályozást és együttműködési készségeket, ezáltal elősegíti az iskolai beilleszkedést és a sikeres tanulást (Denham, 2006).

Az újabb kutatások a történetmesélés interakciós és diszkurzív jellegét hangsúlyozzák. Cremin és munkatársai (2018) kimutatták, hogy a színjátszás során a gyermekek kollaboratív tevékenységet végeznek, történeteiket pedig előzetes tudásukra és tapasztalataikra alapozzák. Narratíváik forrása lehet a népi kultúra, az otthoni környezet, valamint a korábban megismert mesék. Ez a megközelítés megerősíti, hogy a gyermekek történetmesélési gyakorlata szorosan összefügg társadalmi és kulturális környezetükkel. A közös történetalkotás közösségformáló és identitásképző szerepet is betölt.

Vaahutoranta és munkatársai (2019) az *Interaktív Elaboratív Történetmesélés* (*Interactive Elaborative Storytelling, IES*) elméleti és gyakorlati koncepcióját dolgozták ki. Ez a megközelítés közös olvasás keretében alkalmazza a szótanulás technikáit, és épít a gyermekek aktív mesemondására is. A kísérlet egy hétig tartott öt dél-németországi óvodában, 126 gyermek részvételével, három kísérleti csoportban. Az első csoportban interaktív elaboratív történetmesélés zajlott: a mesék hangos felolvasása után szótanulási technikákat sajátítottak el a résztvevők, majd újra elmesélték a hallott történetet. A második csoportban szintén alkalmazták az IES-módszert, ám itt a gyerekek nem ismételték meg az elbeszélést. A harmadikban egyszerű mesefelolvasás történt, amely szótanulási technikák nélkül tartalmazott fonológiai tudatosságot fejlesztő szójátékokat.

Az eredmények minden csoportban szókincsgyarapodást jeleztek, ugyanakkor nem mutattak ki szignifikáns különbséget a csoportok között. Ez arra utal, hogy az IES-módszer önmagában nem hatékonyabb a többi eljárásnál, ugyanakkor alátámasztja a közös olvasási tevékenységek nyelvfejlesztő hatását. A vizsgálat rávilágít arra is, hogy az óvodáskorú gyermekek szókincse többféle módszerrel egyaránt eredményesen fejleszthető, legyen szó interaktív, játékos vagy fonológiai tudatosságot erősítő technikákról. A kísérlet tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy nem a módszerek közötti különbségek a meghatározóak, hanem az a tény, hogy a gyermekek rendszeresen, élményszerűen találkoznak narratívákkal.

A történetmesélés és a játékos tanulási formák összekapcsolását más kutatások is hangsúlyozzák. Maureen és munkatársai (2020) a strukturált mesemondás hatását vizsgálták az 5–6 éves gyermekek írástudására és digitális kompetenciáira vonatkozóan. A kutatás két állami óvoda 62 gyermekének részvételével zajlott, hat héten át, három kísérleti csoportban. Az egyik csoportban hagyományos meseolvasási tevékenységeket folytattak, a másodikban a mesemondást játékalapú feladatokkal egészítették ki, míg a harmadikban a digitális történetmesélés és a játékos tanulás kombinációját alkalmazták. Az eredmények alapján mind a hagyományos, mind a digitális történetmesélés hatékonyan támogatja a korai írás- és olvasáskészségek fejlődését. Ez azt jelenti, hogy a digitális történetmesélés eljárása is adaptív módon illeszthető az óvodai gyakorlatba. A kutatásból levonható továbbá az a következtetés is, hogy a digitális eszközök bevonása nem helyettesíti, hanem kiegészíti a hagyományos történetmesélést. A gyermekek nyelvi, kognitív és szociális fejlődése szempontjából az a legkedvezőbb, ha a pedagógus mindkét formát ötvözi, alkalmazkodva a gyermekek érdeklődéséhez és tanulási igényeihez. A vizsgálat eredményei megerősítik, hogy a történetmesélés nemcsak a nyelvi fejlődést, hanem a XXI. századi kompetenciák (például a digitális írástudás) kialakulását is elősegíti.

3.1.3. A történetmesélés jó gyakorlatai és eszközei az óvodai nevelésben

Az óvodai történetfeldolgozásban kiemelt szerepet kaphatnak a dramatikus és vizuális tevékenységek. Az alábbiakban néhány olyan módszert mutatok be, amelyek hatékonyan beépíthetők a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. Ezek a tevékenységek nemcsak a gyerekek nyelvi és kognitív fejlődését segítik, hanem építik a közösségi élményt és a kreativitást is.

Plourde (1985) az óvodáskortól a 6. osztályig dolgozott ki olyan tevékenységeket, amelyek a szerepjátékra, a karakteralkotásra és a logikus következtetések levonására ösztönzik a gyermekeket. Példái között szerepel, hogy a pedagógus vagy az egyik gyermek elmeséli egy ismert mese kezdetét, majd egy másik új befejezést talál ki hozzá. Egy másik feladatban minden gyerek kap egy „anya” és egy „apa” papírbabát, amelyeket a pedagógus utasításai szerint kell mozgatniuk. Miután egy utasítást végrehajtottak, jelezhetik, hogy készen állnak a következőre. Emellett a gyerekek felváltva is kipróbálhatják magukat „tanárként”, és ők adhatnak utasításokat társaiknak. A dramatikus játékokat pedig úgy építi fel, hogy a pedagógus egy rövid történetet olvas fel, amelyet az előzetesen kiosztott szereplők maszkban játszanak el, miközben a többiek közönségként figyelnek. A játékot reflexiós szakasz követi: a pedagógus kérdéseket tesz fel a tartalomról, problémás helyzetekről, és közösen keresnek megoldásokat. Végül a történet újrajátszása lehetőséget ad arra, hogy más gyermekek is kipróbálhassák a szerepeket.

A vizuális megerősítés Baksa (2018) szerint is jelentős szerepet kap a mesefeldolgozásban. A szerző a Néphagyományőrző Óvodapedagógusok Egyesületének programját dolgozta fel, melyben számos jó gyakorlatot találhatunk a történetmesélésre vonatkozóan. Baksa is alátámasztja, hogy a gyermekek által korábban hallott történetek felidézését olyan képek segíthetik, amelyek a cselekmény fontos mozzanatait ábrázolják. A vizuális és auditív élmények pedig együttesen erősítik a tartalom rögzülését. Amennyiben a gyermekek maguk készítik el az illusztrációkat, az nemcsak a meseélményt mélyíti el számukra, hanem fejleszti finommotoros készségeiket is.

A jó gyakorlatok közül Baksa (2018, pp. 82–84) kiemeli a történetek dramatizálását is. Az óvodapedagógusok tapasztalatai alapján öt kulcsfontosságú eseményt javasolt kiválasztani a történetből, amelyek nemcsak a cselekmény logikai vázát adják, hanem állóképek formájában is eljátszhatók. A dramatizálás során a gyermekek saját érzéseikről, hangulatukról és gondolataikról beszélhetnek, miközben társaik kérdései segítik a reflexiót. A csoportszobában található tárgyak felhasználásával közösen alakíthatják ki a történet helyszíneit – például egy falut vagy egy királyi palotát –, amely személyessé teheti a teret.

A páros helyzetgyakorlatokban a gyermekek eljátszhatják az általuk választott jelenetet, felidézve a szereplők közötti párbeszédet. A közösen indított, pedagógus által segített játékot követheti az önálló bábjáték, majd a feldolgozás csúcspontjaként a dramatizálás, ahol jelmezek és eszközök segítségével a gyermekek aktív részeseivé válnak a mesevilágnak (Baksa, 2018, pp. 82–84). Megállapíthatjuk, hogy a dramatikus és vizuális feldolgozás egyaránt része a történetmesélésnek az óvodai nevelésben is. A narratív megértésen túl hatással van a gyermek személyiségfejlődésére: elősegíti az empátia, a társas együttműködés, a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás fejlődését.

A következőkben a történetmesélés olyan eljárási módjait és eszközeit mutatom be, amelyek eredményesnek bizonyultak az óvodai alkalmazásban (ld. Farkas és Velkei, 2022). Ezek a gyakorlatok szervesen illeszthetők a mindennapos óvodai tevékenységekbe, és különböző készségek fejlesztésére kínálnak lehetőséget.

Az egyik legegyszerűbb, mégis sokoldalúan alkalmazható tevékenység *a történetmesélés mesekönyvből*, amikor az óvodapedagógus a gyerekek vagy saját maga által választott mesét olvas fel. Ebben kiemelt szerepet kap az intonáció, a hangszín és a hangsúlyozás, amelyek segítik a gyerekeket a történet cselekményének és érzelmi tartalmának megértésében. A módszer fejleszti a szövegértést, az értő figyelmet és emlékezetet, miközben előkészíti a későbbi olvasástanulást.

A *történetkártyák* alkalmazása interaktív formát kínál: a gyermekek körben ülve húznak egy-egy kártyát, amelyen szereplők, tárgyak vagy helyszínek jelennek meg. A motívumokból közösen építik fel a történetet, amely lehet ismert mese vagy teljesen új, fiktív történet. Ez a tevékenység különösen jól fejleszti a kreativitást, a narratív gondolkodást és a kooperációs készségeket, mivel a gyerekek egymás ötleteire reflektálva alakítják a történetet.

Hasonló célt szolgál a *történetköő*, amelyet a gyerekek akár közösen is elkészíthetnek egy kirándulás során gyűjtött kövek megfestésével. Érdekes olyan lapos kavicsokat használni, amelyekre a gyermekek is ragaszthatnak, rajzolhatnak. A különböző szimbólumokkal díszített kövek egy zsákba kerülnek, ahonnan húzás útján a gyerekek spontán, közös történetébe illeszthetők. Minden húzás során a kövön díszített motívum segítségével (pl. szereplő, tárgy, helyszín) kell bővíteni az elkezdett mesét. A módszer fejleszti a vizuális memóriát, a szimbolikus gondolkodást és a történetalkotó képességet. Az óvodai gyakorlatban ünnepekhez, évszakokhoz vagy tematikus foglalkozásokhoz is kapcsolható.

A *történetmesélés bábokkal* szintén rendkívül hatékony eszköz, amely során a gyerekek ujj- vagy kézbábok segítségével eleveníthetik meg a meséket. A bábozás segíti az érzelmek kifejezését és a beszédprodukción, valamint fejleszti a szociális kompetenciákat.

A *történetkosár, -zsák vagy -doboz* módszere több érzékszervet is működtet a mesélés során. Lényege, hogy az óvodapedagógus a kiválasztott meséhez kapcsolódó tárgyakat helyez el egy kosárban vagy dobozban, amelyeket a történet elhangzásakor mutat be. A mesének meg kell felelnie az életkori sajátosságoknak is, valamint olyan feladatokat is kapcsolhatunk a tárgyakhoz, mint például figyeljük meg a főszereplők képességeit, attribútumait. A gyermekek előzetesen is kaphatnak különböző eszközöket, amelyeket akkor kell felemelniük, amikor azok a mesében is megjelennek a felolvasáskor. Ez a módszer elősegíti a figyelem fenntartását, a történeti szerkezet megértését és a szókincs bővítését.

A *Story-kocka* játék során a gyerekek dobókockák segítségével generálnak motívumokat, amelyeket történetté kell fűzniük. Mivel a kockák általános képi elemeket tartalmaznak, a gyerekeknek nagyfokú kreativitásra van szükségük a narratíva kialakításához (Sydik, 2016). A tevékenység előnye, hogy rövid idő alatt több történet is létrejöhét, így fejleszti a rugalmasságot, a fantáziát és az önkifejezést.

A fenti gyakorlatok közös jellemzője, hogy a gyermekek aktív bevonására épülnek, és lehetőséget nyújtanak a jelentésteremtésre, a narratív készségek fejlesztésére, valamint a szociális kompetenciák erősítésére. A történetmesélés óvodáskortól kezdve alapvető szerepet játszik a szocializációban, a szókincs bővítésében és a konfliktuskezelési minták elsajátításában. A történetek az érzelmek széles skálájának megértését is elősegítik, amelyeket a gyermekek a szereplőkön keresztül élhetnek át. A kisgyermekek szerepjátéka élővé varázsolja a történeteket, a közösen létrehozott mesék hozzájárulnak ahhoz, hogy a belső világuk rendezetté váljon. A mesékhez kapcsolódó közvetlen interakciók, pedagógiai kérdések lehetőséget adnak a mélyebb tartalmi elemek feldolgozásra. Az ilyen típusú történetmesélés az iskolai tanulást is előkészíti, mely az önszabályozás és az önreflexió kialakulását segíti.

3.2. A történetmesélés alkalmazása az általános és középiskolában

Kutatások bizonyították, hogy az ismeretszerzés öröme a középiskola felé haladva egyre inkább csökken, sőt megállapítható, hogy az iskola már nem biztosít alkotó közeget a diákok számára (Oláh, 2019). A tanulói motiváció kreatív, élményszerű feladatokkal növelhető. A pedagógusoknak ehhez olyan változatos módszereket és technikákat célszerű alkalmazniuk, amelyek aktívan bevonják a diákokat a tanítási-tanulási folyamatba. Fontos figyelembe venni az eltérő képességeket és attitűdöket, valamint a konkrét oktatási helyzethez igazítani azokat a stratégiákat, amelyek leginkább támogatják a tanulási folyamatot (Hollósi, 2020).

A narratív alapú tanulás olyan oktatási stratégiát és módszertani repertoárt kínál, amely megteremti azt az alternatív oktatási környezetet, amelyben a kognitív, érzelmi és szociális dimenziók szorosabban kapcsolódnak össze. A fejezet célja, hogy bemutassa, miként alkalmazható a történetmesélés az általános és középiskolai oktatásban, hozzájárulva a kreatív, tanulóközpontú élménypedagógiai gyakorlat kialakításához.

3.2.1. A digitális nemzedék az osztályteremben

A Z generáció tanuláshoz való viszonyulása jelentős változásokon ment keresztül, ami új kihívásokat jelent a nevelésben. A fiatalok hozzászoktak a gyors információáramláshoz és kevesebb időt töltenek elmélyült olvasással, ezért a tanároknak egyre nehezebb a tudásátadás (Balázs, 2020, p. 134). Nyíri (2009) arra mutat rá, hogy ha a szöveges információkat képi tartalmakkal kell kiegészíteni, gyakran „kognitív veszteségek” keletkeznek.

Az Alfa generáció tagjai alkotják a mai általános iskolás diákokat, akiknek már szocializációs és tanulási környezetüket is áthatják a digitális platformok. Számukra a technológia a világgal való kapcsolattartás alapvető eszközévé vált, ami az identitásformálásra és a szociális-érzelmi tanulásra is jelentős hatást gyakorol (Höfrová et al., 2024). A közösségi média mindennapos használata elmoshatja a határokat a szórakozás, a tanulás és a társas kapcsolatok között. Az online jelenlét azonban negatívan befolyásolhatja a verbális kommunikációt, a kritikai gondolkodást és a mentális egészséget is.

Putri és munkatársai (2025) kiemelik, hogy a gyors technológiai fejlődés következtében az Alfa generáció kommunikációjára a rövidség, a kreativitás és a vizuális elemek hangsúlya jellemző. A nyelvhasználatukban pedig gyakoriak a képi tartalmak, az angol kifejezések és a szleng keveredése. A korosztály tanulási hatékonyságát és motivációját játékos, élményszerű módszerek alkalmazásával lehet növelni, mivel az elmélyült olvasás kevésbé jellemző rájuk, és figyelmük a hagyományos tanítási formákkal nehezen köthető le. Mindennapjaikat a digitális eszközök, a tömegkultúra, az állandó online jelenlét és a multitasking határozza meg (Néma, 2023).

Spasova (2022) megállapította, hogy az Alfa generáció tanulási motivációja szorosan összefügg azzal, hogy mennyire kelti fel az érdeklődésüket az átadott információ. A szerző szerint a tanulói aktivitás fenntartása érdekében a pedagógusoknak célszerű kiaknázni a korszerű, digitális technológia nyújtotta lehetőségeket, különös tekintettel a vizuális elemek beépítésére. Az általános iskolás korosztály éppen ezért olyan módszereket igényel, amelyek személyes szükségleteikhez és készségeikhez igazodnak (Rose és Rani-Thomas, 2024, p. 20). Mindez azt jelzi, hogy a hagyományos módszerek, munkaformák és eszközök önmagukban már nem elegendők a mai diákok figyelmének és érdeklődésének fenntartásához. Ebből is következik, hogy szükséges lenne a tanórák személyre szabása – például differenciált és élményszerű feladatokkal –, hogy a gyermekek ne csupán befogadók, hanem a tanulási folyamat aktív résztvevői is legyenek.

Galea és Sayer (2025) vizsgálatai arra mutatnak rá, hogy az Alfa generáció tanulási nehézségei szoros összefüggésben állnak a digitális környezetből fakadó információs túlterheltséggel. Megállapításuk szerint az online tér adatáradata negatívan befolyásolja a kognitív fejlődést, ami az aktív figyelem és koncentráció időtartamának rövidüléséhez vezet. Eredményeik szerint gyakori feladatváltás hátráltatja az emléknymok megszilárdulását a hosszú távú memóriában. A memória működésének ilyen jellegű korlátait ellensúlyozhatja a történetmesélés, mivel lineáris, összefüggő narratív struktúrái támogatják az emlékezeti folyamatokat. Következésképpen a narratív alapú tanulás kulcsszerepet játszhat abban, hogy az Alfa generáció tagjai tartósabb tudásra és mélyebb megértésre tegyenek szert.

Az együttműködésen alapuló történetmesélési eljárások elősegítik a tananyag megértését és a hosszú távú memóriába raktározását is, miközben kommunikációs és társas készséget is fejlesztenek. Ez a narratív alapú megközelítés mind az általános, mind a középiskolai korosztályban hatékonyan alkalmazható.

3.2.2. Történetmesélés az általános iskolában: kereszttantervi jó gyakorlatok

Mallan (1996) rámutat, hogy az iskolákban a gyerekek egyre kevesebb időt töltenek fantáziadús játékkal és szóbeli mesemondással, mivel a hangsúly az írás-olvasás elsajátítására helyeződik. Az írott történetek azonban nélkülözik a szóbeli narratívák gördülékenységét, élénk leírásait és gazdag szóhasználatát. A szóbeli történetmesélés, a képzelet és a nyelv együttes használata jelentős szerepet tölt be a mindennapi életben, például a döntéshozatalban és a problémamegoldásban. Ezért a gyerekeknek olyan stratégiákra van szükségük, amelyek a memória és a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztését helyezik előtérbe, nem csupán a történetek leírását.

Zipes (2017) a történetmesélés alkalmazásával a diákokat kreatív gondolkodásra és aktív részvételre ösztönözi. Általános iskolai tanításhoz azt tanácsolja, hogy a tanár először saját szavaival mesélje el az elbeszélést, hogy az személyessé váljon a tanulók számára. Ezt követően beszélgessen el velük a narratívum szociokulturális kontextusáról (például mikor és miért íródott?). Népmesék esetében egy úgynevezett „ellenváltozat” is beépíthető, amely lehet a pedagógus által kitalált vagy kortárs feldolgozásokból származó történet is. Ilyen módon a diákok megtapasztalhatják, hogy minden klasszikus mese szerkezete és üzenete átalakítható egy másik nézőpontból. Ez a gyakorlat nemcsak a képzelőerőt fejleszti, hanem a szövegalkotást és az elemző képességeket is, hiszen a diákok megtapasztalják, hogy a narratívák sokféleképpen értelmezhetők és átalakíthatók.

A szerző azt is hangsúlyozza, hogy a történetmesélést célszerű interaktív játékokkal kiegészíteni. Ilyen lehet például a „Mi lenne, ha?” kérdések felvetése, amelyek alapján a tanulók saját történeteket alkotnak, majd kört alkotva megosztják ezeket egymással. A feladat csoportmunkában is megvalósítható: 3–4 fős csoportok közösen dolgoznak ki új narratívákat, amelyeket az óra végén elmesélnek vagy akár el is játszanak, bátorítva őket az improvizációra. Ez a tevékenység bármely műfajban (mese, legenda, mítosz) megvalósítható, így a tanulók a műfaji sajátosságok mellett önmagukról is tanulnak, miközben képzeletüket szabadon használják.

A kezdő csoportok számára Zipes az együttműködésre épülő gyakorlatokat ajánlja. Egy 24 fős osztály például felosztható négyszer hat fős csoportra, ahol minden diák kap egy papírcetlit négy összefüggéstelen mondattal vagy szóval. A feladat az, hogy ezekből történetet alkossanak. A kész elbeszéléseket a tanulók emlékezetből, saját szavaikkal mesélik el, majd másik csoportba vándorolva újra előadják, mintha vándor mesemondók lennének. Így minden tanuló négyszer adja elő történetét, négy különböző közegben. A játék párokban is kivitelezhető: minden tanuló ír egy rövid történetet, amelyet elmond a társának. A diáknak meg kell jegyeznie a hallottakat, és tovább kell adnia egy harmadik személynek, hasonlóan a „pletykajátékhoz”. A végén körbeülve közösen elemzik, hogyan változott meg az eredeti történet a továbbadás során, és reflektálnak a tapasztalt módosulásokra.

Zipes megközelítése rávilágít arra, hogy a történetmesélés nem pusztán irodalmi gyakorlat, hanem hatékony pedagógiai stratégia is, amely fejleszti a kreativitást, az együttműködést és a kommunikációt. A szóbeli, közösen alakított narratívák lehetővé teszik, hogy a diákok saját élményeken alapuló tevékenységekben vegyenek részt. Ezáltal aktív részesei a tanulási folyamatnak, miközben játékos formában tapasztalják meg a műfaji sokszínűséget és a történetek változtathatóságát.

Georgopoulou és munkatársai (2011) egy történetalapú projektet dolgoztak ki az angol mint idegen nyelv tanítására. A kutatás résztvevői egy görög állami általános iskola első osztályos tanulói voltak (24 fő). A kísérlet első szakaszában 14 foglalkozást tartottak, amelyek egy-egy tematikus szókinccsoportot (pl. állatok, színek) vezettek be játékos tevékenységeken keresztül. Ezek a foglalkozások négy lépésből álltak:

1. Tanulókártyák és tárgyak segítségével a szavak bemutatása az érdeklődés felkeltésére.
2. Nyelvi játékok (például rejtvények és hallásjátékok) az együttműködés és a gyakorlati tapasztalatok elősegítésére.
3. Festmények és egyéb alkotások a szókincs elmélyítésére és megszilárdítására.
4. Kockajátékok a nyelvi elemek ismételtesére.

A projekt második szakasza 20 tanítási alkalmat ölelt fel, heti két órában. Ennek középpontjában a korábban tanult szókincs történetalapú kontextusban való alkalmazása állt. A narratív feldolgozás egyhetes ciklusokban valósult meg, a következő lépések szerint:

1. A fő szókincs átisméltése: a gyerekek háttérismeretét összekapcsolták a történetekkel, tanulókártyákkal és tárgyakkal.
2. A tanári történetfelolvasás a népmeséhez kapcsolódó illusztrációk kivetítésével történt, majd a diákok körben ülve ismételték el a párbeszédet, ezáltal megismerték a cselekményt.
3. A csoportos diákmegbeszélések a történet tartalmára vonatkoztak, melynek fókuszában a receptív és produktív szóbeli készségek fejlesztése állt.
4. A párbeszéd dramatizálása során a tanulók nem pusztán reprodukálták a szöveget, hanem képzeletüket és kreativitásukat is felhasználhatták.

A következő héten került sor a történet dramatizálására. A tanári felolvasás után a diákok csoportokban gyakorolták a jeleneteket, kiemelt figyelmet fordítva a verbális és nonverbális kifejezőeszközökre. Ezután néhány csoport előadta az elbeszélést, míg a többiek a közönség szerepében támogatták és bátorították társaikat. Az előadások végén a tanulók szavazással választották ki a legjobban sikerült produkciót, amelyet érvekkel is alátámasztottak.

Az eredmények igazolták, hogy a történetalapú tanulás hatékonyan segítette a szókincs bővülését, a nyelvtani szerkezetek megértését és a kommunikációs készségek fejlődését. A diákok aktívan részt vettek a dramatizálásban, a közös megbeszélésekben és a történetek továbbgondolásában. A csoportos tevékenységek hozzájárultak szociális kompetenciák fejlődéséhez is. A kutatás bizonyította, hogy a történetalapú tanítás sikeresen alkalmazható az alsó tagozatos idegen nyelvi oktatásban. Mindez azt támasztja alá, hogy a történetmesélés pedagógiai alkalmazása kulcsfontosságú lehet a nyelvtanulás megteremtésében.

Deniston-Trochta (2003) esettanulmányában egy általános iskolai művészeti projektórát mutat be, amely során a tanulók narratívumokat jelenítettek meg vizuális alkotásokban. Az óra központi elemeként a pedagógus különböző kalapokat hozott a tanulóknak, amelyekhez saját élettörténeteiből merített elbeszéléseket kapcsolt, így a tárgyak az autobiografikus emlékezés és a személyes jelentésadás eszközeivé váltak. A feladat célja az volt, hogy a tanulók „önéletrajzi kalapokat” készítsenek, amelyekben tapasztalataikat és élményeiket vizuális formában alkották meg. A módszer hangsúlyozta a személyes történetek, az érzelmi bevonódás és a művészi kifejezés összekapcsolását, miközben elősegítette a diákok kreativitását, önreflexióját és a tanár–diák kapcsolat elmélyítését. A narratívák beépítése érzelmi dimenzióval gazdagította a tanulási folyamatot, és arra ösztönözte a tanulókat, hogy történeteiket egyedi módon ábrázolják. Ez a példa is azt mutatja, hogy a történetmesélés pedagógiai alkalmazása a kölcsönösségre és interakcióra épít. A diákok az elbeszélések segítségével a tanárral közösen fedezhetik fel, hogyan válhat a művészet az önkifejezés kreatív kifejezőeszközevé.

Mallan (1996) tovább árnyalja a vizualitás és a narratíva kapcsolatát. Kreatív tevékenységeket – például rajzolást, építést vagy modellezést – ajánl a gyermeki történetalkotás kontextusának megteremtésére. A *mesetájak* című módszere lehetővé teszi, hogy a tanulók tanári irányítással saját történeteket konstruáljanak képzeletbeli helyszínekről. Például elképzelhetnek egy hegyet, varázserővel bíró tavat, vagy egy kastélyt. Elgondolkodhatnak arról, hogy ez milyen alakú, színű, milyen titkokat rejt, vagy ki élhet ott, mi történik velük. Csoportosan megbeszélhetik ötleteiket, és akár homok, gyurma vagy más anyagok segítségével vizualizálhatják is azt. Ez a módszer is azt illusztrálja, hogy a játék és az alkotás természetes módon ösztönzi a gyermekeket arra, hogy gazdagabb és összetettebb történeteket meséljenek el. A rajzolás, az építés és a történetalkotás olyan tevékenységek, amelyek lehetőséget adnak a történetekben való elmélyülésére és a különböző szimbólumok megismerésére.

Mello (2001) a történetmesélés és az identitás közötti kapcsolatot vizsgálta általános iskolások körében. Kísérletében a tanulók havonta kétszer mesemondó által vezetett foglalkozáson vettek részt. Ezek az előadások az olvasás- és matematikaoktatás után, a délelőtti órákban zajlottak. A szerző azt is részletezi, hogy a mesélések közvetlenebb légkörben, szőnyegen ülve zajlottak. Az eredmények arra utalnak, hogy az osztályteremben történő mesélés pozitív hatással volt a diákok empátiájára és személyes kapcsolataira, valamint mélyebb gondolkodásra ösztönözte őket társadalmi kérdésekről, például a sokszínűségről és a méltányosságról.

A mesék archetipikus karakterei és helyzetei segítették a gyerekeket saját szociális környezetük megértésében. A történetmesélés tehát a közösségépítő funkció mellett elősegíti az érzelmi intelligencia és a társadalmi érzékenység kibontakoztatását.

Combs és Beach (1994) társadalomtudományi tananyagba javasolják a történetmesélés integrációjának lehetőségeit. Megközelítésük a diákok személyes tapasztalataiból indul ki, majd fokozatosan tágítja a perspektívát a tágabb társadalmi és történelmi kontextus felé mások történeteinek és irodalmi műveken keresztül. A szerzők szerint egy tananyag feldolgozásakor kulcsfontosságú, hogy a témák kapcsolódjanak a tanulók mindennapi életéhez: például a családi vásárlási szokásokhoz, az iskolai élményekhez vagy a kirándulások során szerzett tapasztalatokhoz. Ezek az elbeszélések elősegítik a mélyebb megértést és az összefüggések felismerését.

Az eltérő képességű tanulók bevonását segíti, hogy a narratívák interpretációja nem csupán írásban, hanem vizuális formában (rajzok, képi elemek) vagy dramatizálás révén is történhet. A vizuális megjelenítés és a drámajáték támogatja a megértést, a történet epizódjainak rendszerezését, miközben aktív részvételre ösztönöz. Az elbeszélés hozzájárul a nyelvi készségek, a kreatív gondolkodás és a problémamegoldás fejlődéséhez, míg az újramesélés a részletekre való figyelmet fejleszti. Az együttműködésen alapuló munkaformák a társas kompetenciák mellett a történetmesélési készségek fejlődését is támogatják, az írásos feldolgozás pedig lehetőséget biztosít a gondolatok strukturált rögzítésére. Combs és Beach (1994) konkrét módszereket is bemutatnak a történetmesélés tanórai alkalmazására. Az alábbi tevékenységek a magyar köznevelésben is könnyen adaptálhatók, különösen olyan tanórákon, ahol a diákok saját tapasztalatainak és élményeinek feldolgozása szervesen kapcsolódhat az adott leckéhez.

A *think-pair-share* (gondolkozz-párosíts-oszd meg) feladat egy együttműködésen alapuló tanulási technika, amelyben egy négyfős csoport közös élményből kiindulva alkot történetet. Először minden tag egyénileg átgondolja a narratíva lehetséges kezdetét, majd párokban megosztják ötleteiket, végül közösen döntenek a legjobb verzióról. A két pár ezt követően egyezteteti és véglegesíti a történet indítását. Ugyanezt a folyamatot ismételve dolgozzák ki az elbeszélés további részeit.

A *mix-freeze-pair* (keveredj-állj meg-állj párba) játék során a gyerekek csendben mozognak a teremben, majd a tanár jelzésére párt alkotnak. Ekkor megosztják egymással történetük első részét. A folyamatot aztán úgy ismétlik meg, hogy minden alkalommal új partnert választanak, akinek tovább építik narratívumaikat.

A mesélők színháza tevékenység a felolvasószínház egy változata, amelyben a csoport közösen megír egy történetet, amelyet aztán elmesél. A mesélők improvizálhatnak, de a cselekmények eredeti sorrendjét meg kell tartaniuk. Az elbeszéléseket a résztvevők felváltva mondják el. Ez a módszer fejleszti a kreativitást és az együttműködési készséget.

Ryan (2004) tanári kézikönyvében számos olyan történetmesélő gyakorlatot mutat be, amelyek az osztálytermi környezetben is eredményesen alkalmazhatók. Ezeknek a feladatoknak célja nem pusztán az ismeretátadás, hanem a közösségépítés és a diákok kreatív, nyelvi és kommunikációs képességeinek fejlesztése. A szerző hangsúlyozza, hogy a történetmesélés aktív részvételre ösztönzi a tanulókat, növeli önbizalmukat, valamint elősegíti az együttműködés és a közös alkotás élményét. Az alábbiakban a gyakorlatok részletes bemutatására kerül sor.

A Kórustörténetek során a pedagógus vagy az osztály közösen választ egy ismert történetet, amelyből „forgatókönyvet” készíthetnek úgy, hogy az előadható legyen. A tanár kiemelheti előre a leírásokat, a cselekmény főbb elemeit, vagy a szereplők párbeszédének kulcsfontosságú részeit. A gyerekek ezt követően kórusban vagy egyénileg olvashatják fel a kijelölt részeket, amelyeket hanghatásokkal, zenével is kiegészíthetnek. Ez a gyakorlat egyszerre fejleszti a szövegértést, a közös munkát és az előadói készségeket, így különösen alkalmas közösségi élmények megteremtésére.

A Memóriajáték azt szemlélteti, hogy mindenki képes történetté formálni élményeit, még akkor is, ha ezt nem tudatosítja magában. A gyakorlat során a diákok először csukott szemmel felidéznek egy közelmúltbeli emléket, majd részleteiben, érzékszerveik bevonásával (mit láttak, hallottak, éreztek) is átgondolják. Ezt követően párokat alkotnak, és először az egyik, majd a másik tanuló osztja meg társával a felidézett eseményt. A mesélés után közös reflexió következik: a résztvevőknek arra kell válaszolniuk, vajon történetet mondtak-e el, illetve történetként érzékelték-e a hallottakat. A tapasztalatok azt mutatják, hogy míg a tanulók többsége nem gondolja, hogy történetet mesélt, minden résztvevő történetként azonosítja a társától hallott élményt. Ez a felismerés segíti annak megértését, hogy a narratív gondolkodás és a történetmesélés velünk született készség, amely a mindennapi kommunikáció része. Az emberek gyakran alábecsülik saját mesélőképességüket, pedig a személyes élmények felidézése és elmondása ugyanazokat a mentális folyamatokat indítja be, mint a tudatos történetmesélés. A feladat hatékony a kommunikációs és szociális kompetenciák fejlesztésében, mivel támogatja az önkifejezést, az aktív figyelmet. Továbbá hozzájárul az emlékezőképesség fejlesztéséhez is, hiszen a tanulók a felidézett élmények pontos megragadására törekednek.

Ezek a gyakorlatok a felső tagozat tantárgyai közé is jól beépíthetők: magyar nyelv és irodalom, hon- és népismeret, erkölcsan, hittan, vizuális kultúra, tánc és dráma. Emellett alkalmazni lehet a tanév eleji ismerkedő órákon vagy a közösségépítő foglalkozásokon, ahol a személyes történetek megosztása elősegíti a bizalom és az együttműködés kialakítását.

A történetmesélés játékos formái közül kiemelkednek az *Őrült címek* elnevezésű gyakorlatok, amelyek a szavakkal való játék kreatív lehetőségeire építenek. Az első változat során a pedagógus egy ismert történetet választ ki, majd annak címét bővített formában – például jelzőkkel kiegészítve – a táblára írja (pl. *Piroska és a gonosz nagy farkas*). A tanulóknak ezt kell átalakítaniuk szinonimák vagy antonimák segítségével, miközben a névelők és a kötőszavak változatlanul maradnak. Az így létrejött új címekből a csoportok közösen dolgoznak ki történeteket, amelyeket leírhatnak, illusztrálhatnak (rajz, képregény, festmény formájában), majd el is mesélhetnek társaiknak. A pedagógusnak célszerű a feladat előtt bemutatni a történetalkotás szerkezetét, akár rögtönzött példát használva, ezzel is támogatva a kreatív folyamatot. Az elkészült munkák osztálytermi kiállítás keretében is közkinccsé tehetők, ami a közösségi érzést tudja erősíteni.

A gyakorlat második variációjában a kiindulópontot egy, az osztály által közösen készített szószeret adja. A pedagógus három kategóriában (például állatok, színek, *r* betűvel kezdődő szavak) gyűjt össze a tanulókkal tíz-tíz szót, majd a táblára névelőket és kötőszavakat is felír. A diákok különböző kombinációkkal új címeket hoznak létre a lista alapján, amelyek közül végül kiválasztják a történet alapjául szolgáló változatot. A tanárnak ebben a feladatban is érdemes bemutatni, hogy csupán egy címből kiindulva miként épülhet fel egy narratíva. Az osztály ezután csoportokban dolgozva a kiválasztott cím alapján történetet alkot, amelyet a feladat lezárásaként megoszthatnak, leírhatnak vagy illusztrálhatnak. A gyakorlat variálható úgy is, hogy minden csoport önállóan állítja össze a szavak listáját, és abból választ ki egy címet. Mindkét feladat fejleszti a kreatív gondolkodást, a szövegalkotást és az együttműködést. A tanulók nemcsak szókinccsüket gazdagítják, hanem gyakorolják az elbeszélések szerkezeti felépítését is, miközben saját ötleteiket másokkal közösen formálják történetté.

A *Tárgytörténet* című tevékenység célja, hogy a tanulók egy általuk jól ismert tárgy perspektívájából alkotnak történetet. A diákoknak el kell képzelniük, mit mondana az adott eszköz, ha beszélni tudna: milyen tulajdonságokkal rendelkezik, milyen élményeket tapasztalhatott, vagy éppen miről panaszkodna. A feladat során a résztvevőket arra ösztönzi a pedagógus, hogy érzékszerveik bevonásával minél részletesebben írják le a tárgyat, majd párokban mesélik el egymásnak történeteiket.

A gyakorlat variálható úgy is, hogy a tanulók partnerük elbeszélését adják elő az osztály előtt, amely lehetőséget biztosít a nyelvi kifejezőkészség és az empátia fejlesztésére. A magyar köznevelésben a természettudományos tantárgyaknál is használható ismétlő, játékos feladatként, ha eszköz helyett egy adott lecke fogalmaihoz kapcsoljuk: például kémiai vegyjelek, természeti jelenségek, szervrendszerek, vagy fizikai mennyiségek története.

A *Történetterkép* vizuális eszközként segíti egy hallott vagy olvasott történet feldolgozását. A tanulók egy A3-as papíron hat mezőt alakítanak ki: ezekben a szereplők, a központi probléma, a helyszín, valamint három meghatározó esemény kerül ábrázolásra. A cél nem művészi alkotás létrehozása, hanem egy olyan vázlat készítése, amely megkönnyíti a történet újbóli elmesélését. Ez a technika a szóbeli és írásbeli kreatív feladatok előkészítésére is használható, mivel segíti a tanulókat a narratív szerkezetek felismerésében és új történetek megtervezésében.

A *Saláta-történet* feladat során a diákok körülbelül 30–40 motívumkártya közül húznak, amelyek népmesékből vagy irodalmi művekből ismert elemeket (például *varázstükör*, *számuízott hős*, *utazás*) tartalmazzak. A tanulóknak három kártya felhasználásával kell új történetet alkotniuk, amelyhez a pedagógus iránymutatást adhat a szereplők, helyszínek és problémák megformálásában. A narratívák párokban vagy kisebb csoportokban születnek, majd önkéntes alapon szóbeli bemutatásra kerülhetnek. A felépített történet továbbfejleszthető leírásokkal, párbeszédekkel, vagy el is játszható az osztályteremben. A mesélés után pedig írásos formában, fogalmazásként is elkészíthető. A gyakorlat fejleszti a problémamegoldást, a kooperációt, miközben kreatív és szórakoztató tanulási helyzetet teremt. Ez a tevékenység projektfeladatként is jól működik, és integrálható a művészetek és a humán műveltségterületekbe: magyar irodalom, mozgóképkultúra és médiaismeret, vizuális kultúra, tánc és dráma, hon- és népismeret, erkölcsstan.

A *Három szóból egy történet* elnevezésű feladat egy hallott történet asszociációira épít. A pedagógus először egy rövid, érzékletes leírásokkal gazdagított történetet mesél el, majd arra kéri a tanulókat, hogy csukott szemmel idézzék fel a hallottakat, és válasszanak ki egy szót, amely számukra leginkább szimbolizálja vagy felidézi az elbeszélést. Ezt követően háromfős csoportokat alakítanak, amelyben a diákok megosztják egymással a kiválasztott szavakat. A tanulók feladata, hogy a három szó felhasználásával új történetet alkossanak. A közös munkára 5–10 perc áll rendelkezésükre, majd az elkészült narratívumokat különböző formában is elmesélhetik: egyénileg, felváltva vagy akár kórusban. A gyakorlat így nem csupán a történetalkotás, hanem a szóbeli előadás lehetőségeit is bemutatja.

Összességében Ryan (2004) gyakorlatai jól példázzák, hogy a történetmesélés az oktatásban nem pusztán irodalmi vagy nyelvi tevékenységként értelmezhető, hanem különböző pedagógiai módszerek és gyakorlatok komplex tanítási stratégiájaként. A bemutatott feladatok a köznevelés bármely szintjén és műveltségi területébe adaptálhatók, hiszen képesek összekapcsolni a tanulók személyes élményeit a tantervi tartalmakkal, miközben elősegítik a közösségi élményeket és a kreatív önkifejezést.

3.2.3. A történetmesélés jó gyakorlatai a matematikatanításban

A történetmeséléshez kapcsolódó módszerek a matematikatanításban is elősegíthetik a tanulók motivációját, elmélyíthetik a fogalmi megértést, valamint támogatják a problémamegoldó és kreatív gondolkodási készségek fejlődését. A narratív struktúrák lehetővé teszik a tanulók számára, hogy a matematikai problémákat valós élethelyzetekhez kössék, így a tanulási folyamat élményszerűvé válik, és hozzájárul a tudás hosszabb távú megőrzéséhez. A narratív alapú oktatás ezáltal a tantárgy iránti pozitív attitűd kialakítását eredményezheti.

Casey és munkatársai (2004) tanulmányukban hat problémamegoldó matematikai kalandtörténeti kiadványt elemeztek, amelyek óvodás kortól az általános iskola 2. évfolyamáig kínálnak tanulási lehetőségeket. Eredményeik szerint a matematikai fogalmak elsajátítása és megjegyzése hatékonyabb, ha a pedagógusok a történetmesélést alkalmazzák. A vizsgált művek – különösen a *Round the Rug Math (Matematika a szőnyeg körül)* sorozat – olyan narratív struktúrákat kínálnak, amelyek a matematikai tartalmakat kulturális, földrajzi és történelmi kontextusba ágyazzák, ezáltal interdiszciplináris kapcsolatokat teremtenek más tantárgyakkal. A mesék szereplői egymásra épülő kalandokat élnek át, amelyek előreviszik a cselekményt és a matematikai tartalmakat. Minden lecke egy új problémát mutat be, amelyet a tanulóknak kell megoldaniuk a szereplők segítségével. Ezáltal a tanulók nem csupán passzív befogadói, hanem alakítói is a tanulási folyamatnak. Ez a megközelítés elősegíti az érzelmi bevonódást, növeli a motivációt, valamint fejleszti a logikus gondolkodást és a problémamegoldó képességeket.

A *Tan and the shape changer (Tan és az alakváltó)* című könyv Tan történetén keresztül vezeti be a gyermekeket a geometria világába. A narratívában Wei Lung nagymama mesél Tanról, egy ókori kínai kisfiúról, aki asztalosmester apja által készített asztallapot visz a császárnak. Az út során Tan elfárad, és véletlenül elejti a lapot, amely két egyenlő szárú derékszögű háromszögre törik. A szereplővel együtt a gyerekek felfedezhetik, hogy ha a darabokat különféle módon illesztik össze, újabb alakzatokat hozhatnak létre, többek között négyzetet is.

A történet lehetőséget ad a geometriai tulajdonságok – például a szimmetria, a forgatás és a tükrözés – kísérletező jellegű megismerésére. A könyvet két bostoni iskolában is tesztelték. Az eredmények alapján a mesélő kontextusban tanuló gyermekek matematikai teljesítménye szignifikánsan javult azokhoz képest, akik ugyanazt a tartalmat narratív keret nélkül kapták meg. Ez a vizsgálat alátámasztja, hogy a történetbe ágyazott kontextus megalapozhatja az absztrakt matematikai fogalmak megértését és hosszú távú megőrzését.

A Tüsszentő várat épít (Sneeze builds a castle) című kiadvány a középkori Európába kalauzolja a gyerekeket, ahol egy barátságos sárkánylány segíti a feladatok megoldását. A történetek a geometriai formák felismerését, az alakzatok átalakulásának hatásait mutatják be, amely a térbeli kapcsolatok leírásának képességét is fejleszti.

Westwell (2005) rámutat arra, hogy a matematika történetként való értelmezése jelentősen hozzájárulhat a tantárgy mélyebb megértéséhez és tanításához. A szerző a tudástörténet bemutatását javasolja: a tanulók így megismerhetik, miként jutott el egy adott kutató a matematikai felfedezésekhez, beleértve a nehézségeket és a tévhiteket is. A kognitív feldolgozás folyamata így nem csupán absztrakt fogalmakra, hanem emberi történetekre is épül, amelyekhez a diákok könnyebben tudnak kapcsolódni. A tanulóknak először érdemes saját gondolataikat megfogalmazni, hogy rálátást kapjanak a számtan fejlődésére: például, hogyan alkalmazhatták volna a matematikát az adott korban. Westwell szerint hasznos lehet, ha a diákok az ismeretszerzésükre reflektálva dolgoznak ki történeteket. A szerző hangsúlyozza, hogy a tudósok feladata az új narratívák felkutatása és megosztása, hogy a tantárgy élővé váljon.

Ezt a gondolatmenetet folytatva Goral és Gnadinger (2006) első osztályosok körében vizsgálták a történetmesélés hatását a matematika alapfogalmainak tanulására. Kutatásukban a helyi érték fogalmát egy matematikai mese kontextusában tanították meg. Eredményeik szerint a tanulók úgy voltak képesek a kapcsolódó számítások elvégzésére, hogy nem rendelkeztek előismeretekkel. A mese fiktív világa valós problémákat állított a szereplők elé, ezáltal a gyerekek élményszerű helyzetekben gyakorolhatták a matematikai gondolkodást. A vizsgálat rávilágít arra, hogy a történetmesélés katalizátorként működhet az elvont fogalmak megértésében, mivel az elméleti tartalmakat tapasztalati élményekhez kapcsolja.

Triyani és munkatársai (2012) a legkisebb közös többszörös tanításában alkalmazták a narratív stratégiát. Megállapították, hogy a mesélés nemcsak a fogalom bevezetését segítette, hanem aktív részvételre is motiválta a tanulókat. A történet keretként működött, amelyben a tanulók láthatóvá tették a problémát, és saját megoldási stratégiáikat is kipróbálták, ezzel fejlesztve a problémamegoldó gondolkodást.

A történetmesélés és a matematika kapcsolatát tovább árnyalja Sum és munkatársai (2022) kutatása, amelyben három hongkongi iskola hatvan tanulóját vizsgálták. A résztvevők különböző társadalmi-gazdasági háttérrel és etnikai hovatartozással rendelkeztek, és otthon többféle nyelvet beszéltek. Az iskolai oktatás nyelve angol volt, amely mind a tanulók, mind a pedagógusok számára második nyelvnek számított. A vizsgálat a törtékekkel kapcsolatos fogalmak megértésére és elsajátítására vonatkozott a történetmesélés hatására. Eredményeik szerint a narratív alapú oktatás hatékony a kulturálisan érzékeny oktatási környezetben. Továbbá kimutatták, hogy a történetmesélés hozzájárult a vidéki és városi tanulók közötti teljesítménykülönbség csökkentéséhez is, vagyis az inkluzív pedagógia feltételeit megteremtve hidat képez az eltérő nyelvi és kulturális háttérű tanulók között.

3.2.4. A történetmesélés jó gyakorlatai a természettudományok tanításában

Rowcliffe (2004) rámutatott, hogy a középiskolai természettudományok tanítása gyakran nehézségekbe ütközik, mivel a pedagógusok számára kihívást jelent a diákok figyelmének és motivációjának fenntartása. Ennek megoldására a történetek alkalmazását javasolta, amelyek élénkíthetik a tanulói figyelmet és aktivitást, érthetőbbé tehetik a tananyagot, valamint megkönnyíthetik a tanulási folyamatot is. A szerző példaként egy detektívtörténetet hozott, amelyben a tanulóknak hamis bankjegyekben használt tintával kapcsolatos információkat kell feltárniuk. A tevékenységek során a diákok törvényszéki szakértők helyébe képzelhetik magukat, és kromatográfiával azonosíthatják a gyanúsított tintáját. Ennek az analógiájára Rowcliffe további javaslatot tesz, hogy a tanulók történelmi kontextusban ismerjék meg a tudományos problémákat, majd korabeli tudósok helyébe képzelve magukat kísérletezzenek a megoldás felderítésével. Ez a tevékenység elősegíti a tanulók aktív részvételét és kritikai szemléletét. A narratív módszer értéke abban rejlik, hogy a tananyagot élményszerű narratívába ágyazza, növelve a tanulói elköteleződést.

Browning és Hohenstein (2015) kutatása a narratív és magyarázó szövegek hatását hasonlította össze brit diákok evolúcióval kapcsolatos megértésében. Három életkori csoport (16, 21 és 25 évesek) tanulóit két csoportra osztották: az egyikben elbeszélést olvashattak az első emberek megérkezéséről a Földre, míg a másikban a résztvevők egy magyarázó szöveget kaptak ugyanezzel a témával kapcsolatban. Az eredmények azt mutatták, hogy a történetet olvasó diákok jobban megértették az evolúcióelméletet, mint a magyarázó szöveget kapott társaik. Az előzetes tudás nem befolyásolta az eredményeket: azok a tanulók is jobban teljesítettek a narratív csoportban, akik nem rendelkeztek korábbi ismeretekkel a téma kapcsán. Ez a kísérlet is alátámasztja, hogy a narratív struktúrák hatékonyan támogatják az új tudás beépülését és a komplex fogalmak elsajátítását.

Prins és munkatársai (2017) szintén a narratív szövegek alkalmazását vizsgálták egy hollandiai állami középiskolában, a biológia tanulásában. Az osztály Anatolij Dnyeprov *Rákok a szigeten* (angol fordításban *Crabs on the island*) című novelláját dolgozta fel, amely a természetes kiválasztódást mutatja be egy robotrákokkal végzett kísérlet kontextusában. A diákok visszajelzései alapján a történet könnyebben megjegyezhetőnek bizonyult, mint a tankönyvi szöveg, és hozzájárult a tananyag megértéséhez is. Az eredmények alapján kimutatható volt, hogy a tanulók az azonosítás és felismerés feladataiban magas pontszámokat értek el, ugyanakkor az újramesélés során gyengébben teljesítettek, amit a tudományos szókincs hiányával volt magyarázható. A kutatók az osztálytermi beszélgetésekből azt a következtetést vonták le, hogy a tanulók élvezték a történetközpontú tanulást, a tanárok pedig a motiváció növekedéséről számoltak be.

Morais és munkatársai (2019) egy portugál középiskola diákjait vonták be egy olyan projektbe, amelyben a tanulók óvodások számára írtak kémiai történeteket: a légköri nyomásról, az anyagállapotokról és az állapotváltozásokról. A pedagógusokkal közösen a narratívákhoz tevékenységeket is terveztek, amelyeket az óvodásoknak mesélés, vetített képek és animációk kíséretében mutattak be. A gyakorlat során a kisgyermekek nyitottak és kezdeményezőek voltak, rajzaikon megjelentek a tudományos elemek, ami arra utal, hogy a történetmesélés már a korai életkorban is elősegítheti a fogalmak elsajátítását. Ez a kutatás jól példázza, hogy a tudományos tartalmak narratív kontextusban való bemutatása a tanulók életkorához igazodva élményszerű és hatékony tanulást eredményez.

Kortam és munkatársai (2021) a természettudományos felfedezésekről szóló történetek hatását vizsgálták általános és középiskolai tanulókknál (N=270). A kutatásukban szereplő narratívák négy tudós felfedezéseire vonatkoztak: Galvani (az elektromos áram felfedezése), Fleming (a penicillin felfedezése), Arkhimédész (a lebegő elv felfedezése) és Kekulé (a benzolgyűrű szerkezetének felfedezése). A tananyag elsajátítása után a tanulók reflexióit vizsgálták. Arra a következtetésre jutottak, hogy a történetek segítik a tudományos fogalmak, folyamatok és összefüggések megértését.

A nemzetközi tapasztalatokat hazai kontextusban Muzsalyiné (2021) foglalta össze, kiemelve a történetmesélés három típusát: fiktív, történelmi és drámapedagógiai alapú történeteket. A szerző megállapította, hogy a történetmesélés a természettudományokban is hatékony eljárás. Muzsalyiné továbbá felveti, hogy szükség lenne olyan tankönyvek és segédanyagok kiadására, amelyek időt takarítanak meg a pedagógusoknak és elősegítik a narratívák gyakorlati alkalmazását. Elemzése arra hívja fel a figyelmet, hogy a történetmesélés strukturáltan beépíthető a tantervi folyamatokba.

Bajzáth (2023) szintén a történetmesélés természettudományos nevelésben betöltött szerepére mutatott rá, hangsúlyozva, hogy a narratív keretbe ágyazott információk könnyebben beépülnek a tanulók tudásrendszerébe. A szerző vizsgálatában a TETT-mesepályázatot ismertette, melyet általános és középiskolás diákoknak írtak ki, hogy természettudományos témában alkossanak meséket, történeteket. A beadott pályamunkák száma már meghaladta az 1300-at is, ami a tanulói motiváció jelzésértékű bizonyítéka. Bajzáth ugyanakkor rámutatott, hogy a pályázatban nagyobb arányban vettek részt lányok, ami összefüggést mutathat a szövegértési-szövegalkotási kompetenciákkal. Mindez arra utal, hogy a történetalkotást célzottan kell adaptálni a különböző tanulói csoportokban.

3.2.5. A történetmesélés jó gyakorlatai a humán tantárgyak tanításakor

A történetmesélés a humán tantárgyak és a művészetek oktatásában kiemelt jelentőséggel bír, mivel az elbeszélésekben megjelenő szimbólumok lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók saját élményeik és előzetes tudásuk alapján alkossanak új jelentéseket, ezáltal az oktatási folyamat az egyéni és közösségi jelentésalkotás terepévé válik. A narratív megközelítés elősegíti a kulturális és történeti összefüggések megértését, a fogalmak elsajátítását, valamint támogatja a kritikai gondolkodás, a reflektív tanulás és az értelmező képesség fejlődését. A történetek alkalmazása hozzájárul a tanulók társadalmi érzékenységéhez is, hiszen különböző nézőpontok és élethelyzetek megismerését célozza.

Greene (1996) szerint sok történet alkalmas dramatizálásra, amelyet a fiatalabb gyermekek kiemelten élveznek. A pedagógus előadhat vagy felolvashat egy történetet, amelyet az osztállyal közösen elemezhetnek például motívumok, cselekmény vagy témák mentén. A diákok ezt követően új változatot alkothatnak: megtarthatják a cselekményt, de módosíthatják a helyszínt vagy a szereplőket, illetve további kalandokat képzelhetnek el egy adott karakter számára. A mesélés történhet egyéni vagy csoportos formában, például 3–4 fős kiscsoportokban is. A különféle műfajok (népmese, fikció, életrajz, költészet) feldolgozása során a tanulók megismerhetik az irodalmi nyelvezetet, a szerkezet és stílus sokféleségét, valamint a szereplők jellemzésének módjait. Greene módszere a dramatikus elemek és a narratív feldolgozás összekapcsolására hatékony eljárás. erősíti a kreatív gondolkodást és az aktív tanulói részvételt.

A történetmesélés a magyar nyelv tanításában is produktív szerepet tud betölteni, hiszen jó gyakorlatok és mesekönyvek bizonyítják, hogy az elvont nyelvtani fogalmak élő, kontextusba ágyazott jelentéseként is közvetíthetők. Varga Katalin és Bosnyák Viktória művei azt mutatják, hogy a nyelvi struktúrák megszemélyesítése és a narratív keret alkalmazása működtethető a komplex fogalmak megértésében.

Varga Katalin *Én, te, ő* (1973) című meseregénye a nyelvtani alapfogalmak játékos feldolgozására nyújt lehetőséget. A Hókusz-Pókusz cirkusz szereplői mesés kalandokon keresztül ismertetik meg a gyermekekkel a szófajokat és más nyelvtani kategóriákat. A történet *in medias res* kezdődik, és az egyik legfőbb jellemzője az interaktivitás, hiszen a tanulók aktív részesei lesznek a történetírásnak: az olvasók hat képből álló sorozat alapján rekonstruálhatják a történéseket. Ezáltal a kép és szöveg folyamatosan kiegészíti egymást, hiszen sokszor a képregényszerű ábrák segítik a diákokat a történetek részleteinek felfedezésében. Az alapszófajok (ige, főnév, melléknév) bemutatása után a könyv további nyelvtani fogalmakat is feldolgoz, gyakran megszemélyesítve azokat. A kortárs gyermekirodalomban Bosnyák Viktória művei is szórakoztató történeteken keresztül mutatják be a nyelvtani és helyesírási szabályokat (Nagyházi, 2022).

A történetmesélés szélesebb pedagógiai vonatkozásait Kuser (2021) emelte ki, aki szerint az irodalmi művek befogadása már kisgyermekkorától meghatározza a világ értelmezését és az önazonosság formálódását. A szerző rámutat, hogy a verbális-narratív művészetek a pedagógia számára olyan lehetőséget kínálnak, amely egyszerre fejleszti az anyanyelvi kommunikációt, az esztétikai-művészeti tudatosságot, a szociális kompetenciákat, a kezdeményezőkézséget és az önálló tanulási képességeket. Kuser hangsúlyozza, hogy a történetek feldolgozása és újramesélése nem csupán irodalmi élményt nyújt, hanem összetett kompetenciafejlesztő eszközként is szolgál.

A továbbiakban részletezett feladatötletek, jó gyakorlatok a történetmesélés és történetalkotás köré szerveződve kínálják az említett készségek fejlesztését, és elősegítik az irodalmi művek élményszintű befogadását. A feladatok egy korábbi tanulmányban már ismertetésre kerültek (Farkas, 2022). A történetmesélés iskolai alkalmazása többféle kreatív gyakorlatban is megvalósítható, amelyek egyszerre fejlesztik a tanulók nyelvi, szociális és kognitív kompetenciáit. Az egyik ilyen módszer a *Történetkosár* (vagy *Történetzsák*, *Történetdoboz*), amely óvodapedagógiai használatán túl irodalomórán, felső tagozatban is jól működhet a mesék és mítoszok témakörnél. Például a magyartanár tehet a kosárba: fehér lovat, három LEGO minifigurát, kis fadarabot, követ, vasgolyót (*Fanyűvő*, *Kőmorzsoló*, *Vasgyűrő*), ördög figurát, szakállas manójátékot (*Hétszűnyű Kapanyányimonyók*), sárkányt ábrázoló plüssjátékot, kis zacskó zabkását vagy búzadarát, három női babát (királykisasszonyok), griffmadarat szimbolizáló játékmadarat, kenyérdarabot, szalonnadarabot, koronát. Ez a feladat játékos módon segíti a népmesék rendszerezését és a szimbolikus gondolkodás fejlesztését.

A *János vitéz* bevezető órájára, a ráhangolás szakaszban is többféle kellék közül lehet válogatni: játékkard, papírból készült huszárcsákó, juhászkalap vagy juhászbót, juhfigura, furulya, érme, korona, griffmadár illusztráció, tündérfigura, rózsza, síp, boszorkány, műanyag sárkány. A *Romeo és Júlia* megjeleníthető az alábbi kellékekkel: kis üvegcese méreg felirattal, műanyag kés, papír álarc, gyűrű, két *LEGO*-figura vagy egy *Barbie* és *Ken* baba stb. Jelentésteremtésnél ez a gyakorlat fordítottan is alkalmazható: félév vagy tanév végén a tanulók maguk választhatnak tárgyakat, amelyekkel korábban tanult művet jelenítenek meg, majd a többieknek ki kell találniuk, melyik alkotáshoz kapcsolódik a válogatás. Mindezt pontokkal, kis ötösökkel, vagy egyéb formában is jutalmazhatja a pedagógus. Versenyhelyzetben pedig a tanulóknak ki kell találniuk, hogy melyik műre utalhatnak a kellékek. A győztes elmesélheti röviden a mű tartalmát. Ez játékos módon segíti az irodalmi ismeretek rendszerezését és a szimbolikus gondolkodás fejlesztését.

A narratív kompetencia fejlesztésének másik eszköze a *Történetmondás más szemszögből*. A gyakorlatban a tanár első személyben mesél el egy történetet, majd a tanulók párokban újramesélik harmadik személyben. Időnként a pedagógus jelére a szerepek cserélődnek. Irodalmi művek esetében a történet rövid összefoglalása után a diákok egy-egy karakter nézőpontjából is újraalkothatják a narratívát. Ez a technika segíti a nézőpontváltást, a szereplők motivációinak megértését és az empátikus gondolkodás fejlesztését.

A vizuális illusztrációt helyezi középpontba a *Három képből egy történet* című feladat (Lizakovszky, 2012). A diákok csoportokban három, egymással látszólag nem összefüggő képet kapnak, amelyekből rövid idő alatt koherens történetet kell alkotniuk. A gyakorlat során a csoportok közötti interakció is fontos szerepet kap: a tanulók vándorolnak egymás között, ahol eldöntendő kérdésekkel próbálják kitalálni osztálytársaik elbeszéléseit, majd új elemet illesztenek be a narratívába. A narratívum írásban való rögzítése fokozatos, minden csoporttag rövid szakaszokat ír, így az elbeszélő szöveg egy közös alkotássá válik.

Hasonló célt szolgál a *Történetalkotás Dixit képekkel*, amelyben a tanulók a *Dixit* nevű társasjáték képeinek felhasználásával kreatív történetalkotási gyakorlatban vesznek részt. A pedagógus előzetesen kiválogatja a kártyákat szereplők, tárgyak és helyszínek szerint, majd a tanulók csoportokban négy képet húznak (két szereplőt és két helyszínt), amelyekből közösen történetet konstruálnak. Utasításként megadható, hogy az elkészült narratíva tartalmazzon párbeszédet a szereplők között vagy például tájleírást. A kész történetek dramatizálhatók: a csoport egy narrátort jelöl ki, aki elbeszéli a történetet, miközben a szereplők eljátszzák azt.

A feladat variálható úgy is, hogy minden csoport kártyapaklit kap, amelynek lapjai egyenlően oszlanak meg a tagok között. Az első tanuló kiválaszt egy kártyát és elkezd a történetet, majd sorban a többiek is letesznek egy-egy lapot, és 3–4 mondattal folytatják a narratívát. A diákoknak meg kell jegyezniük a közösen épített történetet, mert azt egy másik csoportnak is be kell mutatniuk. Az utolsó kártyák felhasználásával be is kell fejeznie a résztvevőknek a történetet, hogy kerek egészet alkosson.

Egy másik változatban a diákok körben ülnek, minden résztvevő sorban húz egy kártyát, majd a kép alapján, legfeljebb három mondatban meséli tovább a történetet. Ez addig folytatódik, amíg mindenki sorra nem kerül, vagy amíg el nem fogynak a kártyák. A narratíva koherenciáját segíti, ha a végén egy kijelölt tanuló (például az első vagy az utolsó mesélő) röviden összefoglalja az elhangzottakat. Ez a változat különösen alkalmas ráhangoló gyakorlatként. Ez a tevékenység fejleszti a kreativitást, a szóbeli kifejezőkészséget, a történetalkotási készséget, és megteremti a kooperációt is.

A *Mozaiktörténet írása* című gyakorlat során a pedagógus egy előre megadott kezdőmondatot ad a tanulóknak. A diákok erre építve rövid idő alatt mondatokat írnak, majd a papírlapot körbeadva egymás történeteit folytatják. A folyamat több körben ismétlődik, végül mindenki lezárja a saját szövegét. A befejezés után a tanulók visszakapják az általuk indított történetet, javítják a hibákat, majd röviden összefoglalják és elmesélik a többieknek.

A detektívtörténetek változatos elbeszéléstípusok, ugyanakkor a kortárs magyar irodalom kevésbé aknázza ki a műfajban rejlő lehetőségeket (Körömi, 2019). A detektívregények feldolgozásához hatékony ráhangolás lehet egy közös osztálytermi nyomozás, amelynek részleteit, alaptörténetét és szereplőit a választott műből is meríthetjük. A diákok különböző szerepeket és háttérinformációkat kaphatnak a pedagógustól, de akár csoportmunkában közösen is megalkothatnak egy detektívfeladatot. Emellett tervezhetnek szabadulósobát is egy irodalmi mű, egy művelődéstörténeti korszak vagy egy író életrajza alapján, amelyet projektmunka keretében mutathatnak be társaiknak.

Lavin (2006, é. n.) jó gyakorlata a *Gyilkosság az osztályteremben* például egy közös nyomozás keretében épül fel. A tanulók különböző szerepkártyákat kapnak, amelyek nyomokat tartalmaznak a rejtély megoldásához. A nyomozás eljátszása során a diákok egymást kérdezve gyűjtik az információkat, majd közösen próbálják feltárni az eseményeket. Mivel bárki kérdezhet a másiktól, így azok a tanulók is részt vehetnek a feladatban, akik esetleg nem kaptak szerepkártyákat. Nagyobb osztálylétszám esetén (30–35 fő) érdemes két csoportot elkülöníteni a teremben. A feladat előnye, hogy játékos módon fejleszti a logikai gondolkodást, a problémamegoldást, valamint az együttműködést.

A szereplők megértését támogatja a *Belső hang (Gondolatkihangosítás)* gyakorlata. Ennek során a tanulók egy irodalmi karakter helyébe képzelik magukat, és megfogalmazzák, mit gondolhatott az illető a cselekmény adott pontján (H. Molnár, 2018). A reflexió történhet szóban, írásban, naplóként vagy belső monológ formájában. A szövegek felolvasása segíti a szereplők motivációinak megértését és az empátikus gondolkodást. A feladat bármely epikai mű feldolgozásánál alkalmazható. A középiskolai tananyaghoz több alkotás is kapcsolható: *Kreón* gondolatai *Teiresziász* jóslata után; *Odüsszeusz* hánykódása a tengeren, miután elvesztette az összes társát; *Anyegin Lenszkij* halála után.

A kreatív feldolgozás másik lehetősége a *Fiktív interjú*, amelyben a tanulók egy képzeletbeli interjút készíthetnek az adott irodalmi alkotás szereplőivel: feltehetnek kérdéseket a tetteivel, a gondolataival, a vágyaival, a céljaival kapcsolatban. A diákok párbeszédes formában a feltételezett válaszokat is megírják a mű alapján. Az elkészült interjút végül dramatikusan eljátszva mutatják be a résztvevők az osztály előtt. A feladat a reflektálás során alkalmazható, sőt kerettörténettel is variálható, például: „*A 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*.

Gölcz (2020) a népmese játékos feldolgozását mutatja be. Bár a feladattípusok a nemzetiségi iskolákhoz készültek német nyelvi órára a Grimm-mesékből, más tanórákon is alkalmazni lehet az alábbiakat:

- „a) Mesehallgatás: A mesemondó rendszeresen használja a teljes kifejezési formarepertoárját (például: hangszín, hangerő, szemek, arckifejezés, gesztusok)
- b) Mesék átélése: Meseképek festése, meseszínház (spontán eljátszott mesék).
- c) Mesék újramondása: szabad újramondás, bábszínház” (Gölcz, 2020, p. 24). A szerző további feladatleírásban szerepel még a történetre és annak szókincsére építve az ismeretlen szavak összegyűjtése a meseszövegből, memóriajáték az új szavakból, igaz-hamis játék, szókereső rejtvény, szövegkígyó, a történet helyes sorrendjének megállapítása. Mindezek mellett ajánlja a szerepjátékot; hangszerek bevonását, amelyeket a gyerekek szólaltathatnak meg a mese különböző pontjain; továbbá egy meséhez kapcsolódó ének megtanulását és eléneklését. Ezek a tevékenységek a tanulók személyes és szociális kompetenciáit is fejlesztik.

A történetmesélés irodalmi és nyelvi példái azt mutatják, hogy a narratív módszerek a tanóra bármely szakaszában és különféle munkaformákban egyaránt alkalmazhatók. Ezek a példák azonban más tanórákra is könnyen adaptálhatók.

Kaur (2024) szerint a pedagógusok a történetmesélést számos nyelvi készség fejlesztésére használhatják: beleértve a jelentésalkotást, szókincsbővítést, grammatikai ismeretek elsajátítását, valamint az elbeszélések megértését is. A szerző megkülönböztette a történeteken belüli és túli gondolkodást. Az előbbi esetben a szereplők motivációira, problémáira, érzéseire és cselekedeteire reflektálnak a tanulók. Az utóbbinál pedig olyan lényeges kérdésekre összpontosít az osztály, amelyeket személyes tapasztalataikhoz, életükhöz és világukhoz tudnak kapcsolni. Ez a kettősség elősegíti, hogy a tanulók egyszerre mélyedjenek el a szöveg világában, és reflektáljanak saját élethelyzeteikre is. Később erről beszélgetést folytathatnak, vagy írhatnak is róla.

A történetek oktatásba illesztését Kaur három szakaszban határozza meg, elsősorban a nyelvi órákra vonatkozóan: előkészítés, történetmesélés és történet utáni feldolgozás. Az előkészítés azokat a tevékenységeket jelenti, amelyeket a mesemondás előtt végeznek. Célja a figyelem felkeltése, a motiváció kialakítása. Ide tartoznak a címjóslassal kapcsolatos feladatok is. Az előadás megtörténhet a szöveg felolvasásával vagy emlékezetből történő elmondásával is. Használhatók különféle kellékek, például bábok és kártyák. A mesélés után kommunikációra és önkifejezésre kell bátorítani a gyermekeket. Ehhez a tevékenységhez sorolja a szerző például a kedvenc szereplő lerajzolását vagy egy alternatív befejezés készítését is. A három szakasz rendszeres alkalmazása lehetőséget teremt a digitális, tankönyvben szereplő történetek, valamint az olvasmányok, gyermekkönyvek feldolgozásához is. Kaur szerint a történetválasztás során érdemes figyelembe venni a gyermekek életkorát, nyelvi szintjét és azt, hogy mennyire lehet érdekes a gyerekeknek az elbeszélés. A történetmesélés így nemcsak az irodalmi, hanem az interkulturális és társadalmi tanulás fontos eszközévé is válhat. Azonban ahhoz, hogy hatékony legyen, gondosan előkészített nyelvi támogatásra is szükség van.

Kinyó (2005) a történelemtanításban a narratív készségek fejlesztésének fontosságát hangsúlyozza. Érvéle szerint a történetmesélés egyrészt hozzájárul a kommunikációs készségek fejlődéséhez, másrészt bizonyítottan kiemelt szerepet játszik a történelmi információk szervezésében. A szerző különösen a módszertani fejlesztések szükségességét emeli ki, amelyeknek figyelembe kell venniük a tanulók kognitív fejlődésének életkori sajátosságait. Ezáltal a történetmesélési sémák olyan keretet adnak, amely támogatja az ismeretek beépülését és rendszerezését. Kinyó gondolatai arra mutatnak rá, hogy a történelemtanításban a narratívák a történelmi gondolkodás és az időbeli-okozati összefüggések megértésének alapvető eszközei lehetnek.

Browning és Hohenstein (2024) a nem fikciós narratívák és a magyarázó szövegek történelemtanulásban betöltött szerepét hasonlították össze. Kutatásuk középiskolás diákok körében zajlott, és az első világháborúval kapcsolatos fogalmi megértésre fókuszált. A diákok egyik csoportja narratív szövegekből, a másik információs szövegekből sajátította el az ismereteket. Eredményeik szerint a narratívát kapott csoport jelentősen jobb kronológiai és oksági gondolkodási készségeket mutatott, valamint magasabb szintű fogalmi megértést ért el, mint azok, akik leíró szövegekből tanultak. A kísérlet arra enged következtetni, hogy a narratívák a tanulási folyamatban hatékonyabban támogatják a tudás megszilárdulását és hosszú távú megőrzését a leíró szövegekkel szemben.

Aiex (1988) javaslatokat fogalmaz meg pedagógusoknak a történetmesélés használatához. Álláspontja szerint a gyermekek életkorához igazodó, kevés szereplőt és egyszerű cselekményt tartalmazó történetek kiválasztása biztosíthatja a sikeres érzelmi kapcsolódást. A népmeséket és a tündérmeséket tartja a legalkalmasabbnak kezdő mesemondók számára, mivel könnyen követhetők és kulturális szempontból is gazdag tartalmat hordoznak. Aiex hangsúlyozza, hogy az ismételt elmondás segíti a tanulókat a történethez való kapcsolódásban, miközben a képzelet és a fantázia lehetővé teszi a vizuális segédeszközöktől független, belső képekre épülő élményszerzést. A szerző szerint a történetmesélés egyszerre fejleszti a nyelvi készségeket, a kreativitást és az önkifejezés képességét, így hosszú távon hozzájárul a tanulói személyiségfejlődéshez is.

E három megközelítés összességében azt bizonyítja, hogy a narratív módszerek bevezetése nemcsak a történelem, hanem más tantárgyak oktatásában is releváns. Az általános iskolában különösen hatékony lehet a történelmi alapfogalmak, események és szereplők megértésének elősegítésében, míg a középiskolában hozzájárulhat a komplexebb történelmi narratívák és értelmezési keretek feldolgozásához.

A bemutatott nemzetközi és hazai példák szemléltetik, hogy a történetmesélés a személyes élményekre támaszkodva támogatja a kreatív önkifejezést és strukturálja a jelentésalkotást. A történetek okozati és kronológiai szerveződése kognitív „vázat” kínál (eseménylánc, szereplők, konfliktusok és megoldásuk), amely transzdiszciplinárisan alkalmazható: irodalom-, történelem-, matematika- és természettudomány-tanításban egyaránt tanulásszervező elvként is érvényesíthető. Az empirikus eredmények a matematikai és a természettudományi ismeretek terén is igazolják a narratív kontextus előnyeit: az absztrakt fogalmak feldolgozása mélyebb megértést eredményez, a motiváció és az érzelmi bevonódás pedig erősebb, mint pusztán leíró szövegek használata esetén. A történetalkotásra épülő kooperatív technikák a tanulók együttműködési készségét is fejlesztik.

3.2.6. A történetmesélés és a Nemzeti alaptanterv (2020)

A Nemzeti alaptanterv (2020) kiemelt célként határozza meg a kompetencia- és személyiségfejlesztést, a morális és érzelmi nevelést, a véleménynyilvánítást. Módszertani alapelvei között hangsúlyosan jelenik meg a tanuló szükségleteire épülő pedagógiai tervezés, az aktív részvételre építő oktatási formák használata, valamint az ismeretek kreatív alkalmazása különböző helyzetekben. Az ajánlott tanulásszervezési formák közé sorolja az együttműködésen alapuló, páros és csoportos munkaformákat, amelyek lehetőséget adnak az egyéni különbségekhez igazodó, aktív és kooperatív munkavégzésre. Ezekhez a célkitűzésekhez szorosan kapcsolódik a történetmesélés mint oktatási stratégia, amely elősegíti a fogalmi megértést és fejleszti a szociális és érzelmi kompetenciákat.

A narratív alapú tanulás az ismeretek kontextusba helyezésével támogatja a szövegértést, a problémamegoldó gondolkodást és a jelentésalkotási folyamatokat, ezáltal megfelel a Nemzeti alaptanterv (2020) által megfogalmazott fejlesztési követelményeknek. Megállapítható továbbá, hogy a történetmeséléshez kapcsolódó tevékenységek a hazai pedagógiai gyakorlatba is integrálhatók, támogatják az élményközpontú és kompetenciaalapú oktatást.

A humán műveltségi területeken számos tantárgy keretén belül alkalmazható a történetmesélés. Az irodalomtanításban például az elbeszélések, mondák, balladák feldolgozásánál. Az ötödik évfolyamon Hunor és Magyar mondáját (*Rege a csodaszarvasról*) írja elő a kerettanterv, míg a hatodik évfolyamon már többféle mondát is ajánlanak a tankönyvek (pl. *Csörsz árka*, *A tordai hasadék*). Az olvasott történetek eljátszása, átdolgozása, képregénybe rajzolása, alternatív befejezések készítése, vagy akár a tanulói párokban történő elmesélése fejleszti a szóbeli kifejezőképességet és a szókinccset is. A jelentésrétegek feltárásához pedig az egyéni munkaforma mellett kiválóan alkalmas a páros és a csoportos munkaforma is, hiszen megteremti a párbeszédet a művekről, és lehetővé teszi a vélemények, különböző nézőpontok megosztását is.

A természettudományos tantárgyakban a történetmesélés lehetőséget ad a jelenségek élményszerű, kísérletekhez és tudománytörténeti példákhoz kötődő bemutatására, ami elősegíti a tanulók tudományos gondolkodásának fejlődését. A matematika tanításában a történetmesélés hidat képez az absztrakció és a konkrét tapasztalat között, hozzájárulva a logikai gondolkodás és a reflektív tanulás kialakításához. Az alsó tagozaton a narratív módszerek az alapkészségek megerősítését szolgálják, míg a felső tagozatban és középiskolában a komplex fogalmak feldolgozását, az interdiszciplináris gondolkodás fejlesztését és a kritikai reflexió gyakorlását támogatják.

3.3. Történetmesélés a felsőoktatásban

A felsőoktatás módszertani repertoárja a hazai szakirodalomban még mindig kevés figyelmet kap. A megújulás fókuszában az információtechnológiai fejlődés következtében megjelent digitális nemzedékhez való alkalmazkodásra helyeződik (vö. Dringó-Horváth et al., 2020), miközben hiányoznak azok a kidolgozott, bizonyítottan működő, jó gyakorlatok, amelyek a közoktatásban már évtizedek óta jelen vannak. Jármái (2016) szerint „nem is beszélhetünk tudományos alapokon kidolgozott felsőoktatás-módszertanról, ami feltehetően összefügg azzal a ténnyel, hogy az oktatók nagyobb hányada nem rendelkezik pedagógiai felkészültséggel” (Jármái, 2026, p. 152).

Csikósné (2019) szintén rámutat arra, hogy az oktatói módszertani kultúra megújulása ma is vita tárgyát képezi. Kiemeli, hogy a felsőoktatásban egyre inkább jelen vannak a Z generáció tagjai, akikre a rövid figyelmi időtartam, a vizuális ingerek iránti fogékonyság, a szórakoztató és hasznos tartalmak keresése, valamint az azonnali visszacsatolás iránti igény jellemző. A megváltozott hallgatói elvárások miatt különösen fontossá válik az oktatók pedagógiai továbbképzése. Úgy gondolom, hogy ebben a kontextusban kínál ígéretes lehetőséget a történetmesélés, amelynek alkalmazása elősegíti a tananyag élményszerűvé tételét, ezáltal növeli a motivációt és a tanulási folyamat hatékonyságát. A narratívákat legfőképp a pedagógusképzésben tartom indokoltnak integrálni a kurzusokba, ugyanis a pedagógusjelöltek későbbi munkájuk során közvetlenül tudják majd kamatoztatni a történetmesélés elméleti hátterét és jó gyakorlatait. A továbbiakban a történetmesélés felsőoktatási használatára vonatkozó kutatási eredményeket és felhasználási lehetőségeket ismertetem.

Abrahamson (1998) szerint a felsőoktatásban egyre gyakrabban használnak elbeszéléseket, amely személyre szabottan segíti a hallgatókat a kritikai gondolkodásban és az oktatási tartalmak elsajátításában. A narratíva iránti érdeklődés megújulása széles körben megfigyelhető: a történelemtől kezdve, a filozófián át, egészen az irodalomelméletig és a társadalomtudományokig, mind az elméleti, mind az alkalmazott tudományokban. A szerző szerint a történetmesélés hatékonyan támogatja a tananyag megértését, mivel rövid, konkrét és szemléletes példákkal teszi emlékezetessé a feldolgozott tartalmat. Ehhez a gondolatmenethez kapcsolódva Kromka és munkatársai (2019) hangsúlyozzák, hogy az oktatóknak körültekintően kell megválasztaniuk a bemutatott témát és az elbeszélés módját is. Minél szemléletesebben és változatosabb hangnemben adják elő mondanivalójukat, annál inkább képesek fenntartani a hallgatók figyelmét és elősegíteni a megértést. Megállapítják, hogy mesélő és a hallgató közötti interakció pedagógiai értékű, jelentésalkotási folyamat.

3.3.1. Történetmesélés a felsőoktatásban: tudományterülettől független jó gyakorlatok

A történetmesélés felsőoktatási alkalmazására kínál jó példát Clark és Medina (2000) kutatása, amely az Ohioi Állami Egyetem mesterképzési programjában vizsgálta a történetmesélés szerepét. Eredményeik azt mutatták, hogy a narratívák olvasása, írása és megosztása hatékonyan segíti a pedagógusjelölteket a multikulturális különbségekből fakadó nehézségek kezelésében. A szerzők megállapítják, hogy az interaktív történetmesélés aktív részvételre ösztönöz, ezáltal a tanulási folyamat kreatív és élményszerű formáját teremti meg.

Tallant (1992) az Észak-Karolinai Wilmington Egyetemen alkalmazta az interaktív történetmesélést, amelynek keretében a hallgatók meséket adtak elő óvodásoknak és kisiskolásoknak. A kurzus célja az volt, hogy a pedagógusjelöltek kipróbálhassák elméleti ismereteiket a gyakorlatban is. A közönség tíz különböző gyermekcsoportból állt, csoportonként körülbelül 22–30 fővel. Az első évben a mesék főként kortárs művekből származtak, később hagyományos népmesék és etnikai történetek is bekerültek a repertoárba. Az év végére pedig a hallgatók a gyerekekkel közösen alkottak történeteket. Ez a módszer egyre aktívabb részvételre ösztönözte a résztvevőket: a kisgyermekek saját élményeiket és tapasztalataikat is beleszőtték a mesékbe. Az interaktív történetmesélés így kölcsönös tanulási folyamattá vált, amely egyszerre fejlesztette a hallgatók pedagógiai kompetenciáit és a gyermekek narratív készségeit.

Conle (2003) a történetek integrálását vizsgálta a különböző oktatási programokban. Elemzésében olyan pedagógiai gyakorlatokat mutat be, amelyek tudatosan építenek az elbeszélések funkcióira, valamint ráirányítja a figyelmet azokra a megközelítésekre, ahol maga a narratív kutatás is tantervi tevékenységként jelenik meg. Példái elsősorban saját oktatói praxisából származnak, és olyan egyéni, illetve csoportos tanulási folyamatokat írnak le, amelyek személyes és tapasztalati találkozásokon alapulnak, szóbeli és írott történetek révén. A szerző hangsúlyozza, hogy a narratíva nem csupán didaktikai eszköz vagy illusztratív kiegészítés, hanem komplex pedagógiai jelenség, amely az egyén életéhez szorosan kapcsolódó kérdések vizsgálatát is lehetővé teszi. Conle szerint az oktatásban nem célszerű a diákokat, a tanárokat, a tananyagot és a társadalmi kontextust elkülönült tényezőkként kezelni. A szerző rámutat arra is, hogy a narratív alapú tantervek a pillanat megélésére és az interakciókból fakadó élményekre építenek, miközben a pedagógiai gyakorlat az elért eredményekre összpontosít. Ezért tartja szükségesnek olyan oktatási tematikák kidolgozását, amelyek nemcsak a meghatározott tudástartalmak átadására épülnek, hanem az informális tapasztalatszerzésre is figyelmet fordítanak.

Conle (2003) gondolatmenete arra világít rá, hogy a narratívák alkalmazása a felsőoktatásban a tanulók személyes élményeit és tapasztalatait is bevonja a tanulási folyamatba. Ezáltal pedig egy történetekre épülő tanterv nem csupán az ismeretek közvetítését szolgálja, hanem elősegíti a kritikai gondolkodás, a kommunikációs és a reflexiós képesség fejlődését is. A szerző megállapításai arra ösztönöznek, hogy a pedagógusképzésben a tanulás folyamatát ne csak eredményekben mérjük, hanem nagyobb hangsúlyt helyezünk az interakciókra épülő tapasztalatokra is. Következtetesként elmondható, hogy a narratív alapú megközelítés hozzájárul a tanulás személyesebb élménnyé válásához.

Moon (2010) szintén a tapasztalatokból való tanulás eszközeként értelmezi a történetmesélést. Álláspontja szerint a történetek meghallgatása és elmesélése lehetőséget ad az információk értelmezésére, valamint komplex képet nyújt egy adott témáról. Emellett a narratívák érzelmi hatást is gyakorolnak a hallgatókra, így olyan élményeket közvetíthetnek, amelyekhez más módon nem férhetnének hozzá (például történelmi eseményekhez vagy személyekhez kapcsolódva). Az elbeszélések illusztrálják a tananyagot, továbbá analógiát és metaforát kínálnak, amelyek erősítik a mondanivalót. Moon kiemeli, hogy ez a folyamat sajátos módon segíti a tapasztalatok rendszerezését és memorizálását. A felsőoktatásban felhasznált történetek több tudományág kutatási kérdéseire vezethetnek el a hallgatókat. Moon elmélete is alátámasztja a történetek beépítésének szükségességét az oktatási módszertanban.

McDrury és Alterio (2003, pp. 61–84) olyan kipróbált felsőoktatási gyakorlatokat gyűjtött össze, amelyek a kreatív írás módszereire vagy a drámapedagógiai műhelyek játékos feladataira épülnek. Az alábbiakban ezek közül azokat a tevékenységeket ismertetem, amelyek tudományterülettől függetlenül is integrálhatók az egyetemi kurzusokba.

A *Kapcsolatok kialakítása* című tevékenység a hallgatók szociális kompetenciáit fejleszti. A résztvevők a teremben körbejárva narratívákat osztanak meg egymással, amelyek származhatnak személyes élményeikből, illetve olvasott, látott vagy hallott forrásokból is. Az így létrejött történetanyagot a hallgatók indexkártyák segítségével különböző kategóriákba – például mítosz, legenda, mese, életrajz, memoár – sorolják, majd közösen megvitatják és rendszerezik. A gyakorlat nemcsak az előzetes tapasztalatok aktiválását és az interperszonális kommunikáció fejlesztését teszi lehetővé, hanem a csoportdinamika erősítéséhez is hozzájárul. Emellett pozitívan hat az előadói kompetenciákra és a szóbeli kifejezőképességre is.

Az *Álommunkahely* a szakmai törekvések és értékek azonosítását célozza. A hallgatók először vizualizáció segítségével jelenítik meg képzeletbeli munkahelyüket, majd jelen idejű formában rögzítik az elképzelt eseményeket. Ezt követően párokban felolvassák és megbeszélik narratíváikat, különös tekintettel arra, hogy azok milyen szakmai célokat és értékeket tükröznek, illetve miként képzelik el ezek gyakorlati megvalósítását.

Az „*Emlékszem...*” című gyakorlat célja, hogy a hallgatók reflektáljanak a mindennapi szakmai gyakorlatban előforduló kihívásokra és azok érzelmi hatásaira. Az oktató arra kéri a résztvevőket, hogy idézzenek fel egy közelmúltbeli, elégedetlenséget kiváltó interakciót egy szakemberrel (például gyógytornással, ügyvéddel, orvossal). A hallgatók először saját negatív tapasztalataikat írják le, majd ugyanazt a helyzetet a szakember szemszögéből is megjelenítik. A két nézőpont összevetése nemcsak az empátia fejlődését támogatja, hanem a szakmai szerepek mélyebb megértését is elősegíti. A felsőoktatásban ez a gyakorlat különösen hatékony lehet a segítő szakmák, például a pedagógia, az egészségügy vagy a szociális munka képzési területein, hiszen hozzájárul a hallgatók szakmai identitásának formálásához.

A *Csendes történetek* középpontjában az érzelmek nonverbális megjelenítése és értelmezése áll. Az oktató egy érzést – például aggodalmat – mutat be tánc, mimika vagy más kifejezési forma segítségével, majd arra kéri a hallgatókat, hogy csoportokban dolgozva hasonlóan jelenítsék meg ugyanazt az érzést. Az ábrázolásnak viszont mindig egy valós vagy elképzelt munkakörnyezethez kell kapcsolódnia. A csoportok tíz percet kapnak a helyzet kitalálására és a jelenet megtervezésére, ezalatt verbális kommunikáció nem engedélyezett.

A bemutatót követően minden csoport új érzelmet kap egy kártyán, amelyet ismét hangadás nélkül kell megjelenítenie. A megfigyelőknek az a feladata, hogy azonosítsák az érzelmet, és indoklásukat kis cédulákon rögzítsék. A visszajelzések átadása után a csoportoknak lehetőségük van azok figyelembevételére, majd a gyakorlat záró szakaszában egy újabb feladatot kapnak: egy másik, eltérő érzelemhez kapcsolódó történet megalkotását. A jelenetnek valós vagy elképzelt munkakörnyezetben kell játszódnia, és tartalmaznia kell tárgyakat is a teremből, valamint autentikus szereplőket, miközben a beszéd továbbra is tilos.

A megfigyelők előre megadott mondatkezdetek segítségével rögzítik benyomásaikat (például: „*Úgy gondolom, hogy az ábrázolt érzés...*”, „*Szerintem a tárgyak... voltak.*”, „*Szerintem a szerepek... voltak.*”, „*Szerintem a jelenet arról szólt, hogy...*”). A csoportok ezután egy A3-as lapra három részben rendszerezik az előadás tapasztalatait: felül rögzítik a saját történetük leírását, középen a megfigyelők visszajelzéseit, alul pedig a kettő közötti eltéréseket. A lapok a terem falára kerülnek, majd a hallgatók reflektálnak egymásra.

Az érzések néma ábrázolása, majd a visszajelzések feldolgozása lehetőséget ad az érzelmi intelligencia, a kreativitás és a reflektív gondolkodás fejlesztésére. Továbbá a gyakorlat az önismeretet is fejleszti, miközben a hallgatói közösség kohézióját is erősíti. Mindez olyan képzési területeken lehet hasznos, ahol az empátikus készségek, a testbeszéd értelmezése vagy a szakmai kommunikáció kiemelt, ezért jól használható a pedagógusképzésben akváriumgyakorlatként is.

A „*Nem, nem így történt*” gyakorlat során a hallgatók párokban dolgoznak. A történetmesélő egy átélt vagy megfigyelt helyzet elbeszélését kezdi meg, a történetet megszakító fél pedig időnként közbeszól a „*Nem, nem így történt*” kijelentéssel. Ilyenkor a történetmesélőnek úgy kell folytatnia az elbeszélést, hogy új fordulatot adjon a narratívának, például így: „*Igazad van, nem így történt, hanem...*”. Minden megszakítás átalakítja és gazdagítja a történetet, amelyben a felek közösen vesznek részt. Ez a feladat a kreatív gondolkodás, improvizációs készség és a spontán történetformálás fejlesztésére szolgál.

3.3.2. A történetmesélés jó gyakorlatai a humántudományokban

A történetmesélés a felsőoktatás számos humántudományi területén alkalmazható, többek között az irodalomtudomány, a történelem, a filozófia, az antropológia, a szociológia és a pszichológia oktatásában. A szociálpszichológiai kurzusok kutatásai azt mutatják, hogy az oktatói és hallgatói narratívák, valamint az anekdoták beépítése fontos szerepet játszik a tanulási folyamatban. Wong (2021) például rendszeresen alkalmaz kurzusán személyes történetmesélést, amelyet főként pszichológia és ápoló szakos hallgatók vesznek fel, átlagosan huszonöt fős létszámban. A szerző tapasztalatai szerint a történetek megosztása segíti a kultúra szerepének megértését az emberi fejlődésben, és gyakran élénk vitát generál a fogalmakról. Emellett a narratívák hitelességet kölcsönöznek az oktatóknak, amely alapvető feltétele a biztonságos tanulási környezet megteremtésének, továbbá elmélyítik a tudás elsajátítását, mivel a hallgatók nagyobb valószínűséggel alkalmazzák a történetek révén tanult ismereteket.

A történetmesélés vizuális formáját vizsgálta Hall és Lucal (1999), akik a képregénytörténeteket integrálták az egyetemi szociológiaoktatásba. A szuperhős-tematikájú kiadványok, például az *X-Men*, lehetőséget adtak a diszkrimináció és a társadalmi egyenlőtlenségek elemzésére. A képregények kvalitatív kutatások illusztrációjaként tartalomelemzésre is szolgáltak, mivel képi világuk és cselekményük gazdag anyagot kínált. A hallgatók a narratívákat a szimbolikus interakcionizmus, a konfliktuselmélet és a funkcionalizmus szempontjai szerint is értelmezték.

Miller és Wozniak (2015) empirikus vizsgálatban mérték a történetmesélés hatását szociálpszichológiai kurzusokon. Kutatásukban 136 egyetemi hallgató vett részt, akiknek 65%-a nő volt. A kísérleti csoport számára a történetmesélés különböző formáit – példázatok, kulturális mítoszokat, meséket, egyetemi kutatási példákat és személyes élményeket – integrálták az oktatásba. Ezzel szemben a kontrollcsoportban narratívák nélkül közvetítették az elméletet, amely a kutatási eredmények leírására és magyarázatára, valamint a definíciókra épült. Eredményeik azt mutatták, hogy a történetek segítségével bemutatott fogalmak mélyebb megértést tettek lehetővé, különösen a személyes tapasztalatok, kutatási példák és példázatok bizonyultak hatékonyak. Emellett nőtt a hallgatók tantárgy iránti motivációja is.

A pszichológiaoktatás területén Green (2004) részletesen ismerteti a történetmesélés lehetőségeit. Rámutat, hogy a kutatási folyamat maga is narratív struktúrát hordoz, hiszen a tudományos eredmények bemutatásakor gyakran tanácsolják a kutatóknak, hogy „jó történetté” formálják mondanivalójukat. Érdekes ezért felidézni, hogyan fordult egy tudós figyelme egy adott problémára a megoldás azonnali bemutatása anélkül. Ez a megközelítés arra ösztönzi a hallgatókat, hogy saját válaszokat keressenek, miközben a felfedezés élményével érzelmileg is kapcsolódnak az új ismeretekhez.

Green hangsúlyozza, hogy a hallgatók azonosulhatnak a történetek főszereplőivel, és a tananyagot személyes tapasztalataikkal is összekapcsolhatják. A tankönyvek narratívái például fejezetek bevezetésére vagy keretezésére szolgálhatnak. Az esettanulmányok pedig általában olyan problémát mutatnak be, amelyhez háttérinformációk és aktuális dilemmák is kapcsolódnak. Ezek arra készítik az egyetemistákat, hogy alternatív megoldásokat dolgozzanak ki, értékeljék azok következményeit, és így a történet íróivá váljanak a narratíva lezárásával. A szerző szerint az előadás is megszervezhető elbeszélésként, egy tananyag vagy kulcsfogalom illusztrációjaként.

A szerző azt is javasolja, hogy az oktatók mesemondóként tekintsenek magukra, akik hallgatóikkal közösen alkotják meg a „tábortűz körüli” tanulási élményt. A szerepjátékot szintén alkalmasnak tartja a hallgatók aktív bevonására. A történetmesélés integrálható technológiai eszközökkel is, például filmek segítségével, amelyek erősítik a tartalom átadását. A narratívák ugyanakkor a tantermen kívül is közösségformáló szerepet tölthetnek be. A közös elbeszélés hozzájárul az intézményi identitás erősítéséhez, például fontos egyetemi felfedezés vagy városi események megosztásával. Az ilyen történetek a tudományterület és az egyetem értékeinek hordozóivá is válhatnak.

Green (2004) megközelítése rávilágít arra, hogy a történetmesélés célja nem feltétlen egy ismeretanyag illusztrálása, hanem az, hogy a hallgatókat aktív felfedezői és alkotói szerepbe helyezze. Az oktató példái megerősítik, hogy a tankönyvek, oktatási segédletek narratívái, az esettanulmányok, a szerepjátékok, sőt a filmek is gazdag forrásként szolgálhatnak a történetmeséléshez.

Houska és munkatársai (2015) a történetmesélés pedagógiai alkalmazását vizsgálták a pszichológiaoktatásban. Megállapították, hogy a narratívák tudományos-pszichológiai használata kevésbé elterjedt, mint más tudományterületeken (pl. neveléstudomány, egészségtudomány, irodalomtudomány). Eredményeik szerint elsősorban középiskolai tanárok és főiskolai oktatók alkalmaznak történeteket, többnyire szóbeli narratívák és anekdoták formájában. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a történetmesélés egyedi oktatási stratégia: képes bevonni, motiválni, inspirálni a diákokat, és elősegíti a tananyag mélyebb feldolgozását.

A drámapedagógia a felsőoktatásban is értékes módszertani lehetőséget kínál, különösen akkor, ha a történetmesélés egyik alkalmazható eljárásának tekintjük. A drámaalapú történetmesélés során a hallgatók olyan jeleneteket adnak elő, amelyek különböző narratívák újraértelmezésére épülnek. A résztvevők nemcsak a szereplők motivációit és érzelmeit tárják fel, hanem saját tapasztalataikat és érzéseiket is beépítik az előadásba. Ez a személyes bevonódás közvetlenül összekapcsolja a tanulók önreflexióját a szövegértelmezéssel, így a drámai munka egyszerre fejleszti a szakmai identitást és a narratív kompetenciát. Az oktató ebben a folyamatban facilitátorként vesz részt: támogatja a hallgatók narratíváinak felépítését és kibontását, irányítja a szövegvizsgálatot, valamint mintát ad a drámai értelmezéshez és az együttműködéshez. Ez a módszer tanulóközpontú szemléletet képvisel, hiszen a hallgatók közösen fedezik fel a szövegekben rejlő jelentéseket, miközben egymástól is tanulnak. A reflexió nem kizárólag az oktatótól érkezik, hanem a csoporttagok kölcsönös visszajelzésein keresztül is megvalósul (Farkas, 2021b).

A dramatikus történetmesélés megvalósítását a továbbiakban Shakespeare műveinek adaptációja révén mutatom be, amelyek a felsőoktatás mellett a köznevelésben és a projektalapú tanulásban is hatékonyan alkalmazhatók. Ezek a gyakorlatok nem pusztán irodalmi szövegek interpretációját szolgálják, hanem komplex készségfejlesztést is biztosítanak. A csoportmunkában elvégezhető feladatok alkalmasak arra, hogy a magyartanár-képzésben, világirodalmi és műelemző szemináriumokon is gazdagítsák a tanulási folyamatot.

Adkin és Fowler (é. n.) *VIII. Henrik* című drámájára épülő feladata hétfős csoportokban valósul meg, ahol a király és feleségei személyes nézőpontból mesélik el történetüket. A feladat során a résztvevők körben ülve, E/1. osztják meg érzéseiket, gondolataikat, majd a király szerepét játszó társuk feladata, hogy VIII. Henrik szemszögéből indokolja meg tetteit. Ez a gyakorlat nem csupán a szövegek mélyebb megértését támogatja, hanem fejleszti az önreflexiót, az empátiát és a történelmi-kulturális összefüggések felismerését. A hallgatók a történelmi eseményeket így személyes döntések és érzelmi konfliktusok láncolataként élik át. Ez a gyakorlat a felsőoktatásban különösen alkalmas arra, hogy a hallgatók morális dilemmákat és hatalmi viszonyokat elemezzenek, illetve megértsék a szereplők döntéseinek összetettségét.

A Royal Shakespeare Company *Julius Caesar*-adaptációja (é. n.) a retorikai és érvelési készségek fejlesztésére összpontosít. A hallgatók három csoportba rendeződve Cassius, Brutus és Marcus Antonius szerepét képviselik. Az ő feladatuk, hogy meggyőzzék a bíróságot saját álláspontjukról. A csoport tagjainak a beszéd közben lehetősége van társuknak ötleteket és érveket sugni. A végén két kijelölt tribunus dönt arról, hogy kinek az érvelése bizonyult meggyőzőbbnek. Ez a gyakorlat azt szemlélteti, miként kapcsolható össze az irodalmi szövegek értelmezése a kommunikációs kompetenciák fejlesztésével, egyúttal lehetőséget adva a magyartanár-jelölteknek, hogy saját pedagógiai gyakorlatukba is beépítsék a drámapedagógia eszköztárát.

A *Hamlet* 4. felvonásának 5. színét projektfeladatként is fel lehet dolgozni, amelyben a drámai karakterek mellett napjaink médiafoglalkozásai –tweetelők, paparazzi fotósok, újságírók, televíziós szerkesztők, riporterek, operatőrök – is szerepeket kapnak. A projekt keretében a dráma szereplői előzetesen elolvassák az adott jelenetet, és megjegyzik, mikor lépnek színre, illetve mikor távoznak. A szöveg pontos memorizálása nem szükséges, azonban saját szavaikkal kell majd előadniuk a történetet, miután megismerték karakterük jellemzőit és kapcsolatrendszerét. A tweetelők és paparazzi fotósok szintén elolvassák a jelenetet, majd kulcsszavakat és hashtageket gyűjtenek, amelyeket posztjaikban használnak. Eközben előkészítenek egy online platformot (privát vagy nyilvános Facebook vagy Instagram profil, esetleg Google Drive), ahova tudósítani fogják a cselekményeket. Az újságíróknak, televíziós szerkesztőknek, riportereknek és operatőröknek tanulmányozniuk kell az újságírás és a televíziós tudósítás műfaji sajátosságait: hogyan kell egy eseményt bemutatni, mi különbözteti meg a tudósítást a hírtől, hogyan készül felkonferálás vagy interjú.

A tanórai megvalósítás során a szereplők előadják a jelenetet. A drámai eseményeket a tweetelők és paparazzi fotósok a helyszínen, „rejtve” követik, és „élőben” tudósítanak az előzetesen létrehozott platformon. Az újságírók és a televíziós stáb a terem egy távoli részében, háttal ülve helyezkedik el, ahol valós időben követik a tweetelők posztjait. Feladatuk, hogy ezek alapján megszerkesszék híradásaikat, miközben a jelenet zajlik. A felvonás végeztével rövid, körülbelül 75 szavas hírt kell készíteniük az eseményről. Ezt követően személyesen is interjút készítenek a szereplőkkel, akik karakterük nevében nyilatkoznak.

A projektfeladat további részeként az újságírók egy cikket állíthatnak össze, amely tartalmaz legalább egy saját készítésű és egy paparazzi által készített fényképet, két interjúrészletet és egy posztot. A televíziós stáb hasonlóan híradós anyagot készít, amelyben legalább két paparazzi-fénykép, két interjúrészlet és egy tweet-részlet kap helyet. A következő órán mindkét stáb bemutathatja produktumát. A bemutatók után érdemes közösen megvitatni a feldolgozásokat, például a következő kérdések mentén: Melyik stáb adta vissza legpontosabban a cselekményt, és miért? Hol fordultak elő pontatlanságok, és ezek milyen okokra vezethetők vissza? Melyik feldolgozás bizonyult a legkreatívabbnak, és miért? Hogyan értékelhető a szereplők színészi játéka, mennyire sikerült hitelesen ábrázolniuk karaktereiket?

Ez a feladat interdiszciplináris jellege miatt nem csupán az irodalmi szövegek értelmezését segíti, hanem fejleszti a digitális kompetenciákat, a kooperációs készséget és a médiatudatosságot is. Továbbá hozzájárul ahhoz, hogy az irodalmi tanulmányok összekapcsolódjanak a kommunikáció- és médiatudománnyal, ezáltal a hallgatók komplex látásmódjának kialakulását is célozza.

A *III. Richárd* megjelenítése során a hallgatók monológot írnak a címszereplő nevében arról, hogyan tervezi megszerezni a hatalmat. A gyakorlat célja, hogy a résztvevők saját kreatív ötleteik és előzetes ismereteik alapján alkossanak szöveget, amelyet később elő is adnak. Ez a feladat nemcsak a kreatív írást és az előadóképességet fejleszti, hanem lehetőséget ad arra is, hogy a hallgatók összehasonlítsák saját elképzeléseiket a dráma tényleges cselekményével.

A *Macbeth* feldolgozása során a hallgatók csoportokban dolgozva egy-egy kulcsjelenetet (például boszorkányok jövődöleése, királygyilkosság, Banquo szellemének megjelenése) mesélhetnek újra egy másik szereplő szemszögéből. Ezáltal a résztvevők átélik, hogyan alakít egy történetet a narrátor személye, értékrendje és érzelmi viszonya. Az alternatív változatokat be is mutathatják egymásnak egy közös drámajáték során.

A Great Lakes Theater (2014) elektornikus kiadványa az *Ahogy tetszik* híres monológjának (II. felvonás VII. szín) feldolgozását ajánlja. A feladat célja a nonverbális kifejezőeszközök tudatos alkalmazása, a szimbolikus gondolkodás fejlesztése és a szöveg vizuális értelmezése. A hallgatók közül hét tanulópárt kell kijelölni, akik a különböző életkorokat jelenítik meg. Mindössze öt perc áll rendelkezésükre, hogy megformálják élőképeiket. A résztvevőket körben helyezzük el: a párok a belső körben, a csoport többi része a külső körben foglal helyet. A külső körben ülőknek úgy kell olvasniuk a szövegrészletet, hogy minden pontnál vagy pontosvesszőnél másik olvasó folytatja. A hét kort megjelenítő hallgatók a megfelelő szövegrésznél felállnak és bemutatják élőképüket, amelyet a monológ végéig fenn kell tartaniuk. Ezt követően a külső kör tagjai javaslatokat tehetnek az ábrázolás pontosítására vagy módosítására, amennyiben úgy vélik, hogy az jobban tükrözhetné a szöveg tartalmát. A gyakorlat végén az alábbi kérdéseket érdemes megbeszélni: Hogyan viszonyultak az élőképek a csoport által megbeszéltekhez? Voltak-e olyan aspektusai a szövegnek, amelyeket nem lehetett megjeleníteni? Az élőképek elemzése közben lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók reflektáljanak saját értelmezéseikre és a közösen létrehozott ábrázolásmódokra.

A The Shakespearian student weboldalán (é. n.) található egy középiskolások számára készült *Szentivánéji álom*- feldolgozási javaslat, amely a felsőoktatásban a világirodalmi, műértelmező vagy drámapedagógiai szemináriumokon is alkalmazható. A hallgatók hatfős csoportokban a III. felvonás 2. színét mai nyelven, talk-show formájában írják át és adják elő. A jelenet során a résztvevők a karakterek bőrébe bújva nyilatkoznak a műsorvezetőnek, akinek szerepét Puck testesíti meg. A gyakorlat lehetőséget kínál arra, hogy a hallgatók megtapasztalják, miként helyezhetők klasszikus irodalmi szövegek kortárs nyelvi és társadalmi kontextusba. Ezáltal fejlődik nyelvi kreativitásuk, valamint improvizációs készségük is.

A Southern Utah Egyetem Hivatásos Színháza (The Professional Theatre at Southern Utah University) honlapján egy kreatív szövegalkotási gyakorlat olvasható: a *Vihar* című mű I. felvonásának 2. jelenetét ajánlják átírni úgy, hogy az új változatban Miranda édesanyja is megjelenjen. Ezt követően a hallgatók elő is adhatják. A bemutatók után érdemes megvitatni, hogyan változott a hozzáadott szereplővel a jelenet, hogyan befolyásolta mindez a dráma cselekményét, és milyen alternatív értelmezéseket kínál. Ez a gyakorlat fejleszti a kreatív írást és a drámai adaptáció képességét, hiszen a résztvevőknek új motivációkat és interakciókat kell kidolgozniuk. Egyúttal elősegíti annak felismerését is, hogy a klasszikus művek új szereplőkkel és perspektívákkal gazdagítva további jelentésekkel bővíthetők.

3.3.3. A történetmesélés jó gyakorlatai a gazdaságtudományban és a természettudományban

A történetmesélés alkalmazása nem korlátozódik a bölcsészettudományokra. A gazdaságtudományi és a természettudományi képzésekben is meghatározó szerepet tölthet be. A narratív megközelítés lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy az összetett problémákat valós élethelyzetekhez kapcsolják, ezáltal mélyebb, tapasztalati tudásra tegyenek szert. Emellett elősegíti a kreatív gondolkodást és a kritikai elemzést, amelyek nélkülözhetetlenek mind az elméleti ismeretek elsajátításában, mind a gyakorlati alkalmazásban.

McLellan (2006) rámutat, hogy a Harvard Business School a második világháborút követően dolgozta ki esettanulmány-módszerét, amely a *Harvard Business Review* kiadványa révén vált széles körben ismertté. Az esettanulmányok nem pusztán elméleti tudást közvetítenek, hanem a hallgatókat aktív problémamegoldásra, a vezetői szerepek gyakorlására és csapatmunkára ösztönzik. Az oktatók irányításával a résztvevők csoportmunkában elemzik és szintetizálják az adatokat, mérlegelik az egymásnak ellentmondó nézőpontokat, rangsorolják a célokat, valamint gyakorolják a meggyőzést és az érvelést. A szerző kitér a felhasználói forgatókönyvek szerepére is, amelyek a történetmesélés egy másik formáját is kínálják: ezekben egy feltételezett fogyasztó szemszögéből felépített, fiktív elbeszélések jelenítik meg az eseményeket, az eladni kívánt terméket vagy szolgáltatást, illetve a környezetet. Ez a megközelítés jól tükrözi, hogy a történetmesélés a gazdasági oktatásban is hozzájárulhat a készségfejlesztéshez és a tapasztalati tanuláshoz.

A természettudományok oktatásában szintén alkalmazzák a történetmesélést. Borysov és Ricard (2018) a biológiai folyamatok tanulásának gyakran monoton és demotiváló jellegét kívánták áthidalni a hallgatók aktív bevonásával. A tananyagból történeteket alkottak, amelyek a kognitív szintézis és a kreatív alkalmazás révén tették érthetővé a komplex fogalmakat, a résztvevők megtanulták az egyes összetevők tulajdonságait. Példaként a szerzők egy immunológiai kurzus hallgatói által készített *Mese egy rejtett antigénről* című történetet ismertetik, amely a veleszületett és adaptív immunitás működését írja le egy bakteriális fertőzés folyamatán keresztül. Ez a kísérlet rámutatott arra, hogy a történetalkotás nemcsak a fogalmi ismeretek elmélyítését segíti, hanem a tudományos tartalmak megértését és rendszerezését is. Ez a gyakorlat fejleszti a hallgatók Ez fejleszti a hallgatók kritikai gondolkodását, problémamegoldó készségét is.

A genetika oktatásában Moitra (2014) hasonlóan integrálta a történetmesélést. Egy bevezető kurzus keretében tizenegy történetet épített be a tananyagba, amelyeket PowerPoint-prezentációk, kérdések, videók és online források egészítettek ki. Az órák felépítése egy rejtélyes elbeszélés logikáját követte, amelynek megoldásán a hallgatók beágyazott kérdések és az oktató által biztosított nyomok segítségével dolgoztak. A hallgatói visszajelzések alapján a történetek nemcsak érdekessé, hanem befogadhatóbbá és emlékezetesebbé tették a genetikai elméletek tanulását.

Vasilevskaya és Boboriko (2021) rámutatnak, hogy a történetmesélés az egyetemi oktatásban még kevésbé elterjedt. Ezért a felsőoktatási használathoz szépirodalmi műveket, újságcikkeket, tudományos szövegeket és ipari tapasztalatokat ajánlanak. A médiából származó narratívák aktuálissá és érdekessé teszik a tananyagot, például a Belarusz Állami Egyetemen a hallgatók ezekben kémiai pontatlanságokat és álhíreket keresnek. A felfedező életútjának és kísérleteinek történetbe ágyazott megismerése szintén fokozza a hallgatók érdeklődését. A narratív megközelítés segíti a tudományos gondolkodás fejlődésének megértését, a tudósok munkájának megismerését és a kutatói munka értékelését is.

Medupin (2024) elsőéves egyetemi hallgatók (N=19) véleményét vizsgálta a történetmesélési stratégia alkalmazásáról az ökológiai fogalmak elsajátításában. Az előadások az ökológiai hierarchia tartalmához kapcsolódó, személyes élményeken alapuló történetek megosztásával kezdődtek. A kurzus végén kitöltött kérdőív eredményei alapján a hallgatók 68%-a korábban még nem vett részt olyan előadáson, ahol történetmesélést alkalmaztak. A hallgatók válaszaiból arra lehet következtetni, hogy a történetmesélés segítette őket a tartalmi összefüggések felismerésében, elmélyítette a megértést, valamint növelte a tanulási motivációt. A folyami élőlényekről szerzett tudásuk is magas korrelációt mutatott a történetmesélés alkalmazásával ($R^2=0,7112$). Ez a kutatás is jól szemlélteti, hogy a történetmesélés a természettudományi oktatásban is hatékony a fogalmi megértés és a motiváció növelésében.

Mojica (2023) a populáris kultúra történeteit integrálta a kémiaoktatásba: általános kémia kurzusain a *Star Wars: The Mandalorian* című sorozat fiktív anyagait (beszár, rhydonium, szpocska) elemezte hallgatóival. Az adott fogalom feldolgozását a sorozatból származó jelenetek állóképei segítették, amelyeket előzetesen azok számára is biztosított, akik nem ismerték a filmet. Az oktató tapasztalatai szerint ez a módszer fokozta a hallgatók érdeklődését, a fiktív anyagok példáit könnyebben össze tudták kapcsolni az előzetes elméleti ismeretekkel. A szerző szerint ügyelni kell arra, hogy a narratíva ne vonja el a figyelmet a tananyagról, és ne azok dominálják a diskurzust, akik jobban ismerik a sorozatot.

A fenti példák jól mutatják, hogy a történetmesélés különböző tudományterületeken és eltérő módszertani megközelítésekben is sikerrel alkalmazható: a tudománytörténeti elbeszélésektől kezdve, a személyes élményeken alapuló történeteken át, a médiából merített példákig. Közös vonásuk, hogy a narratív keret fokozza a hallgatók bevonódását, elősegíti az absztrakt fogalmak megértését, valamint támogatja a kritikus és reflektív gondolkodás kialakulását. Ebből az következik, hogy a felsőoktatás módszertani megújítása elengedhetetlen a változó tanulási környezethez és az új generációk igényeihez való alkalmazkodás érdekében.

Összegzésképp megállapítható, hogy a történetmesélés az oktatás különböző színterein és területein hatékonyan alkalmazható: iskolatípustól, tanulói korosztálytól és pedagógiai szintértől függetlenül. Az elemzett jó gyakorlatok is azt igazolják, hogy szinte bármely tantárgyi tartalomba integrálható, a humán területektől kezdve a reál és természettudományi át a művészeti ismeretekig.

A személyes és közvetett tapasztalatokon alapuló élmények, a képzelet és a kreativitás bevonásával strukturált formában közvetíti az információt. A narratív alapú tanulás növeli a tanulók motivációját, elősegíti a tananyaghoz való személyes kötődést, valamint lehetővé teszi a tudáselemek összekapcsolását az előzetes ismeretekkel. Ezen túlmenően segít feltárni a történetekben rejlő szimbólumokat és jelentéseket.

Az óvodai nevelésben a mesék megalapozzák a gyermekek szocializációját, formálják az identitást, továbbá hozzájárulnak a problémamegoldó képességek elsajátításához. A történetmesélés rendszeres alkalmazása hozzájárul az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen alapképességek – olvasás, írás és szövegértés – megalapozásához. Az általános és középiskolában a gyakorlat azt mutatja, hogy a saját és a csoportos történetalkotás nem csupán a kreativitást fejleszti, hanem a közösséghez való tartozás érzését is erősíti. A diákok a történetmesélő tevékenységek során aktív részeseivé válnak a tanulási folyamatnak.

A felsőoktatásban végzett kutatások és pedagógiai eljárások rámutatnak, hogy a történetmesélés alkalmas a hallgatók érdeklődésének felkeltésére, valamint az elméleti fogalmak mélyebb megértését is szolgálja. Mivel számos oktató módszertani felkészültsége korlátozott, célszerű lenne szélesebb körben ismertté tenni azokat az elméleti leírásokat és nemzetközi tapasztalatokat, amelyek a kurzusok tartalmi és módszertani gazdagítását támogatják. Különösen fontosnak tartom a pedagógusképzésben részt vevő oktatók felkészítését, hogy a jövő tanárait megismertessék a történetmesélés változatos eljárásaival.

4. Az empirikus kutatások bemutatása

A történetmesélés oktatásban betöltött szerepének vizsgálata nem csupán elméleti megközelítést igényel, hanem empirikus kutatásokkal történő feltárást is. A narratív alapú módszerek tanórai alkalmazása több szempontból vizsgálható, például az ismeretek elsajátítása és a készségfejlesztés szempontjából.

Jelen fejezet három egymásra épülő vizsgálat eredményeit mutatja be: egyrészt pedagógusjelöltek véleményét a történetmesélés előnyeiről, kihívásairól és kompetenciafejlesztő szerepéről, másrészt kísérleti körülmények között a narratív keretbe ágyazott tananyag hatását a készségek fejlődésére és az ismeretek elsajátításának, megértésének eredményességére. A vizsgálatok célja annak feltárása, hogy a narratív alapú tanulás miként járul hozzá a kommunikációs kompetenciák – különösen a szövegértés, a szövegalkotás, a megértés, a felidézés és az alkalmazás – fejlődéséhez, valamint hogyan integrálható a köznevelési tananyagba és a felsőoktatási képzési struktúrába, kiemelten a tanárképzés területén. A kutatások eredményei egyaránt kijelölik a történetmesélés további vizsgálati irányait, és rámutatnak arra, hogy egy oktatási stratégia és annak alkalmazott módszerei hogyan valósíthatóak meg a pedagógiai gyakorlatban.

4.1. A történetmesélés oktatási szerepének vizsgálata a pedagógusjelöltek körében

A történetmesélés oktatási alkalmazásáról egri pedagógushallgatók véleményét mértem fel egy online kérdőív segítségével (Farkas, 2021a). A kutatás célja az volt, hogy feltérképezze a hallgatók megítélését a történetmesélés előnyeiről és hátrányairól. További cél volt annak a felmérése, hogy a hallgatók milyen kompetenciaterületeken látják leginkább a történetmesélés fejlesztési lehetőségeit. A kérdőív továbbá azt is vizsgálta, hogy a hallgatók hogyan tekintenek a történetek köznevelési és felsőoktatási szerepére. A kutatás eredményei alapot adhatnak a tanárképzés módszertani fejlesztéseihez is. A kérdőív kiindulási alapot jelentett a további empirikus vizsgálatokhoz: a pedagógiai kísérlethez és az akciókutatáshoz.

Hipotézisek:

H1. A pedagógushallgatók megítélése szerint a történetmesélés hatékony eljárás a nevelési-oktatási folyamatban.

H2. A pedagógushallgatók a történetmesélés oktatási alkalmazásának előnyeit nagyobb mértékben preferálják, mint a hátrányait.

H3. A pedagógushallgatók megítélése pozitív a történetmesélés kompetenciafejlesztő hatásairól a nevelési-oktatási folyamatban.

Alkalmazott módszer

A felmérés Google Űrlapon történt, a kitöltés önkéntes volt. Az online kérdőíves módszer választását az indokolta, hogy nagy elemszámú megkérdezést tesz lehetővé rövid időn belül, névtelenül és kérdezőbiztosi torzítás nélkül, továbbá jól használható személyes tapasztalatok, vélemények, érdeklődési körök felmérésére is (Lengyel, 2013). A vélemények megismerése lehet érzelmekkel átitott vagy tudáselemek közé sorolható, amely esetében meggyőződésről, nézetekről beszélünk (Csíkos, 2020).

A zárt kérdések alkalmazását többek között az indokolta, hogy a válaszadás ezekre gyorsabb és egyszerűbb, míg a nyílt kérdések esetében a válaszadási hajlandóság az internetes felületen gyakran csökken. További előnyük, hogy a zárt kérdésekből származó adatok könnyebben feldolgozhatók és összehasonlíthatók (Csíkos, 2020, p. 66).

A vizsgálat kérdéstípusai közül az ötfokozatú Likert-skála fordult elő a leggyakrabban, melynek használata már elterjedt az egyetértés és egyet nem értés mértékének vizsgálatára is (Csíkos, 2020, p. 62). Továbbá a klasszikus, 1-től 5-ig számozott opciók lehetőséget adnak a válaszadónak a középső érték, a semleges álláspont megjelölésére is, ezért az online kérdőívben is ennek mentén épülnek fel az állítások.

A minta és mintavétel

A vizsgálat 2020. 03. 16–09. 15. között zajlott. Az Eszterházy Károly Egyetem⁴ óvodapedagógus, gyógypedagógus, valamint tanár szakos hallgatói (N=141) töltötték ki az online elérhető kérdőívet.

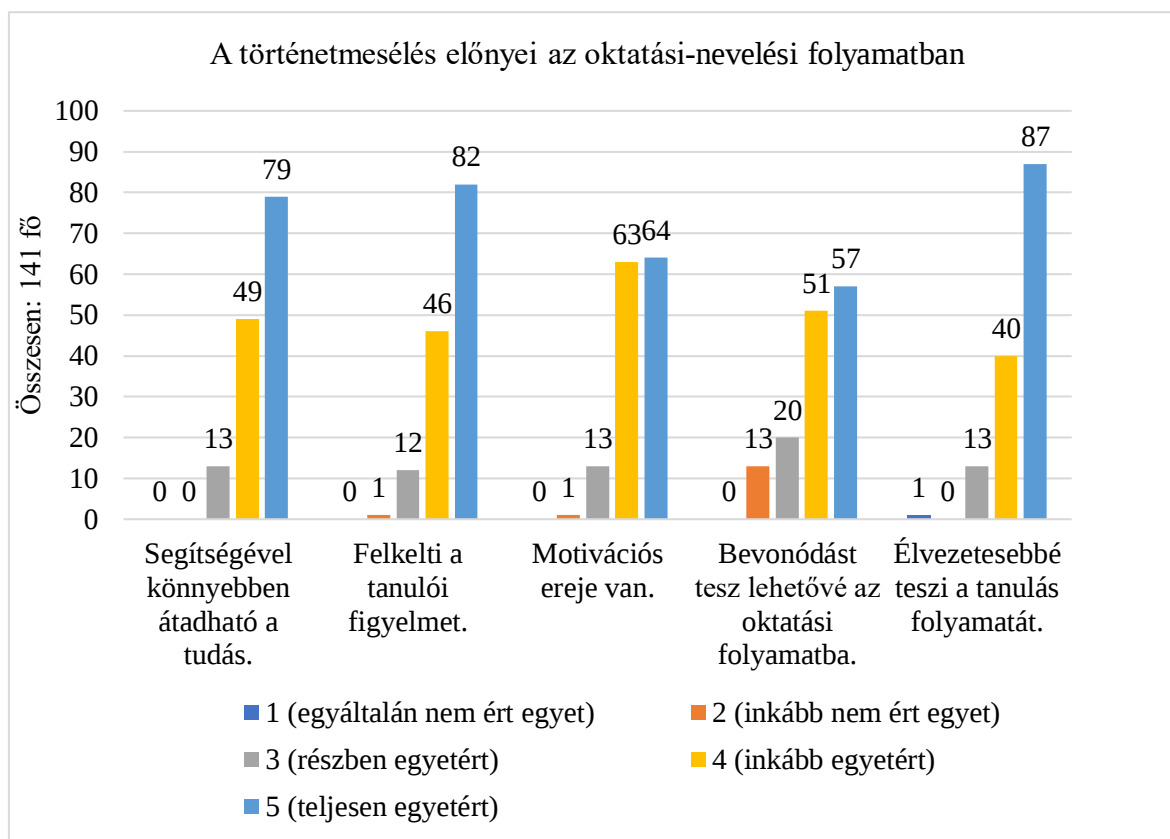
A nemek arányait tekintve a női válaszadók vannak többségben (89 fő, 63%). Az életkoruk eloszlását tekintve a legkevesebben (6 fő, 4%) a 34–39 éves korosztályból képviseltették magukat, legtöbben (71 fő, 50%) a 22–26 évesek korcsoportját alkotják. A képzési munkarendről megállapítható, hogy a nappali tagozatos hallgatók aránya (82 fő, 58%) nagyobb a levelezős hallgatókéhoz (59 fő, 41%) képest.

A hallgatók tanulmányi átlagának eloszlása sem egyenletes: többségük jeles (71 fő, 50%) vagy jó (61 fő, 43%) átlagot zárt a kérdőív kitöltése előtti félévben. A legkevesebb értéket az elégséges félévi átlag kapta (2 fő, 1%). A tanulmányi átlagok középértéke: 4,00. A tanulmányi átlagok alapján a hallgatók döntő többsége jeles vagy jó átlaggal zárta a félévet. A hallgatók szakjára vonatkozóan az osztatlan tanár szakosok (125 fő, 89%) felülreprezentáltak jelentek meg az óvodapedagógus-jelöltekhez képest (16 fő, 11%).

⁴ 2021. augusztus 1-jétől fenntartóváltás történt, azóta Eszterházy Károly Katolikus Egyetem az intézmény új, hivatalos neve.

Eredmények

A válaszadóknak az alapadatok megadása után a történetmesélésre vonatkozó előnyöket ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük (1=egyáltalán nem ért egyet, 5=teljesen egyetért). Az alábbi diagram (1. diagram) a történetmesélés előnyeire vonatkozó állításokat mutatja.

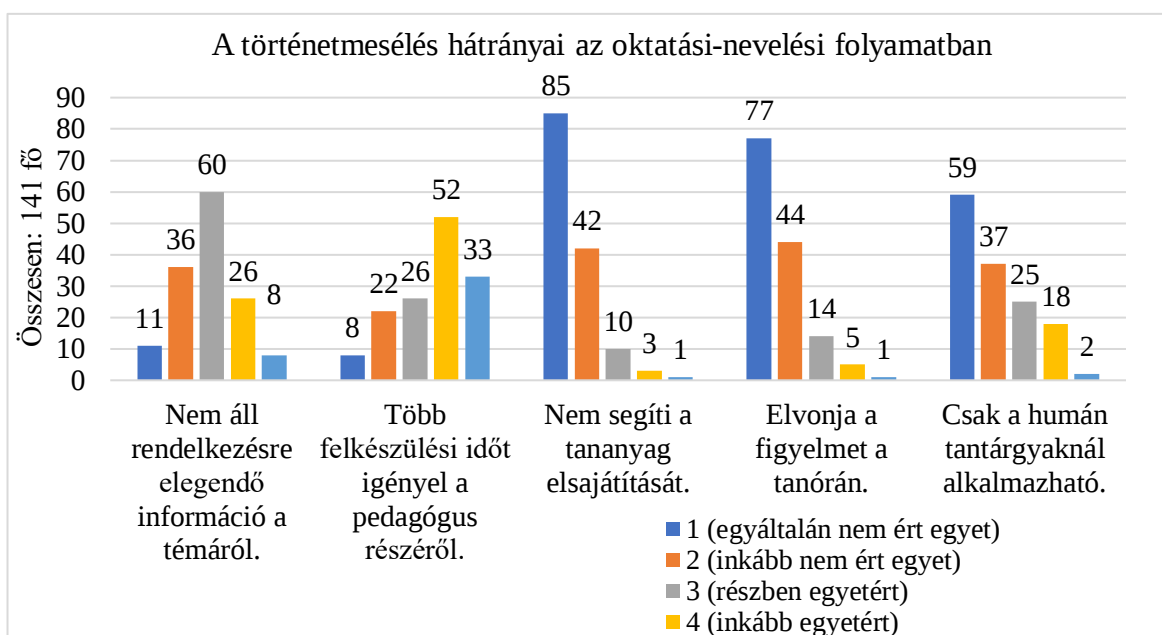


1. diagram A történetmesélés előnyei az oktatási-nevelési folyamatban a kitöltők száma alapján.

Az adatok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek többsége egyetért azzal, hogy a történetmesélés pozitív hatással van a tanulási folyamatra. A legtöbben úgy vélik, hogy a történetmesélés élvezetesebbé teszi a tanulást, ezt 87 fő (62%) jelölte meg teljes bizonyossággal. Összességében ezt a választ 127-en (90%) gondolták inkább érvényesnek, vagy teljesen helytállónak. Hasonlóan magas értéket mutatott az a kijelentés is, hogy felkelti a tanulók figyelmét (58% teljesen egyetértett, 91%-uk inkább egyetértett). A bevonódást illetően nagyobb volt az eloszlás a válaszok között: míg 57-en (40%) teljes mértékben, 51 fő (36%) inkább egyetért, addig 20 fő (14%) csak részben és 13-an (9%) inkább nem ért egyet. Ez arra utal, hogy a hallgatók szerint a diákok bevonása az oktatási folyamatba több tényezőtől is függhet.

A történetmesélés előnyeire vonatkozó állításokra kevesebb egyet nem értés született. Az oktatási folyamatba történő bevonódással 13-an (9%) inkább nem értettek egyet. A tanulást pedig 1 fő szerint nem teszi élvezetesebbé. Az egyéb előnyök válaszopciónál megadták többek között, hogy közelebb kerül az oktató a hallgatóhoz, erősíti az empátiát és fejleszti az előadói készséget is. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a pedagógusjelöltek a történetmesélés előnyeit hangsúlyosnak látják az oktatási-nevelési folyamatokban, szinte alig akadt olyan válaszadó, aki elutasítaná annak hatékonyságát.

A történetmesélés hátrányaira szintén egy ötfokozatú Likert-skála szerint kellett válaszolnia a hallgatóknak (1=egyáltalán nem ért egyet, 5=teljesen egyetért). Az eredményeket az alábbi diagram (2. diagram) foglalja össze:



2. diagram A történetmesélés hátrányai az oktatási-nevelési folyamatban a kitöltők száma alapján.

A diagram adatai alapján megállapítható, hogy a válaszadók többsége nem tartja meghatározónak a történetmesélés hátrányait az oktatási-nevelési folyamatban. A legerőteljesebb elutasítást az a kijelentés váltotta ki, hogy a történetmesélés nem segíti a tananyag elsajátítását: 85 fő, a kitöltők 60%-a egyáltalán nem értett egyet ezzel, és további 30%-uk (42 fő) inkább nem értett egyet. Ez arra utal, hogy a hallgatók nem vonják kétségbe a történetmesélés hatékonyságát, sőt kifejezetten alkalmasnak tartják a tanulás támogatására. Hasonló tendencia figyelhető meg az „elvonja a figyelmet a tanórán” állításnál, ahol a válaszadók több mint fele (55%, 77 fő) teljes mértékben, további 31%-uk (44 fő) pedig inkább elutasította a kijelentést, ami a történetmesélés aktív figyelmet fenntartó hatását erősíti. Tehát a hallgatók szerint a történetek nem jelentenek felesleges kitérőt vagy zavaró tényezőt a tanórán.

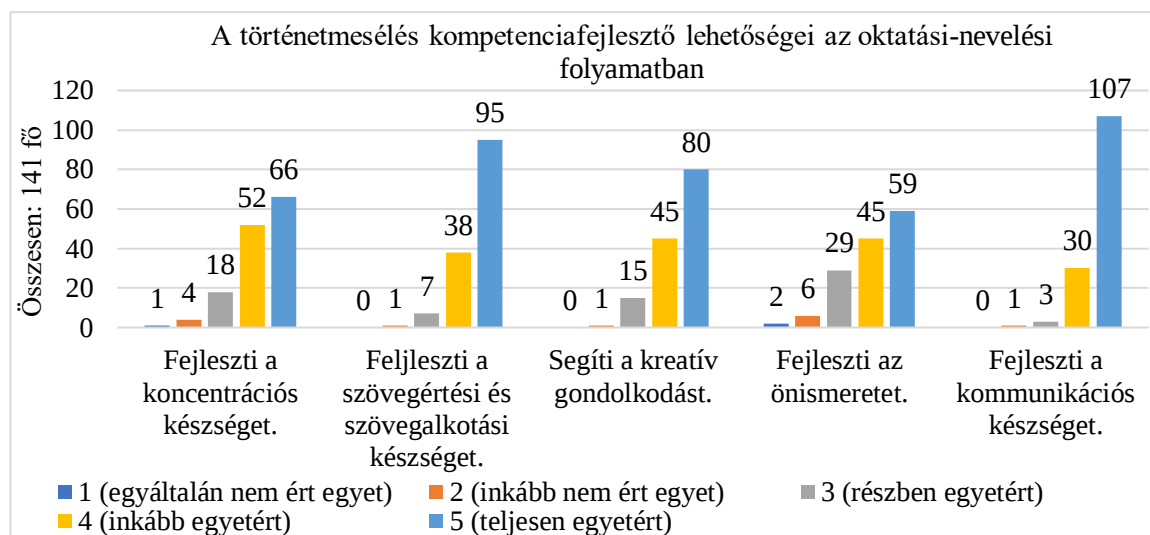
Más típusú problémákat ugyanakkor jobban érzékelték a válaszadók. Jelentős részük (85 fő, 60%-a) teljes mértékben és inkább egyetértett azzal, hogy a történetmesélés több felkészülési időt igényel a pedagógus részéről, ami az oktatási gyakorlat realitásait tükrözi. Vagyis a pedagógusjelöltek szerint az információhiány a történetmesélés alkalmazásának egyik hátránya.

Hasonlóan árnyalt a kép a „nem áll rendelkezésre elegendő információ a témáról” állítás esetében, ahol a kitöltők közel felének volt valamilyen mértékű egyetértése, ami a tananyag- és forráshiány problémájára hívja fel a figyelmet. A hallgatók többsége (60 fő, 42,5%) részben értett a kijelentéssel egyet, összességében 47 fő (33%) inkább nem, vagy egyáltalán nem értett egyet ezzel, míg 34 fő (24%) inkább úgy gondolja, hogy az információhiány a történetmesélés alkalmazásának egyik hátránya.

A „csak a humán tantárgyaknál alkalmazható” megállapítást ugyanakkor a válaszadók többsége (96 fő, 68% teljes mértékben és inkább nem értett egyet) elutasította, tehát a hallgatók úgy ítélték meg, hogy a történetmesélés nem kizárólag a humán területekre korlátozódik. A kitöltők közül 25 fő (18%) nem tudta teljesen megítélni, hogy más területeken is használható-e, valamint 20 fő (14%) vélte teljesen vagy inkább igaznak ezt a kijelentést. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusjelöltek szerint a történetmesélés széles tantárgyi spektrumot ölelhet fel.

Az egyéni válaszopciók közül 3 fő írta le, hogy sokat számít a pedagógus történetmesélő képessége, ugyanis elveszítheti a hallgatóság figyelmét, ha nem tudja élvezetesen, a tanulók életkorának és érdeklődésének megfelelően interpretálni a történetet. Említették ezzel összefüggésben, hogy arra is kell figyelni, hogy ne váljon unalmassá, fontos megtalálni a megfelelő stílust és előadói módot. Az egyéni válaszokban megjelent továbbá, hogy nem szabad nagyon elkalandozni a tanárnak a tananyagtól, mert különben nem a megfelelő tudás fog beépülni a diákok kognitív struktúrájába. Illetve írták még azt is, hogy külön figyelmet kell fordítani a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekekre, mert megzavarhatják és megakaszthatják az előadást, a mesélés menetét. Ezenkívül egy fő említette, hogy az óraszámok csökkenése kevesebb időráfordítást tud eredményezni új módszerek kipróbálására.

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók alapvetően előnyösnek tartják a történetmesélést a pedagógiai folyamatokban, és nem azonosítanak olyan hátráltató tényezőket, amelyek az oktatási alkalmazását jelentősen akadályoznák. Ugyanakkor a válaszokban gyakorlati nehézségek is megjelennek, elsősorban az információhiány és a felkészülés időigényessége. Ez a két tényező szorosan összefügg egymással: azok a pedagógusjelöltek, akik nem rendelkeznek kellő elméleti ismerettel vagy gyakorlati tapasztalattal a történetmesélés nevelési és oktatási felhasználásáról, nagyobb valószínűséggel tekintik nehezen kivitelezhető eljárásnak. Mindez arra utal, hogy a történetmesélés pedagógiai hatékonysága nagymértékben függ a megfelelő szakmai előkészítéstől, a módszertani támogatástól, valamint a tanárképzésben és továbbképzésben biztosított tudatos fejlesztéstől. A kérdőív további állításai a történetmesélés kompetenciafejlesztő hatásait vizsgálták a pedagógushallgatók megítélése szerint (ld. 3. diagram).



3. diagram A történetmesélés kompetenciafejlesztő lehetőségei az oktatási-nevelési folyamatban.

A válaszok alapján kijelenthető, hogy a pedagógusjelöltek többsége egyetért azzal, hogy a történetmesélés az alábbi készségeket fejleszti: koncentráció, szövegértés és szövegalkotás, kreativitás, önismeret és kommunikáció. Az első állítással, miszerint „fejleszti a koncentrációs készséget” egy fő egyáltalán nem, 4 fő (3%) pedig inkább nem értett egyet. A kitöltők 13%-a (18 fő) nem tudta megítélni, míg összességében 84%-uk (118 fő) inkább gondolta úgy, hogy a történetmesélés pozitív hatással van a tanulók koncentrációs képességeire. Ez arra utal, hogy a narratív szerkezet, a cselekmény íve és a szereplők sorsa iránt tanúsított érzelmi bevonódás fókuszált figyelmet eredményezhet a pedagógusjelöltek szerint is. A koncentráció fejlesztése különösen fontos az oktatásban, hiszen a tanulói figyelem tartóssága alapfeltétele a tudás elsajátításának.

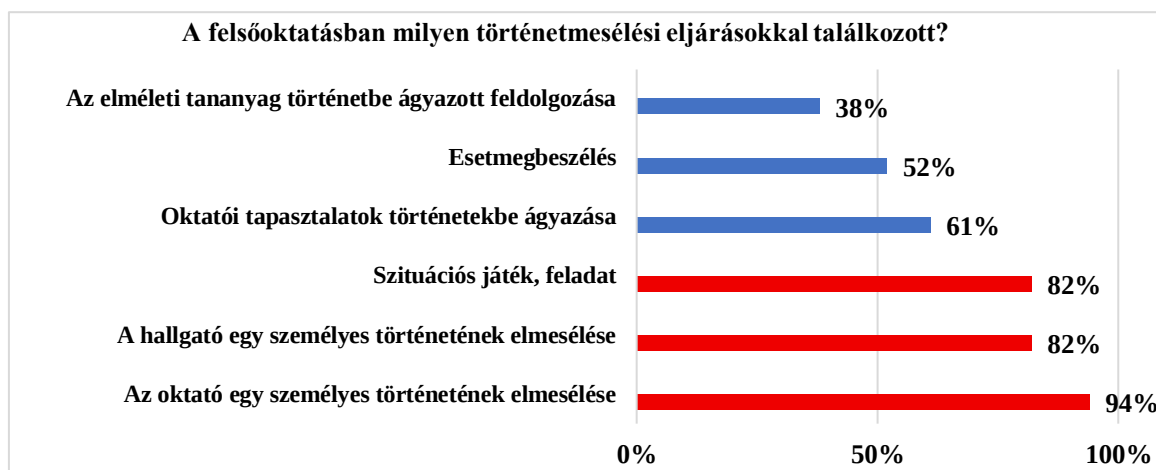
A második kijelentésben mutatkozott a legerősebb egyetértés (95 fő „teljesen”, 38 fő „inkább”; összesen 94%). Ez az eredmény alátámasztja, hogy a történetek feldolgozása, újramesélése és írásos rögzítése hatékonyan fejleszti a szövegértési és szövegalkotási készségeket. A tanulók így nemcsak megértik a szövegeket, hanem képessé válnak strukturált formában is újraalkotni azokat. A hallgatók magas arányú egyetértése arra utal, hogy a szövegértési és szövegalkotási készségek fejlesztését célszerű egy pedagógiai kísérlet keretében is vizsgálni annak érdekében, hogy igazolhatóvá váljon a történetmesélés pozitív hatása, és feltárható legyen annak mértéke. A dolgozat további empirikus kutatása ezért ezt a felvetést viszi tovább.

A résztvevők közel 89%-a (80 fő „teljesen”, 45 fő „inkább” egyetért) szerint a történetmesélés kedvezően hat a tanulói kreativitásra is. A történetalkotási feladatok például jellegükből adódóan is ösztönzik a képzelet mozgósítását és a megoldások keresését. A pedagógushallgatók véleménye azt támasztja alá, hogy a narratív alapú módszerek alkalmazása elősegíti a kreatív gondolkodás kibontakozását, amely a mai oktatási környezetben meghatározó szereppel bír.

Az önismeret fejlesztésére vonatkozó állítás már jobban megosztotta a válaszadókat, hiszen ezzel 2 fő (1%) egyáltalán nem értett egyet, 6 fő (4%) inkább nem értett egyet. A hallgatók közül 29 fő (21%) volt ebben inkább bizonytalan. Ugyanakkor többségében összesen 104 fő (74%) értett egyet inkább a megállapítással. Látható, hogy a területek közül az önismeretre gyakorolt hatásában is kevésbé voltak biztosak a hallgatók. Ez azt jelzi, hogy a történetmesélés a pedagógusjelöltek szerint önmagában nem minden esetben eredményezhet önreflexiót. Tehát a történetmesélés alkalmazásának tanítása során érdemes hangsúlyt helyezni a felsőoktatásban arra, hogy milyen egyéb módszerek, narratívákra épülő feladatok segítik az önismeret fejlesztését.

Végül az utolsó kijelentést követte a legerőteljesebb egyetértés: 107 fő (76%) „teljesen” és 30 fő (21%) „inkább” egyetértett, vagyis a résztvevők 97%-a szerint a történetmesélés fejleszti a kommunikációs készséget. Ezt az állítást mindössze 3 fő nem tudta eldönteni, és 1 fő nem értett vele egyet. A magas hallgatói támogatottság is megerősíti, hogy a történetek pedagógiai célú használata hozzájárul a tanulók a kommunikatív, nyelvi kompetenciáinak fejlődéséhez. A pedagógusjelöltek válaszaiból megállapítható, hogy a történetmesélés legnagyobb kompetenciafejlesztő potenciálja a nyelvi készségekben rejlik, illetve a kognitív funkciók (koncentráció, kreatív gondolkodás) területén is jelentős hatást tud gyakorolni. Továbbá tudatos pedagógiai tervezésre van szükség ahhoz, hogy az önismeretet is hatékonyan tudják fejleszteni a narratív alapú módszerekkel a pedagógusok.

Felmértem a hallgatók tapasztalatait a felsőoktatásban alkalmazott történetmeselési eljárásokról is. A kitöltőknek több válaszlehetőség is fel volt kínálva, hogy milyen módon, milyen feladatok révén használták a történeteket az egyetemi kurzusokon. A résztvevők akár több választ is megjelölhettek. Az alábbi diagramon (4. diagram) az egyes eljárások előfordulásának gyakorisága százalékos arányban van feltüntetve.



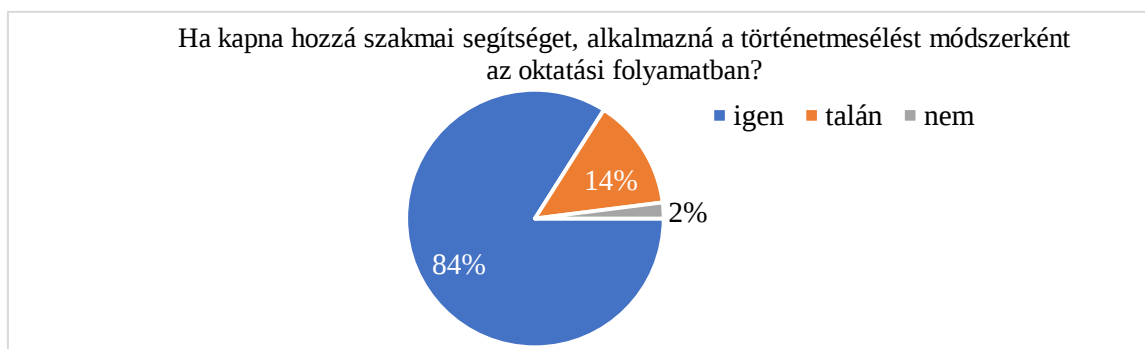
4. diagram *A felsőoktatásban alkalmazott történetmeselési eljárások százalékos aránya.*

A diagram adatai alapján jól látható, hogy a pedagógushallgatók legnagyobb arányban (94%) az oktató személyes történeteinek elmesélésével találkoztak felsőoktatási tanulmányaik során. Hasonlóan magas arányban (82%) fordult elő a hallgatók saját történeteinek elmondása és a szituációs játékok, feladatok alkalmazása. Mindez az jelzi, hogy a felsőoktatásban a történetmeselés elsősorban a személyes élmények megosztásához, illetve a gyakorlati szituációk dramatikus feldolgozásához kapcsolódik.

Az oktatók tehát gyakran osztanak meg személyes élményeket, saját tapasztalatokat az egyetemi kurzusokon, ugyanakkor a hallgatókat is bevonják a tanulási folyamatba, ami elősegítheti a tananyaghoz való személyes kapcsolódást. A szituációs játékok és feladatok ugyanis élményszintű bevonódást tudnak eredményezni érzelmi viszonyulással, ami elősegíti a megértést. Több mint 50%-os gyakoriságot mutatott az esetmegbeszélés és az oktatói tapasztalatok történetbe ágyazása. Utóbbi esetben nem a személyes történetek dominálnak, hanem az oktatási tartalom témájával kapcsolatos elbeszélések. A tapasztalatok megosztása ugyanis hiteles példákon keresztül tudja szemléltetni az ismereteket és képes összekapcsolni az elméletet a pedagógiai gyakorlat kihívásaival. Ez a viszonylag magas százalék (61%) arra utalhat, hogy az oktatók inkább spontán mesélnek saját élményeikről, és nem tudatosan ágyazzák történetbe az átadni kívánt tanulási tartalmakat. Az esetmegbeszélések tervezett narratíváknak tekinthetők, melyek pedagógiai célt szolgálnak.

Az elméleti tananyag történetbe ágyazott feldolgozása (38%) minden állításhoz képest a legkisebb arányban jelent meg. Ez pedig arra enged következtetni, hogy az oktatók többsége még mindig a hagyományos, elméleti magyarázatra épít, és nem strukturálja történetként a tananyagot. Tehát a felsőoktatási gyakorlatban a történetmesélés inkább az élményszerűség és a tapasztalati tudás közvetítésének eszközeként funkcionál.

A pedagógusjelöltek zárókérdése az volt, hogy ha rendelkezésükre állna kellő szakmai tartalom, segítség, akkor alkalmaznák-e a történetmesélést oktatási módszerként (ld. 5. diagram). Az adatok egyértelműen arra utalnak, hogy a pedagógusjelöltek kellő szakmai támogatással szívesen használnák a történetmesélést. A válaszadók túlnyomó többsége (84%) így látja, a bizonytalanok aránya 14%, míg a módszert teljesen elutasítók aránya mindössze 2%. Ez a megoszlás rendkívül kedvező képet mutat, hiszen azt jelzi, hogy a jövő pedagógusai alapvetően befogadóak az innovatív, élményszerű tanulást támogató módszerek iránt.



5. diagram *Ha kapna hozzá szakmai segítséget, alkalmazná a történetmesélést módszerként az oktatási folyamatban?* kérdésre kapott hallgatói válaszok

Az eredmények értékelése és összefüggések vizsgálata a hipotézisek függvényében

H1. A pedagógushallgatók megítélése szerint a történetmesélés hatékony eljárás a nevelési-oktatási folyamatban.

Az adatok alapján megállapítást nyert, hogy a hallgatók kedvezően értékelik a történetmesélést, és hatékony eljárási módnak tartják az oktatásban. Az előnyöket vizsgáló adatok szerint a válaszadók kiemelten hangsúlyozták, hogy a történetek alkalmazása segíti a tudás átadását (ezzel összességében 90%-uk inkább vagy teljesen egyetértett). Emellett a kitöltők úgy ítélték meg, hogy a történetmesélés felkelti a tanulói figyelmet (91%), élvezetessé teszi a tanulást (90%) és bevonódást tesz lehetővé az oktatási folyamatba (77%). Továbbá a hallgatók többsége (84%) szívesen alkalmazná a történeteket az oktatásban szakmai támogatással. Ha megnézzük a résztvevők válaszait a készségfejlesztési területekre vonatkozóan is, akkor azt látjuk, hogy túlnyomórészt fejlesztő hatásúnak tartották a történetmesélést.

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógushallgatók tapasztalataik és véleményük alapján a narratív módszert a tanulási folyamat egyik hatékony pedagógiai eszközeként értékelik, amely egyszerre fokozza a tanulói aktivitást és érzelmi bevonódást, valamint elősegíti a tananyag mélyebb megértését.

H2. A pedagógushallgatók a történetmesélés oktatási alkalmazásának előnyeit nagyobb mértékben preferálják, mint a hátrányait.

Az előnyökre és hátrányokra vonatkozó adatok összevetése igazolja a hipotézist. Míg az előnyöket a válaszadók döntő többsége megerősítette, addig a hátrányokkal kapcsolatban jellemzően elutasító álláspontot fogalmaztak meg. Például a „nem segíti a tananyag elsajátítását” kijelentést 60% utasította el teljesen, és mindössze 7% értett vele inkább vagy teljesen egyet. Hasonlóképpen az „elvonja a figyelmet a tanórán” állítással szemben is többségében elutasító vélemények születtek (55% egyáltalán nem értett ezzel egyet). Ugyanakkor a nehézségek között elsősorban a pedagógusra háruló többletfeladatok és a felkészülés időigényessége jelentek meg.

Összességében azonban a válaszadók sokkal erőteljesebben hangsúlyozták a történetmesélés pozitív hatásait, mint a problémás aspektusait, ami arra utal, hogy a pedagógusjelöltek számára a történetmesélés előnyei messze felülmúlják az esetleges hátrányokat. A megkérdezettek többsége egyetért azzal, hogy a történetmesélés pozitív hatással van a tanulási folyamatra. A hátrányok közül leginkább az elérhető szakmai források hiányát és ezzel összefüggésben a felkészülés időigényességét emelték ki, amely egyben jelzi, hogy a módszer szélesebb körű alkalmazásához szükséges lenne a tanárképzés és a továbbképzési programok módszertani kínálatának gazdagítása is.

H3. A pedagógushallgatók megítélése pozitív a történetmesélés kompetenciafejlesztő hatásairól a nevelési-oktatási folyamatban.

Az eredmények azt igazolják, hogy a kitöltők szerint a történetmesélés hozzájárul a diákok különböző kompetenciáinak fejlesztéséhez. A válaszokból azt a következtetést tudjuk levonni, hogy a pedagógusjelöltek szerint leginkább a kommunikációs, majd a szövegértési- és szövegalkotási készséget, valamint a kreativitást fejleszti. A legnagyobb arányban a kommunikációs készség fejlesztését erősítették meg a válaszadók (76% teljes mértékben egyetértett), de hasonlóan magas arányban támogatták a szövegértési és szövegalkotási kompetenciák fejlesztésére vonatkozó állítást (67% teljesen egyetértett). A kreatív gondolkodásra gyakorolt hatást is kiemelkedően pozitívan ítélték meg (57% teljesen egyetértett).

Ezek az adatok azt mutatják, hogy a pedagógusjelöltek a történetmesélést komplex pedagógiai eljárásként értékelik, amely hozzájárul a nyelvi és kognitív kompetenciák – különösen a kommunikáció, a szövegértés és a kreatív gondolkodás – tudatos fejlesztéséhez. Ez összhangban áll a Nemzeti alaptanterv (2020) célkitűzéseivel, amely kiemelt hangsúlyt helyez a kompetenciafejlesztésre és az élményszerű tanulás támogatására.

A kutatás eredményei alapján kijelenthető, hogy a vizsgálatban részt vevő egri pedagógusjelöltek túlnyomó többsége a történetmesélés oktatási alkalmazását előnyösnek ítéli meg. Kevés olyan válaszadó akadt, aki elutasító álláspontot mutat a narratívák pedagógiai használatával kapcsolatban. A történetmesélés hátrányaival kapcsolatban feltárt aspektusok (szakmai anyagok hiánya, felkészülési idő hossza) azt mutatja, hogy szükség van egy átfogó, tantárgyak szerinti módszertani gyakorlatgyűjteményre, tananyagokra lebontott ajánlásokkal. Érdemes lenne például a pedagógusok számára szélesebb körű elméleti és gyakorlati képzési lehetőségeket biztosítani, például módszertani kurzusok, gyakorlatközpontú workshopok és hospitációs alkalmak formájában, amelyek elősegíthetik a történetmesélés tudatos és hatékony beépítését a tanítási-tanulási folyamatba.

A hallgatók a felsőoktatásban olyan tapasztalatokkal is rendelkeznek, ahol a kurzusokon az oktató történetek, szituációs játékok és személyes élmények, tapasztalatok megosztásával segítette az ismeretelsajátítást, a megértést. Ez azt jelenti, hogy az egri tanárképzésben is megjelennek a történetek a különböző pedagógiai kurzusokon. Ugyanakkor a tananyagba integrált narratívák használata még kevésbé elterjedt, ezért érdemes lenne a pedagógusképzésben is bővíteni a módszertani repertoárt.

4.2. A történetmesélés vizsgálata akciókutatással

A történetmesélés pedagógiai alkalmazását általános iskolás tanulók között akciókutatás keretén belül vizsgáltam. A kutatás alapját a korábbi fejezetekben részletezett elméleti megállapítások és nemzetközi vizsgálatok jelentették, továbbá a pedagógushallgatókkal készített attitűdvizsgálat. A továbbiakban először a vizsgálat indoklását jelentő elméleti megfontolásokat, majd az iskolai empirikus kutatást ismertetem.

A kutatás célja

A pedagógiai kutatás kiindulópontját képezte, hogy a hazai szakirodalom eddig kevésbé helyezte fókuszba a hagyományos történetmesélés módszertani vizsgálatát, különösen a kompetenciafejlesztés összefüggésében. Igazolható, releváns empirikus mérések elsősorban a digitális kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódtak (vö. Lanszki, 2016; Lengyelné et al., 2021). Kiemelt jelentősége van azonban annak, hogy olyan pedagógiai vizsgálatok is készüljenek, amelyek a narratív keretbe illesztett tudástartalmak digitális eszközhasználat nélküli megvalósítására irányulnak. Ez a köznevelési gyakorlat számára különösen fontos, mivel közvetlen támogatást nyújthat a pedagógusoknak a történetmesélés tanórai alkalmazásában. A kutatás ezért elméleti és gyakorlati szinten egyaránt a módszertani lehetőségek feltárására irányult, egy konkrét tantárgyi kontextus keretében.

A magyar nyelv és irodalom több szempontból is alkalmas a történetmesélés módszertani vizsgálatához. Egyrészt a szövegértés- és alkotás fejlesztését ehhez a két tantárgyhoz lehet a leginkább kötni, másrészt az irodalomórák természetes közegét adják a történetek, amelyek feldolgozása a tananyag szerves része. A magyar nyelv órákon a narratív keret hatékonyan segítheti az elvont nyelvtani fogalmak és szabályok megértését és alkalmazását. A hatodik évfolyamos tanulókkal végzett akciókutatás ezért kettős célt szolgál: egyrészt a történetmesélés módszertanával és eszköztárával a szövegértési és szövegalkotási készségek fejlesztését, másrészt a történetmesélés közoktatásba történő integrációját. A kutatás során kiemelt figyelem irányult egy olyan feladatbank létrehozására, amely a pedagógusok számára támogatást nyújthat a magyar nyelv és irodalom tanórákon. Mindemellett a Nemzeti alaptanterv (2020) és az arra épülő tanmenetek célkitűzéseivel összehangolva céltom bemutatni, hogy mely tananyagrészekben és tanmeneti egységekben alkalmazható a történetmesélés mint oktatási stratégia.

Mivel Magyarországon még kevésbé elterjedt az akciókutatás, egy új módszer bevezetésének hatásosságát pedig hosszabb távú vizsgálatokkal célszerű értékelni – különösen, ha a készségfejlesztés áll a középpontban –, a jelen kutatás további célkitűzése volt, hogy hozzájáruljon az ilyen irányú hazai pedagógiai vizsgálatok bővítéséhez.

Kompetenciafejlesztés és a Nemzeti alaptanterv (2020)

A kompetenciának a hétköznapi jelentésen túl, tudományos relevanciája, kutatásokra épülő meghatározása is van (Vass, 2006). A fogalom definíciója Falus (2005) szerint: „pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet” (Falus, 2005, pp. 5–6). Ez a meghatározás azért kiemelkedő, mert az ismeretek mellett a nézeteket és készségeket is a rendszer szerves részeként kezeli, így a kompetencia tág értelmezését adja. Ennek megfelelően az értekezésben e széles körű, integrált fogalomhasználatot tekintem irányadónak.

Az új Nemzeti alaptanterv (2020) a hazai sajátosságokat figyelembe véve az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákat veszi alapul, és hangsúlyozza, hogy a tanulási folyamat középpontjában a kompetenciák fejlesztése áll. A dokumentum továbbá azt is leírja, hogy ennek lehetővé kell tennie az ismeretek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását. Ugyanakkor szembeűnő, hogy a korábbi szabályozásokhoz (NAT 2003, 2007, 2012) képest a kulcskompetenciák fogalmi körének kifejtése háttérbe szorult. Míg a 2003-as és 2007-es tantervben a *kulcskompetencia* kifejezés 29 alkalommal fordul elő, 2012-ben már csak 23-szor, a 2020-as változatban mindössze 6 említést találunk, ami az előző szabályozáshoz képest 74%-os csökkenést jelent. Ez különösen szembeűtlő annak fényében, hogy az Európai Bizottság *Key Competences for Lifelong Learning* (2019) című dokumentuma tizenkét oldalon keresztül részletezi az egyes kompetenciákhoz kapcsolódó ismereteket, készségeket és attitűdöket (Farkas, 2021c).

Hasonló tendencia figyelhető meg az anyanyelvi kompetencia esetében is, amely a jelenleg hatályos alaptantervben összevonva jelenik meg az idegen nyelvi kompetenciákkal. Mindez azonban kifejtetlen marad a korábbi években leírt fogalommeghatározáshoz képest, melyekben tárgyalva volt, hogy mit ért anyanyelvi kompetencia alatt, milyen képességek, készségek, ismeretek és attitűdök tartoznak hozzá. A korábban megjelenő kompetenciák is más megnevezést kaptak: a hatékony és önálló tanulási kompetencia leszűkült a tanulási kompetenciákra. Ugyanakkor a szociális és állampolgári kompetenciát személyes és társas kapcsolati kompetenciára bővítették, az esztétikai, művészeti tudatosság kompetenciát pedig az új alaptantervben kreativitás, önkifejezés, kulturális tudatosság kompetenciáiként határozták meg. A változtatások egyértelműen arra utalnak, hogy a 2020-as NAT a kompetenciafogalom részletes leírása helyett inkább átfogóbb, általánosabb kategóriák alkalmazására törekszik.

Ez a változás egyszerre jelenthet rugalmasságot a helyi tantervek kidolgozásában, ugyanakkor nehézséget is, mivel a pedagógusok kevesebb konkrét támpontot kapnak a kompetenciafejlesztés gyakorlati megvalósításához. Az alábbi táblázat jól szemléletes a változásokat (ld. 4. táblázat):

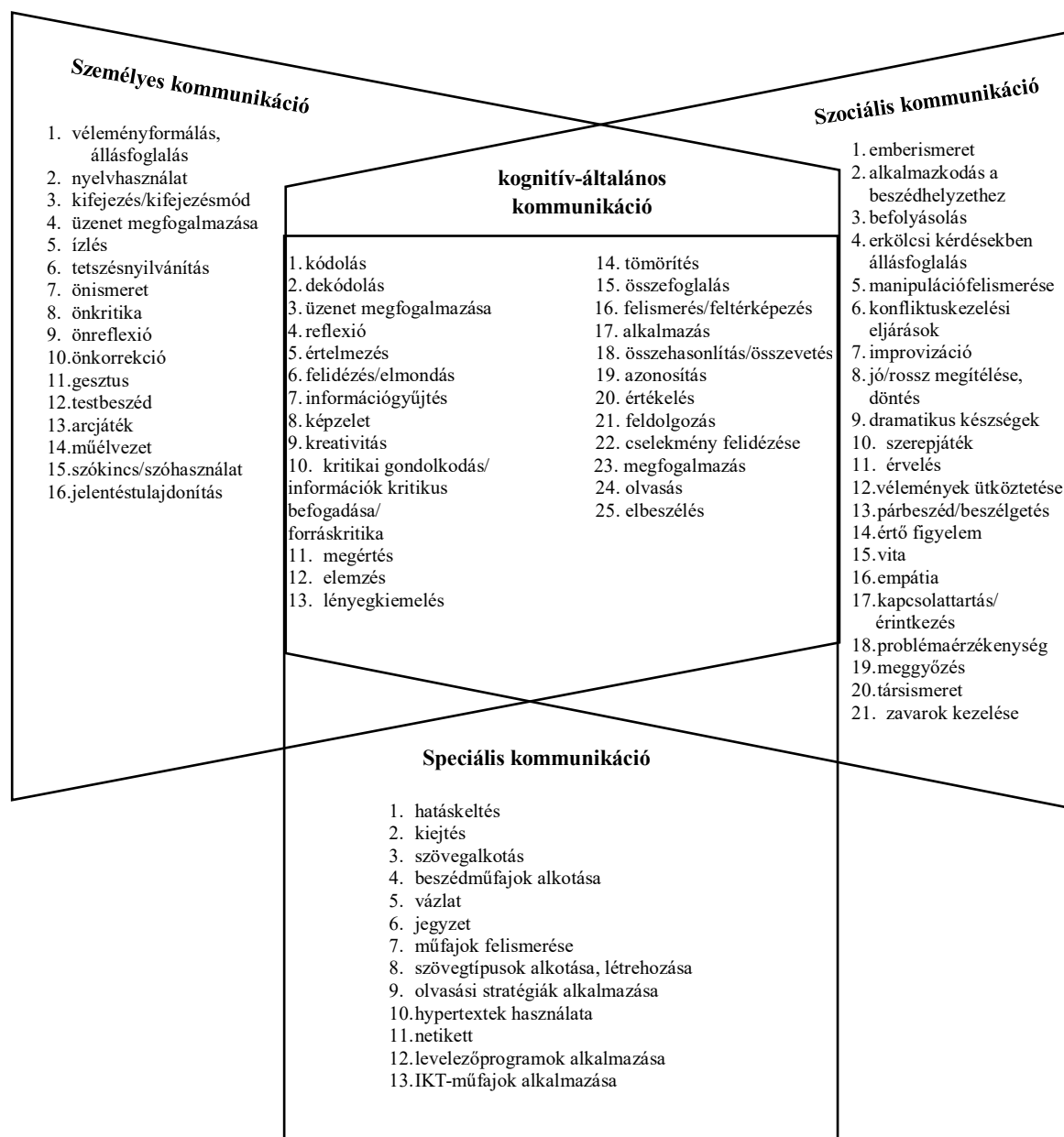
Új NAT (2020)	Korábbi NAT (2012)
A tanulás kompetenciái	A hatékony önálló tanulás kompetenciája
Kommunikációs kompetenciák: anyanyelvi és idegen nyelvi	Anyanyelvi kommunikáció Idegen nyelvi kommunikáció
Személyes és társas kapcsolati kompetencia	Szociális és állampolgári kompetencia
Kreativitás, önkifejezés, kulturális tudatosság kompetenciái	Esztétikai, művészeti tudatosság kompetencia
Munkavállalói, vállalkozói kompetencia	Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia

4. táblázat. *Forrás: Petróczi Gábor (é. n.) A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők.*

Látható, hogy az új Nemzeti alaptanterv a kommunikációt továbbra is kulcskompetenciának tartja, valamint nevelési-oktatási célként határozza meg. Minden tantárgy esetében megemlíti a fejlesztés szükségességét (pl. szóbeli és írásbeli kommunikáció, társas kommunikáció, verbális és nem verbális kommunikáció). Hangsúlyosabban jelenik meg a humán műveltségterületeken: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, történelem, etika, hon-és népismeret. Ez is azt indokolja, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgyban kiemelt jelentősége van a kommunikációs kompetenciáknak.

A kommunikációs készségfejlesztés komponenseihez közelebb jutva először a kommunikációs kompetencia fogalmából érdemes kiindulni. Andok (2016) a kommunikációs kompetenciát a kommunikációelméleti szakirodalom ismeretében négy területre osztotta: (1) konstruktivista, (2) funkcionalista és kontextus szerinti, (3) pedagógiai, (4) munkaerő-piaci, mely egyben szituatív szempontú. A pedagógiai szempontú megközelítésnél a kompetenciát mint személyiségmodellt veszi alapul. A kompetencia ebben az értelemben véve úgy határozható körül, hogy különböző, de egymással szorosan összefüggő komponensek alkotják, melyek az egyén személyiségével és környezetével állnak kölcsönhatásban. Balázs és Balázs (2018) a kommunikációs készségfejlesztést a tanuláselméletek felől közelítették meg, melynek öt pillérjét határozták meg: (1) behaviorista, (2) kognitivist, (3) konstruktivist, (4) szocio-konstruktivist, (5) konnektivist.

Szőke-Milinte (2012) a kommunikáció irányából közelítette meg a fogalmat. Nagy (2000) mintájára alapozva azt emeli ki, hogy a személyiség egésze meg tud nyilvánulni a kommunikációs kompetenciában. Komplex komponenskészletnek nevezi, mert a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képezi, továbbá a motivációs (hajlam), képesség (készség) és ismeretbeli (tudás) összetevőből szerveződik. A továbbiakban a kompetenciák meghatározására vonatkozóan ezt a komponenskészletet használom, amikor a készségeket és tudáselemeket a különböző kompetenciákba sorolom. Az alábbi ábra összesítve mutatja azokat a képességbeli tudáselemeket, amelyek a kommunikációs kompetencia felől is azonosíthatóak:



5. ábra Szőke-Milinte (2012) alapján a kommunikációs kompetencia szerveződése a képességbeli tudáselemekkel.

Ha ezeket a képességbeli tudáselemeket összevetjük a történetmesélés alkalmazásával, megállapítható, hogy a vizsgált oktatási stratégia mindegyik területen tudja erősíteni ezeket a komponenseket. A kognitív kommunikációs készségek közül a történetek hallgatása során a befogadásra, a jelentéstulajdonításra, az értelmezésre és a megértésre, a reflektálásra, az olvasásra, a meghallgatásra, a magyarázatra fejlesztően tud hatni. A szociális kommunikációs készségeket tekintve pedig pozitív hatással van az empátiára, az értő figyelemre, a jó és a rossz megítélésére, a konfliktuskezelési eljárások megismerésére és az erkölcsi kérdésekben is segít állást foglalni.

Csoportmunkában alkalmazva a közös történetalkotás során többek között a diákok kezdeményezőkézsége, kompromisszumkézsége, együttműködése, érdekérvényesítése, empátiája fejlődhet, melyek a szociális kommunikáció komponenskészleteit alkotják. De az improvizációra és a dramatikus készségekre is pozitív hatással bírhat. A személyes kommunikációs készségeket nézve a tanulói történetmesélés elősegíti az érzelmek kommunikálását, a nonverbális kommunikációt (gesztusok, testbeszéd, mimika), az önkifejezést, az önismeretet és az önreflexiót, valamint az improvizációt és a műélvezetet is.

Az olvasási stratégiák alkalmazása, a szövegalkotási folyamatok, valamint a különböző szövegtípusok létrehozása a speciális kommunikációs készségekhez kapcsolódik, míg az értelmezés, a megértés és az alkalmazás a kognitív kommunikációs készletek körébe tartozik. Ezek a részképességek mérhetővé válnak mérőeszközök segítségével, illetve a tantárgyi fogalmak megismerése és alkalmazása tantárgyi tudástesztekkel is vizsgálható.

Mindezek alapján indokoltnak tekinthető egy olyan akciókutatás, amely a szövegértési és szövegalkotási készségek történetmesélés általi fejlesztését állítja a középpontba. Egy ilyen vizsgálat közvetlen visszajelzést adhat a pedagógiai gyakorlat eredményességéről, és elősegíti a tanulói teljesítmények alaposabb megértését. A szövegértés és szövegalkotás fejlesztése ugyanis nem szűkíthető le kizárólag a humán műveltségterületekre, mivel ez a két készség összefügg a tanulók kognitív képességeivel és kommunikációs kompetenciájával is. A narratív alapú tanulás lehetőséget nyújt arra, hogy a diákok saját tapasztalataik és élményeik felhasználásával aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatban, miközben megtanulják strukturálni gondolataikat, ami a problémamegoldó képességeiket is erősíti. Egy hosszabb távon végzett akciókutatás eredménye hozzájárulhat a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott kompetenciafejlesztési célok gyakorlati megvalósításához. A kutatás középpontjában a történetmesélés pedagógiai hatásának vizsgálata áll, melyhez Szőke-Milinte (2012) komponenskészletét tekintve elsősorban a kognitív és a speciális kommunikációs készségek fejlesztése szolgál a vizsgálat központi területeként.

A kutatás jelentősége, aktualitása a tudományágon belül

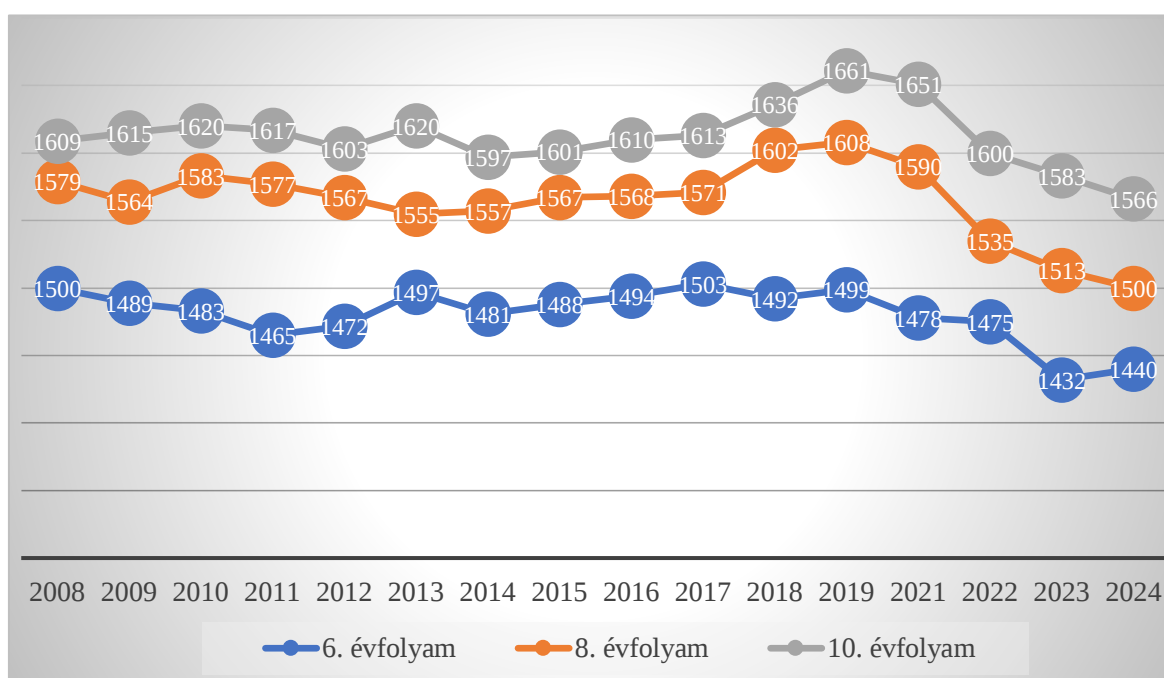
A vizsgálat több szempontból is aktuálisnak tekinthető a neveléstudomány területén. Egyrészt a kutatás a történetmesélést oktatási stratégiaként elemzi, amelynek nemcsak új pedagógiai értelmezési keretet ad, hanem annak kutatási potenciálját is feltárja. Az akciókutatás a narratív módszerek hatékonyságát a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében méri fel. Fontos azonban kiemelni, hogy a narratívák tanórai alkalmazása nem kizárólag ezen a területen indokolt, hiszen más szaktárgyakhoz és tudományterületekhez is kapcsolódhatnak a történetközpontú módszerek, a jó gyakorlatok, a feladattípusok és a különböző tanórai tevékenységek. A kutatás további relevanciáját erősíti, hogy a jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv (2020) az anyanyelvi kommunikációs készséget a pedagógiai munka egyik kiemelt feladatának határozza meg. Mindemellett a legutóbbi, 2022-ben készült PISA-felmérés adatai – különösen az elmúlt 13 év tendenciáját tekintve – a magyar diákok szövegértési teljesítményének folyamatos gyengülésére utalnak (ld. 1. grafikon).



1. grafikon A magyar diákok teljesítménye pontszámok alapján az elmúlt évek Pisa-mérésein. Forrás: Oktatási Hivatal (2024): PISA 2022. Összefoglaló jelentés

Az Oktatási Hivatal (OH) értékelése alapján a 473 pont nem különbözik szignifikánsan az OECD-országok átlagától, és sem az induláskor mért 480 pontot, sem az előző méréshez képesti értéket nem tekintik statisztikai szempontból elmozdulásnak. Bár a koronavírus-járvány is befolyásolhatta az eredményeket, és a többi országban is rosszabbul teljesítettek a diákok, úgy gondoljuk, hogy az adatok azt mutatják, hogy kellő figyelmet kell a szövegértés fejlesztésére is fordítani. A magyar diákok teljesítménye ugyanis egyértelműen hullámzó képet mutat: a 2009-es kiugró érték óta a szövegértési eredmények tartósan az OECD-átlag körül vagy az alatt helyezkednek el. A 2015-ös jelentős visszaesés óta sem következett be érdemi javulás, inkább egy stagnáló, alacsonyabb teljesítményszint rögzült. Ez a tendencia felveti annak szükségességét, hogy a közoktatásban kiemelt figyelmet kell fordítani a szövegértési és szövegalkotási készségek fejlesztésére.

Ezt a romló teljesítményt szövegértésből az Országos kompetenciamérés eredményei is megerősítik. A rendelkezésre álló, 2024-es átlageredmények vonatkozásában is megállapítható, hogy gyengébben teljesítettek a diákok felső tagozatos diákok a 2019-ben mért kimagasló teljesítménye a koronavírus-járvány óta – a PISA-tesztekhez hasonlóan – csökkenő tendenciát mutat (ld. 2. grafikon). Különösen a 8. és a 10. évfolyamokban jelentős a visszaesés. Bár a 6. évfolyam 8 százalékponttal javított az előző évi átlagához képest, még így is az elmúlt 16 év egyik leggyengébb teljesítményét nyújtotta. A szövegértési készség fejlesztése ezért is kulcsfontosságú a pedagógiai munkában. Olyan eljárásokra, módszerekre van szükség, amelyek célzottan segítik a szövegértés fejlesztését.



2. grafikon Az Országos kompetenciamérés átlageredményei szövegértésből 2008–2024 között.

A https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/digitalis_orszagos_meresek/eredmenyek weboldalon található országos átlageredmények adatai alapján készült.

A legutóbbi szövegértési eredmények tehát arra világítanak rá, hogy a tanulókat fontos fejleszteni ezen a területen más tantárgyaknál is. Herédi (2019) szerint a tanulói aktivitás, a kreatív feladatok, a csoportmunka használata hozzájárul a szövegértés fejlesztéséhez. Tanulmányában a Botel-féle fejlesztő stratégiák közül a történetmesélést is említi, ő is megerősíti, hogy az akciókutatás során a szövegértési készség fejlesztésére és annak eredményességére érdemes helyezni a fókuszot.

A vizsgálat további aktualitását növeli, hogy az akciókutatás intézményesült formában csak az 1980-as évektől jelent meg Magyarországon (ld. Vámos, 2015). Tehát az akciókutatások módszertani leírására szükség van a hazai neveléstudományban.

Az Egyesült Államokban már az 1950-es évektől alkalmazzák az akciókutatást. Az amerikai gyakorlatban a tanárok kutatótanárként jelennek meg az osztályteremben, ahol egyidejűleg a pedagógusi és a kutatói szerepet is ellátják. Ebben a formában a célok, az eszközök és az eredmények egymással összekapcsolódnak, és az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás, a fejlesztés és az innováció szerves egységet képez. Az akciókutatás sokszínűsége lehetőséget teremt a gyakorlat folyamatos fejlesztésére és a társadalmi hasznosítására, valamint az egyéni és közösségi tanulás támogatására is (Vámos, 2013).

Mivel Magyarországon az akciókutatást inkább szigetszerűség jellemzi, ezért az újabb eredmények bemutatása hozzájárulhat a módszer értékeinek szélesebb körű megismertetéséhez, a módszertani jártasság bővítéséhez és az eredmények közkinccsé tételéhez (Vámos, 2015). Az akciókutatás célja Szauder (2004) szerint egy helyzet javítására tett lépések ellenőrzése, hogy azok mennyire voltak hatékonyak. Ezért a tanítási és tanulási folyamatok hatékonyságának ellenőrzéseként definiálja az oktatásban, amelynek végső célja ennek javítása. Elméletében a drámatanítás körében két fő irányát állapítja meg az alkalmazható akciókutatásnak: egyrészt modellezhetők és elemezhetők a dráma eszközeivel bizonyos problémahelyzetek, másrészt pedig a dramatikus folyamat és a tanulási hatékonyság válhat vizsgálati tárggyá, így az akciókutatás a tanulási folyamat hatékonyabbá tételére irányul.

Csíkos (2020) az akciókutatást az induktív kutatási stratégiák közé sorolja, amely gyakorlati problémákra tapasztalati úton nyújt megoldást, a jelenségek megfigyelése és értelmezése révén. Hangsúlyozza továbbá, hogy a módszerben kiaknázatlan lehetőségek rejlenek, különösen a pedagógusjelöltek számára, akiknek egy oktatási innováció kifejllesztésére és kipróbálására is alkalmat adhat az akciókutatás.

Jelen kutatás keretében ezért a fókusz a hagyományos történetmesélés kipróbálására és a lehető legjobb megvalósítására irányult, kis létszámú minta bevonásával, akciókutatás formájában. A vizsgálat célja volt továbbá, hogy ne csupán kvalitatív, hanem kvantitatív adatokkal alátámasztott eredmények is rendelkezésre álljanak, elősegítve ezzel az akciókutatás hazai módszertani beágyazottságát.

Hipotézisek

H1. A történetmesélés hozzájárul a szövegértési képességek fejlődéséhez: a narratív alapú módszerek hatására a tanulók eredménye a szövegértés területén a bemeneti méréshez képest pozitív irányba változik.

H2. A történetmesélés hozzájárul a szövegalkotási képességek fejlődéséhez: a narratív alapú módszerek hatására a tanulók eredménye a szövegalkotás területén a bemeneti méréshez képest pozitív irányba változik.

Alkalmazott módszer

A történetközpontú tanulás szemléletéhez kapcsolódva nem álltak rendelkezésre kidolgozott leírások és egységesen használt jó gyakorlatok a hazai szakirodalomban. Ezek csupán elszórtan, más módszerekhez vagy feladattípusokhoz kötve voltak elérhetők. Ebből kifolyólag a narratív eljárásokat a pedagógusok és az oktatási szakemberek sem tekintették a történetmesélés oktatási módszereinek. Indokoltnak tartottam, hogy a nemzetközi szakirodalomban fellelhető feladattípusok és tevékenységi formák egy komplex, történetmesélésre épülő osztálytermi környezet keretében kerüljenek integrálásra.

A történetmesélés oktatási környezetben történő tesztelésére az akciókutatás bizonyult a legalkalmasabbnak, mivel lehetőséget teremtett a tanári és kutatói szerep összekapcsolására. Ezáltal feltérképezhetővé váltak a megvalósítás lehetséges formái, valamint összegyűjthetők voltak az alkalmazható jó gyakorlatok. Fontos szempontnak bizonyult továbbá olyan narratív módszerek, feladatok kipróbálása is, amelyek a Nemzeti alaptanterv (2020) és a kerettantervek követelményeire illeszthetők, mind irodalom-, mind magyar nyelvórák esetében. Az akciókutatás egyik fő célja a történetmesélés készségfejlesztő hatásának leírásán túl egy olyan gyakorlatgyűjtemény kialakítása, amely segíti a pedagógusokat a narratív módszerek tudatos tanórai alkalmazásában.

A tanulók folyamatos reakciói és visszajelzései lehetőséget adnak a történetmesélési eljárások, feladatok finomhangolására. Az akciókutatás ezáltal segíti többek között, hogy milyen formában érdemes instrukciókat adni a történetmesélő órákon, mely szempontokat kell figyelembe venni a tervezés során, illetve mely eljárási módok bizonyulnak hatékonyabbnak a tanulók körében. Az akciókutatás tehát megteremti, hogy a történetmesélés osztálytermi környezetben, a tanulói reakciókra építve, részvételi és közös munkafolyamatként valósuljon meg. A részvételi akciókutatás célja Vámos (2015) értelmezésében a társadalmi fejlődés előmozdítása, amely nem csupán közvetlen eredményeket hoz, hanem cselekvőképessé is teszi a résztvevőket, miközben az általuk birtokolt tudásra építve új, közösen létrehozott ismereteket hoz felszínre. A vizsgálat is egy viszonylag hosszabb időintervallumot ölelt fel, amelynek következő lépését a tanulóktól érkező közvetett és közvetlen visszajelzések adták a módszer egyes elemeinek eredményessége szempontjából (vö. Csíkos, 2020).

Az akciókutatás hozzájárulhat az oktatásmódszertani megújuláshoz. A vizsgálat eredményei nemcsak a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításában alkalmazhatók, hanem más műveltségterületek tanórai gyakorlata számára is iránymutatással szolgálhatnak. A történetmesélés módszertani kipróbálása tehát szélesebb körű pedagógiai innováció előkészítésének tekinthető.

A kutatási minta és a kutatás fázisai

2022 januárjában kaptam egy felkérést, hogy óraadóként magyar nyelv és irodalom órákat tartsak egy vármegyeszékhelyi gyakorlóiskolában. Az iskolai vezetést tájékoztattam arról, hogy az egyik hatodik osztályban a tanórai keretek között a történetmesélés narratív módszereit szeretném kipróbálni és tesztelni, amelyet nyitottan fogadtak. A történetközpontú tanulás alkalmazása nem járt hátránnyal a tanulók számára, hiszen ugyanazokat az ismereteket és tananyagot sajátították el, mint a többi osztály. A tanórák során alkalmazott történetmesélési eljárások a kerettanterv követelményeihez igazodva kerültek kidolgozásra és megvalósításra. A tanítás során egyaránt érvényesültek frontális, páros és csoportos munkaformák.

A történetmesélést kizárólag azokban a tanórai szakaszokban alkalmaztam, ahol a tananyag tartalma ezt indokolta, elsősorban gyakorlófeladatokba építve. A narratív módszer oktatási célú használata leginkább az ismétlő és rendszerező órákon bizonyult megvalósíthatónak. Ennek oka részben a tananyag mennyisége, hiszen a hatályos kerettantervben az új ismeretek tanítására fordított arány lényegesen nagyobb, mint a készségfejlesztő vagy gyakorló óráké. Az osztály létszáma a kutatás kezdetén, 2022 januárjában 21 fő volt, amely a következő tanévben 20 főre csökkent. Az akciókutatás a 2022 januárjától 2023 júniusáig tartó időszakot ölelte fel. A diákok év végi és féléves átlaga mind a két tantárgy esetében 4,3 feletti volt.

Az empirikus kutatás felépítése az akciókutatás tervezési struktúrájához igazodott (vö. Havas, 2004). Az első fázisában felmérés készült a tanulók szövegértési képességéről, továbbá a tanórai és házi feladatként íratott fogalmazások lehetőséget adtak a szövegalkotási készségek szintjének megismerésére. A tanórák közbeni megfigyelés szintén segítette a tanulók tudásszintjének feltárását. Ez a szakasz tekinthető a felderítés és tényfeltárás fázisának. A tanulók fogalmazásainak többsége nem mutatott koherenciát, főként szókincsbeli és grammatikai, helyesírási hiányosságok merültek fel. Ezt követően került sor a történetmesélés feladatainak megtervezésére az RJR-modell alapján, amely lehetővé tette a vizsgálat fókuszának kijelölését a szövegértési és szövegalkotási képességek célzott fejlesztésére.

Az első akciókutatási ciklusban a tanórák és a tanulói visszajelzések biztosították a kutatás alapját. A diákok az órák reflektáló szakaszában szóban értékelték a feladatokat. A visszajelzések többsége pozitív volt, különösen a lányok körében, akik az osztály létszámának kétharmadát tették ki (14 fő, 67%). A fiúknak kezdetben nagyobb nehézséget okozott az elbeszélések megalkotása és előadása, ami szükségessé tette az instrukciók átgondolását és a narratív készségek célzott fejlesztését.

A tanulóknak ismételten meg kellett ismerniük a mese szerkezetét és alapvető elemeit, továbbá külön figyelmet kellett fordítani a párbeszédek és leírások közötti különbségek megértésére és gyakorlati alkalmazására. Az órák elején ugyanis a diákok nem használták megfelelően a narratív struktúrát: írott szövegeik és szóbeli beszámolóik egyaránt nélkülözték a mesei fordulatokat és a párbeszédeket. Ez a szakasz így az értékelés és a terv módosításának időszakaként szolgált. A kreatív gondolkodás és a történetalkotási készség fejlesztését Dixit-kártyákkal támogattam, mivel tapasztalataim szerint a gazdag és szimbolikus képi világ hatékonyan ösztönzi az asszociációs és szimbolikus gondolkodást. A diákoknak csoportmunkában, választott vagy véletlenszerűen húzott képek alapján kellett különböző történeteket létrehozniuk. A feladat gyakran annyira lekötötte őket, hogy nem maradt elegendő idő a szövegek lezárására, így előfordult, hogy a történetek befejezésére házi feladatként vagy szorgalmi feladatként került sor.

Az irodalomórákon főként a tananyaghoz, elsősorban Arany János *Toldi* című művéhez kapcsolódó történetalkotási feladatokat kaptak a diákok: például Toldi Miklós anyjának vagy testvérének szemszögéből kellett elbeszélniük az adott ének cselekményét, illetve megjósolni a történet folytatását. A *Toldi* 1., 2., 3., 8., 9. és 10. énekének eseményei drámajáték formájában is feldolgozásra kerültek. Emellett különféle narratív alapú projekttevékenységeket végeztek, például tematikus újságot szerkesztettek, képregényt rajzoltak, társasjátékot terveztek, illetve – a fiúk csoportjának kezdeményezésére – a Minecraft-játékban narrációval megalkották Miklós és a cseh vitéz párviadalát, valamint a hős jutalmazásának jelenetét (ld. 4. melléklet).

A magyar nyelv tanítása során a történetmesélés a nyelvtani fogalmak – elsősorban a szófajok – megértését és felismerését segítette. A diákok rövid meséket alkottak csoportokban, amelyeket közösen felolvastak, majd ezek szövegét használták fel a nyelvtani fogalmak azonosítására. Az anyanyelvi órákon a narratív módszer másik fő formája a nyelvtani kategóriák megszemélyesítése volt: például meséket írtak a névmások vagy a viszonyszók antropomorfizálásával, ami elősegítette a fogalmak mélyebb megértését és alkalmazását (ld. 4. melléklet).

A következő tanévben, amikor a tanulók hetedik évfolyamba léptek, a felidézett ismeretek mennyisége csökkent, ezért szükségessé vált az előző évben elsajátított fogalmak és történetmesélési feladatok átismétlése. Ekkor kerültek ismét felmérésre a szövegértési és szövegalkotási képességek annak érdekében, hogy az eredmények összevethetők legyenek az előző tanév adataival, és kimutathatóvá váljon a fejlődés mértéke. A tanórai keretek közé ebben a szakaszban újabb narratív alapú feladatokat építettem be. Az egyéni feladatok mellett a tanulók főként csoportokban dolgoztak, de a páros munkaforma is előfordult a tanórán.

A hetedik évfolyam tananyagában magyar nyelv és irodalomból az elméleti ismeretek vannak túlsúlyban. Ez háttérbe tudja szorítani a készségfejlesztést, az ismeretek rendszerezését és gyakorlását. Ennek következtében a történetmesélésre építő feladatok beépítése a tananyagba fokozott időgazdálkodást és tudatos tervezést igényelt.

Az irodalomórákon a tananyag középpontjába a művelődéstörténeti korszakok, valamint az adott időszak szerzőinek életműve került. A történetmesélési feladatok ugyanakkor e tartalmak feldolgozását is hatékonyan szolgálták: a tanulók például válaszlevelet írtak P. E. grófnő nevében Mikes Kelemennek, fiktív interjút készítettek Balassi Bálinttal és Zrínyi Miklóssal, ezáltal játékos formában sajátították el a kötelező ismereteket. Emellett drámajáték keretében feldolgozták Shakespeare *Romeo és Júlia* című művének több felvonását is.

A magyar nyelv órákon – a hatodik évfolyamon alkalmazott gyakorlatokhoz hasonlóan – a tanulói történetalkotás (egyéni vagy csoportos formában) segítette a mondatrészek (alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző) felismerését és alkalmazását. A fiúktól érkező visszajelzések alapján láthatóvá vált, hogy egyre szívesebben foglalkoznak történet- és meseírással. Szövegeik mind írásban, mind szóban hosszabbak, árnyaltabbak és kifejtettebbek lettek, valamint bátrabban használták a párbeszédes formákat. Mindez lehetővé tette a komplexebb feladatok alkalmazását (ld. 4. melléklet).

Az utolsó szövegértési és szövegalkotási tesztre 2023 májusában került sor, majd az év végén szóban közösen értékeltük az osztállyal a tapasztalatokat és a fejlődés irányait. A folyamat eredményeként világossá vált, hogy a történetmesélés rendszeres tanórai alkalmazása mérhető fejlődést idézett elő a tanulók narratív készségeiben, és hosszabb távon is alkalmas a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésének támogatására.

A tantermi akciókutatás szakaszait tehát az alábbi lépések jelentették:

1. Bemeneti szövegértési teszt felvétele, az osztály megismerése.

2. A szövegalkotási és szövegértési képességek fejlesztésére fókuszáltan a történetmesélés tanmenetbe történő integrálásával, a kerettantervi előírásoknak megfelelően. Ez a történetmesélésre épülő feladatok kidolgozását is jelentette.
3. Tanórák megtartása változatos feladatokkal és munkaformákkal, figyelve a tanulói visszajelzéseket.
4. Köztes szövegalkotási teszt felvétele.
5. Tanórák kidolgozása és megtartása komplexebb, összetettebb történetmesélő feladatokkal, eljárásokkal. Itt is figyelve a tanulói visszacsatolásokat.
6. Szövegalkotási és szövegértési teszt felvétele (Magyar nyelvi feladatlap 8. évfolyamosok számára).
7. Tanórák kidolgozása és megtartása komplexebb, összetettebb történetmesélő feladatokkal, eljárásokkal, figyelve a tanulói visszajelzéseket.
8. Kimeneti szövegértési teszt felvétele.
9. Tanórák kidolgozása és megtartása komplexebb, összetettebb történetmesélő feladatokkal, eljárásokkal, figyelve a tanulói visszajelzéseket.
10. Szövegalkotási és szövegértési teszt felvétele (Magyar nyelvi feladatlap 8. évfolyamosok számára).
11. Közös munka értékelése, lezárása.

A kutatás során kapott adatok ismertetése

Az akciókutatás kis mintája ellenére diagnosztikus célból bemeneti, köztes és kimeneti méréseket végeztem annak érdekében, hogy a tanórai célokhoz igazíthassam az eredményeket, valamint felmérjem a narratív módszerek hatékonyságát a szövegértési képesség fejlesztésében.

Szövegértésből az első bemeneti mérést 2022 januárjában, a köztest 2022 júniusában, a kimenet pedig 2022 novemberében írták meg. Ugyanakkor figyeltem arra is, hogy közel azonos időintervallumokban írják meg (közel 5 hónap telt el a mérések között). Az eredményeket ugyanakkor torzíthatta a szövegértési tesztek szintje is, hiszen a kompetenciamérések hatodikos évfolyamra szabva készültek, ezért nem is lehetett ennél tovább várni a tesztek felvételével. Szükségessnek tartottam egy külön mérést is elvégezni, mely nemcsak a diákok szövegértési, hanem szövegalkotási képességét is fel tudta mérni, ezért a 8.-os központi felvételi eljárás magyar nyelvi feladatlapját is felvettem az osztállyal. Nem áll rendelkezésre külön 7. évfolyamra szabott, bevizsgált szövegértési és szövegalkotási feladatsor, ezért a 8.-os felvételi teszt magyar nyelvből objektív mérőeszközt tud jelenteni szövegértésből és szövegalkotásból is.

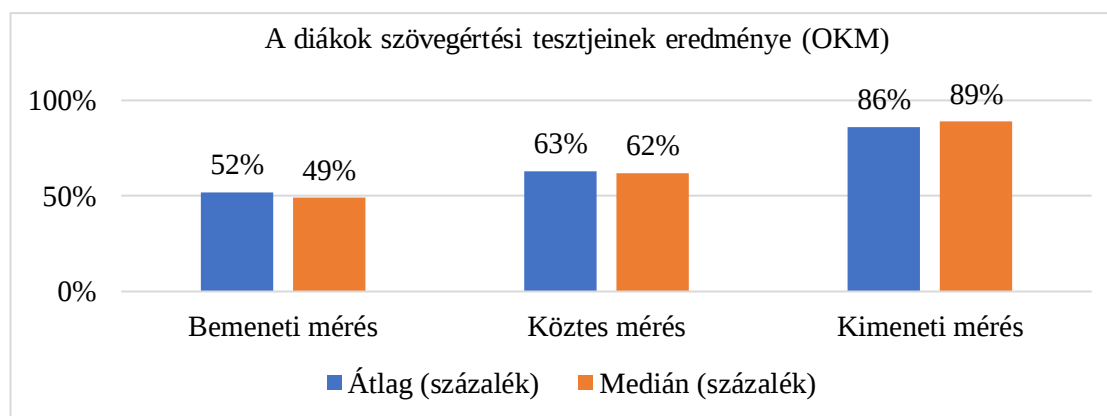
A felvételi teszteket a 2022/2023-as tanév II. félévében töltötték ki: az elsőt 2023 januárjában, a másodikat pedig 2023 májusában. Mindegyik tesztet papírformában írták meg, a tanórai szabad kereteket felhasználva. A méréseken előfordultak tanulói hiányzások is, amelyeket nem volt lehetőség pótolni, emiatt adattisztításra volt szükség, ezért a tanulói létszámokat tekintve a kezdeti 21 és a későbbi 20 fő helyett 18 fő és a felvételi tesztekénél pedig 16 fő szerepel. A szövegértéseket és a magyar nyelvi felvételeket egy magyar szakos tanár javította ki, hogy az értékelést ne tudja szubjektív értékítélet befolyásolni.

Mérőeszközök

A diákok bemeneti tesztként az Országos kompetenciamérés (OKM) 2017. május 24-ei, A-jelű tesztfüzetét írták meg. A köztes mérést az OKM 2021. május 26-ai A-jelű tesztfüzete jelentette, míg a kimeneti mérést pedig az OKM 2016. május 25-ei B-jelű tesztfüzete. Az első 8.-os felvételi az Oktatási Hivatal (OH) által összeállított, eredetileg 2018. január 20-ai központi írásbeli felvételi vizsgájának magyar nyelvi feladatsora volt. A második pedig szintén innen származik, mely 2023. január 21-ei központi írásbeli felvételi vizsgájának magyar nyelvi feladatsora volt.

Az eredmények ismertetése és értékelése

A minta méretéből adódóan nem vonható le általános érvényű következtetés, ugyanakkor a kapott adatok értelmezése így is értékes támpontot jelenthet a történetmesélés fejlesztő hatására vonatkozóan. Az adatok alapján megállapítható, hogy a diákok szövegértési képessége jelentős fejlődésen ment keresztül. Az alábbi diagram (ld. 6. diagram) a diákok szövegértési tesztjeinek eredményeit mutatja három mérési szakaszban: bemeneti, köztes és kimeneti mérések alapján. Az átlagok és a medián mutatói segítségével a diákok teljesítményének alakulását követhetjük nyomon. A bemeneti mérés átlageredménye 52%, míg a mediánértéke 49%. Ez arra utal, hogy az osztály kezdeti szövegértési teljesítménye közepes szinten van.

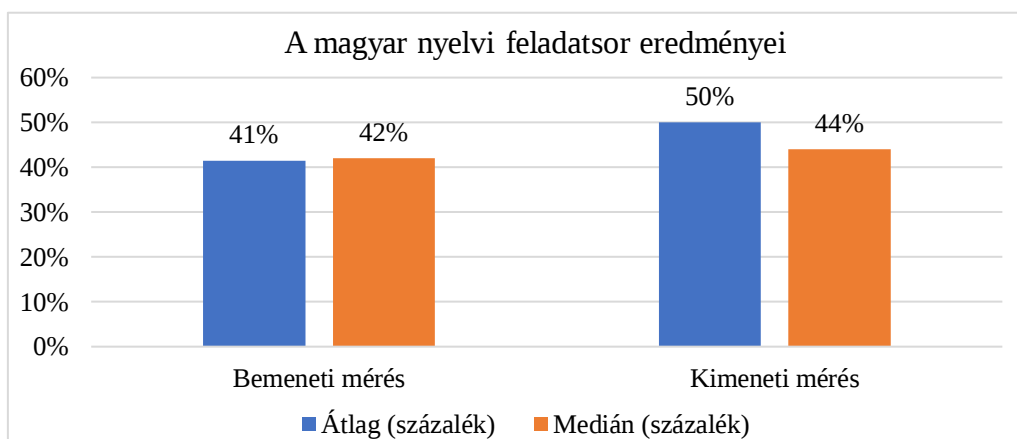


6. diagram A tanulók országos kompetenciamérési teszteken elért átlag-és medián értéke

A köztes mérés átlaga 63%-ra, mediánértéke pedig 62%-ra emelkedett, ami jelentős, a mediánértéket nézve 13%-os növekedést jelent. Ez azt támasztja alá, hogy a diákok szövegértési képességei javultak az első és a második mérés között. A kimeneti mérés átlaga 86%-ra, a mediánértéke pedig 89%-ra nőtt, ami kimagasló javulást jelez a kezdeti állapothoz képest. Mivel a medián kissé magasabb, mint az átlag, ez arra utalhat, hogy a legtöbb diák nagyon jól teljesített, és csupán néhány alacsonyabb pontszám húzza lentebb az átlagot.

Megállapítható, hogy a fejlődés minden mérési szakaszban kimutatható, ami azt támasztja alá, hogy a történetmesélés hozzá tudott járulni a szövegértési képességek fejlődéséhez. A bemeneti mérés közepes eredményei arra utalhatnak, hogy kezdetben a diákok még nem rendelkeztek megfelelő szövegértési készségekkel. A köztes mérés azt igazolja, hogy a fejlődés fokozatosan következett be, tehát a fejlesztési program már a köztes szakaszban is eredményeket hozott. Ugyanakkor a legnagyobb javulás a kimeneti mérésnél látható, ami arra enged következtetni, hogy a tanulók az idő előrehaladtával egyre inkább elsajátították a szövegértési stratégiákat. Ráadásul a köztes és a kimeneti mérés között eltelt idő (5 hónap) a nyári szünetet is magában foglalja. A kimeneti mérés magas értékei arra utalnak, hogy a szövegértési készségek fejlesztésére alkalmazott történetmesélés hosszú távon is hatékonynak bizonyul. Az átlag és a medián közötti minimális különbségek pedig azt mutatják, hogy a tanulók teljesítmények viszonylag egyenletes ütemű volt, ez a módszertani következetességre is utalhat.

A következő adatsorok a központi írásbeli felvételi vizsgájának magyar nyelvi feladatsora alapján megírt tesztek eredményeit mutatják. Külön bemutatjuk a nyelvi teszt egészének átlag-és mediánértékeit, illetve a szövegértési és szövegalkotási képességeket mérő feladatok eredményeit. Az alábbi diagram (7. diagram) a bemeneti és a kimeneti mérések eredményeit mutatja a magyar nyelvi feladatsorokban.

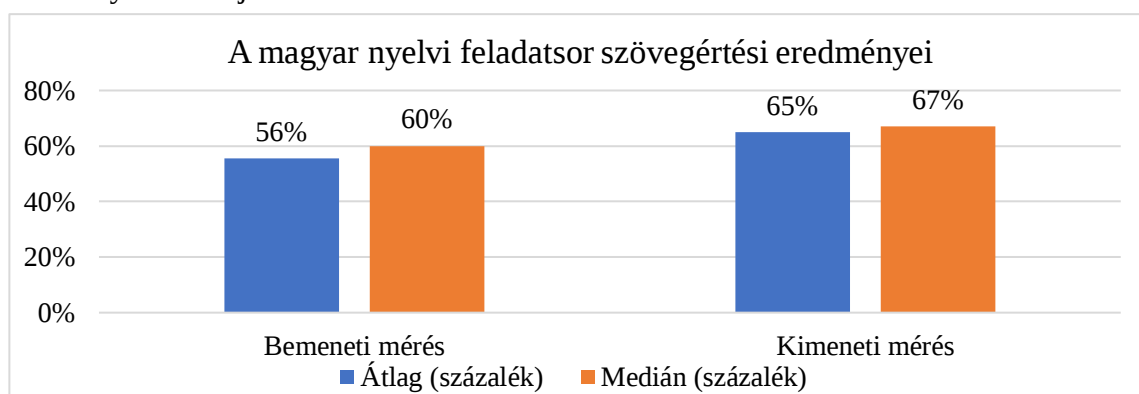


7. diagram A diákok magyar nyelvi feladatsorokban elért eredményei átlag és mediánérték szerint.

Az első mérés átlagos eredménye 41%, mediánértéke pedig 42%. Ez azt jelzi, hogy a tanulók tudásszintje viszonylag alacsony értéket mutat. Ugyanez a mutató a kimeneti mérésnél már javulást mutat az eredmények százalékat tekintve, hiszen 9 százalékpontos növekedést figyelhetünk meg. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy a mediánérték nem nőtt jelentősen, kisebb mértékű az átlaghoz képest. Az egyéni tanulói eredményeket megvizsgálva az állapítható meg, hogy két tanulónak lett gyengébb az eredménye a bemeneti méréshez képest. Az egyiknek 3%-kal, a másiknak 4%-kal. Ugyanakkor a pontszámok alapján a szórás értéke 8,6. Ez azt mutatja, hogy közepes mértékű az átlagtól való eltérés.

Az adatok alapján azt a következtetést tudjuk levonni, hogy a vizsgált időszakban – bár mutat eredményt a történetmesélés használata –, nem minden tanulónál sikerült jelentős javulást elérni. Azonban nem szabad elfelejteni azt sem, hogy ez a két nyelvi tesztsor nem teljesen a tanulók szintjére volt beállítva, hiszen 8.-os osztályoknak készült felvételi vizsgasorról van szó, és a mérés időpontjában a tanulók 7. osztályosok voltak, a nyelvi tesztek pedig nem ugyanazokra a tudáselemekre kérdeztek rá. A két mérés között pedig 4 hónap telt el, ami egy 8.-os felvételi vizsga felkészítésére még nem egy hosszú időintervallum ahhoz, hogy jelentős fejlődést tudjunk elérni. Ha összevetjük a fentebb látható bemeneti és köztes mérési eredmények átlagával és mediánértékével, akkor azt látjuk, hogy sokkal gyengébb szinten állnak ezekben a készségekben.

A következő diagram (ld. 8. diagram) a magyar nyelvi feladatsor szövegértésben elért eredményeit mutatja százalékos értékben.

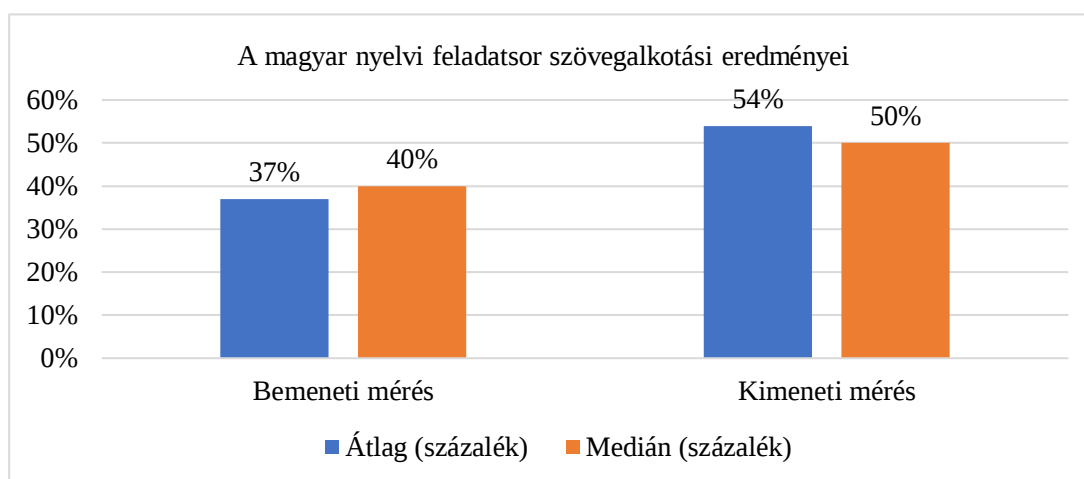


8. diagram A diákok magyar nyelvi feladatsorokban elért szövegértések átlag és mediánérték szerint.

Az adatok alapján megállapítható, hogy az átlagos eredmény 9%-kal, a medián pedig 7%-kal nőtt, tehát mind a két érték javuló tendenciát mutat. A tanulók többsége fejlődött a szövegértési készségekben. A medián magasabb értéke arra is utalhat, hogy az alacsonyabb teljesítmények húzhatták le az átlagot. Ugyanakkor az átlag és a medián közötti eltérés nem jelentős, így a teljesítmények eloszlása viszonylag egyenletesnek tekinthető.

Az adatokból továbbá az is látható, hogy a tanulók szövegértési képességei javultak a bemeneti és kimeneti mérés között, ami az oktatási folyamat sikerességét, ezen belül is a történetmesélés eredményességét is igazolja.

A szövegalkotási feladatok százalékos arányát átlagot és mediánt tekintve az alábbi diagram (ld. 9. diagram) ábrázolja. A bemeneti mérés során az átlagos teljesítmény 37%, míg a mediánérték 40% lett. Ez az arány a kimeneti mérésben 17%-os növekedést mutat az átlagot nézve, míg 10%-os javulást pedig a mediánban. A szórás értéke mind a két mérési összpontszámot tekintve 3, ami nem mutat fejlődési különbséget a tanulók között. Ez arra utal, hogy a fejlődés egységes lehetett a tanulók körében, így valószínűsíthető, hogy nemcsak a jól teljesítő diákok javították az átlagot, hanem a gyengébben teljesítők is fejlődést mutattak. Ez pedig utalhat a történetmesélés hatásosságára is.



9. diagram *A diákok magyar nyelvi feladatsorokban elért szövegalkotási feladatok átlag- és mediánérték szerint.*

Hipotézisek vizsgálata

Az empirikus iskolai akciókutatás kezdetén két hipotézist fogalmaztam meg. Mivel a kutatásban részt vevő minta mérete alacsony volt (18 és 16 fő) az adattisztítás után, valamint mert egy osztállyal valósult meg a vizsgálat, ezért nem releváns a hipotézisekhez kapcsolódó adatok statisztikai szignifikanciájának vizsgálata és az összefüggések mélyebb elemzése. Az alacsony mintából ugyanis nem lehet messzemenő következtetéseket levonni a narratív módszerek eredményességéről. Ahhoz, hogy statisztikailag jelentős összefüggéseket lehessen tenni, nagyobb, további átfogó vizsgálatokra van szükség. Ugyanakkor ez a közel másfél évig tartó vizsgálat több szempontból is jelentősnek tekinthető: kvantitatív adatokkal, országosan bevizsgált mérőeszközökkel is vizsgálta a történetmesélés hatását. Ez alapot tud teremteni egy későbbi, nagyobb elemszámú vizsgálatához is. A továbbiakban leíró jelleggel ismertetem a fentebb is megfogalmazott eredményeket a hipotézisek tükrében:

H1. A történetmesélés hozzájárul a szövegértési képességek fejlődéséhez: a narratív alapú módszerek hatására a tanulók eredménye a szövegértés területén a bemeneti méréshez képest pozitív irányba változik.

A szövegértési tesztek bemeneti és kimeneti mérése között jelentős fejlődéseket, javuló tendenciákat figyelhettünk meg. A diákok átlaga és mediánértéke minden esetben nőtt a bemeneti méréshez képest. A gyenge és közepes teljesítmények közel 40%-os fejlődési potenciált mutattak az OKM-méréseknél. A magyar nyelvi felvételi vizsgateszten pedig tartották a 60%-os szintet, amely a bemeneti méréshez kisebb, 7%-os növekedést tudott eredményezni a kimeneti méréshez képest.

A köztes mérés azt igazolja, hogy bár a hatás már rövid távon is kimutatható, de a legnagyobb növekedés a kimeneti mérésnél következett be, tehát a narratív alapú tanulás hosszú távon is hatékony lehet. A diákok teljesítménye a három OKM-es szövegértési teszten folyamatosan nőtt, ami a történetmesélés hatékonyságát is jelezheti. A fejlődés pedig nem volt egyenlőtlen ezeken a teszteken, hiszen az átlag és a medián közötti különbségek minimálisak maradtak. Ez pedig azt mutatja, hogy a fejlődés a diákok többségét érintette.

H2. A történetmesélés hozzájárul a szövegalkotási képességek fejlődéséhez: a narratív alapú módszerek hatására a tanulók eredménye a szövegalkotás területén a bemeneti méréshez képest pozitív irányba változik.

A központi írásbeli felvételi vizsgák szövegalkotási feladatainak átlageredménynövekedése arra utal, hogy a diákok szövegalkotási képessége fejlődött. A medián kisebb mértékű növekedéséből arra tudunk következtetni, hogy bár a javulás egyenletes volt, néhány diák kiemelkedően jobban teljesített. Ez pedig az átlag nagyobb növekedését eredményezte.

A szórás állandósága azt mutatja, hogy a teljesítmények közötti különbségek nem növekedtek, tehát nem csak a legjobb tanulók teljesítménye javult, hanem a csoport egésze fejlődött. A történetmesélés valószínűleg hozzájárult a fejlődéshez, mivel a javulás egységesnek tűnik a tanulók között. Az eredmények pozitív változást mutatnak, ami összhangban áll a hipotézis állításával.

4.3. A történetmesélés vizsgálata pedagógiai kísérlettel

A történetmesélés alkalmazását általános iskolás tanulók között egy pedagógiai kísérletben is elvégeztem. A vizsgálat célja az volt, hogy megállapíthatóvá váljon, hogy a hagyományos, szóbeli történetmesélés tanári előadással és egy mesére épülő szerepjátékkal kísérve mennyiben eredményezi az ismeretek tartós rögzítését a hosszú távú memóriába. A kutatás alapját az elméleti megállapítások, a nemzetközi vizsgálatok és a pedagógusjelöltek kérdőív eredményei egyaránt jelentették. Az adatgyűjtés több mérési ponton történt, így lehetőség nyílt a tanulói teljesítmények azonnali és késleltetett összehasonlítására is. A kapott eredmények hozzájárulhatnak ahhoz, hogy jobban megértsük, milyen szerepet játszik a narratív tanulás a tudás elmélyítésében és hosszú távú megőrzésében. A vizsgálat tapasztalatai egyúttal a történetmesélés pedagógiai gyakorlatban való alkalmazáshoz is hozzájárulnak.

A kutatás célja

A vizsgálat középpontjában a történetmesélés tanórai alkalmazásának kognitív hatásai álltak. A szövegértési és szövegalkotási készségek fejlesztésén túl külön figyelmet fordítottam arra a várható eredményre is, amelyet a pedagógusjelöltek a kérdőíves vizsgálat során hangsúlyoztak: az ismeretek elsajátításának megkönnyítésére. A kutatás két egymásra épülő részből állt. Az első szakaszban kontrollcsoportos vizsgálattal mértem fel, hogy van-e különbség a hagyományos, szóbeli történetmesélésre épülő tanítás és a narratív keretet nélkülöző tanóra között. A kísérlet így elsősorban arra irányult, hogy a tananyag mesévé átalakítva elősegíti-e a tanulók számára a tudástartalmak elsajátítását és alkalmazását.

A kutatás második szakasza a történetek emlékezetben betöltött szerepének feltárására koncentrált, különösen a hosszú távú memóriába való rögzülés hatékonyságára. A pedagógiai kísérletek középpontjában tehát annak a vizsgálata állt, hogy milyen hatással van a történetmesélés az emlékezésre, a fogalmak elraktározására, megértésére és gyakorlati alkalmazására. Fontos kiemelni, hogy a kísérletben nem a tanulói történetalkotás, hanem kifejezetten a pedagógus által elmondott narratívák emlékezeti hatása képezte a vizsgálat tárgyát.

Hipotézisek

H1. A történetmesélést alkalmazó kísérleti csoport tanulói magasabb pontszámot érnek el a tantárgyi tudásteszten, mint a narratív keretek nélkül tanuló kontrollcsoport.

H2. Az alacsonyabb magyar nyelv órai átlaggal rendelkező csoportban nagyobb mértékű teljesítményjavulás lesz kimutatható a bemeneti teszthez képest a történetmesélés hatására, mint a magasabb magyar nyelv órai átlaggal rendelkező csoport esetében.

H3. A történetmeséléssel tanult ismeretek egyhetes késleltetéssel végzett felidézéskor is érdemben megmaradnak: a kísérleti csoportok késleltetett teszt-átlaga csak mérsékelt (maximum 10%-os) csökkenést mutat az azonnali méréshez képest.

Alkalmazott módszer

A pedagógiai kísérlet célja annak a feltárása, hogy milyen hatással van a tananyag elsajátítására a történetmesélés tanórai alkalmazása. Azért alkalmas pedagógiai kísérlet a történetmesélés vizsgálatára, mert ebben az esetben a kutató idézi elő szándékosan a tanulmányozandó jelenséget, és közben variálja az eseményre ható változókat a kísérleti cél érdekében (Lengyelné és Tóvári, 2001). Ebben az esetben a pedagógiai hatás tervszerűen, időzítetten és ellenőrzött körülmények között megy végbe, melyben szükség van egy kontrollcsoportra is, amelyben nem történik meg a kísérleti csoportban előidézett beavatkozás. A kísérleti csoport esetében erőteljesebb fejlesztő hatásra számít a kutató (Csíkos, 2020). A kontrollcsoport bevonásával kiszűrhetőnek tartom azokat a külső tényezőket, amelyek torzíthatnák az eredményeket, így az oksági összefüggések is megbízhatóbban feltárhatók.

A vizsgált célcsoport és a mintavétel szempontja

A mintavétel egyik alapvető kritériuma az volt, hogy a vizsgálatba bevont osztályok a beavatkozás időpontjában azonos tananyagrésznél járjanak, továbbá a két csoport magyar nyelvi tanulmányi átlaga eltérő legyen. A vizsgálat végül egy vármegyeszékhelyen lévő állami fenntartású körzetes iskolában és egy gyakorlóiskolában valósult meg. A vizsgált osztályok tanulói hatodik évfolyamba jártak. A gyakorlóiskolában két kísérleti csoport bevonására nyílt lehetőség: az első csoport létszáma 15 fő, a másodiké 18 fő volt. A kontrollcsoportban az első két mérésnél 17 fő vett részt. Az állami fenntartású iskolában a kísérleti csoport létszáma 10 fő, a kontrollcsoporté pedig 14 fő volt a vizsgálat ideje alatt. A csoportlétszámok a gyakorlóiskolában magasabbak, iskolánként pedig 3–4 fős eltérések tapasztalhatók. A gyermekek életkora az évfolyamnak megfelelően 11–12 év volt.

A gyakorlóiskolai osztályok tanulmányi átlaga magyar nyelvből 4,00 átlag feletti (az első kísérleti csoportnak 4,35, a másodiknak 4,7, a kontrollcsoportnak 4,42). Az állami iskola ezzel szemben nem érte el a 4,00 feletti tanulmányi átlagot magyar nyelvből: a kísérleti csoportban a tanulók 3,81-es átlagot értek el, a kontrollcsoport pedig 3,53-at.

A sajátos nevelési igényű (SNI), beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) gyermekek, illetve hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) diákok többsége az állami iskolában tanult. Ebben a kísérleti csoportban három BTMN-es, két SNI-s és két hátrányos helyzetű diák, kontrollcsoportjában pedig egy

BTMN-es, két hátrányos helyzetű és három halmozottan hátrányos helyzetű tanuló volt. Ezzel az aránnyal szemben a gyakorlóiskola első kísérleti csoportjában és a kontrollcsoportban is egy sajátos nevelési igényű tanuló volt, a második kísérleti csoportban pedig egy BTMN-es gyermek tanult.

A tanórák megtartására, illetve az előteszt és az első számú utóteszt felvételére 2025. június 10 – június 13 között került sor mindkét iskolában. A kísérleti csoportokban pedig egy héttel később egy ismételt kimeneti mérésre került sor.

A pedagógiai kísérlet I. fázisának menete

Mind az öt osztályban a magyarnyelv-óra tananyaga a viszonyszók szófajcsoportján belül a névutók fogalmának megértésére és felismerésére irányult. A három kísérleti csoportban a tanulók a hagyományos, szóbeli történetmesélés módszerével sajátították el az ismereteket, míg a kontrollcsoportokban narratív keret alkalmazása nélkül zajlott a tanóra. A foglalkozásokat a kutató vezette annak érdekében, hogy a pedagógus személye ne jelentsen befolyásoló tényezőt az eredményekben. A tanórán elsajátított fogalmak felidézését és alkalmazását egy három feladatból álló tudásteszt mérte, amelynek utolsó része két alfeladatot is tartalmazott.

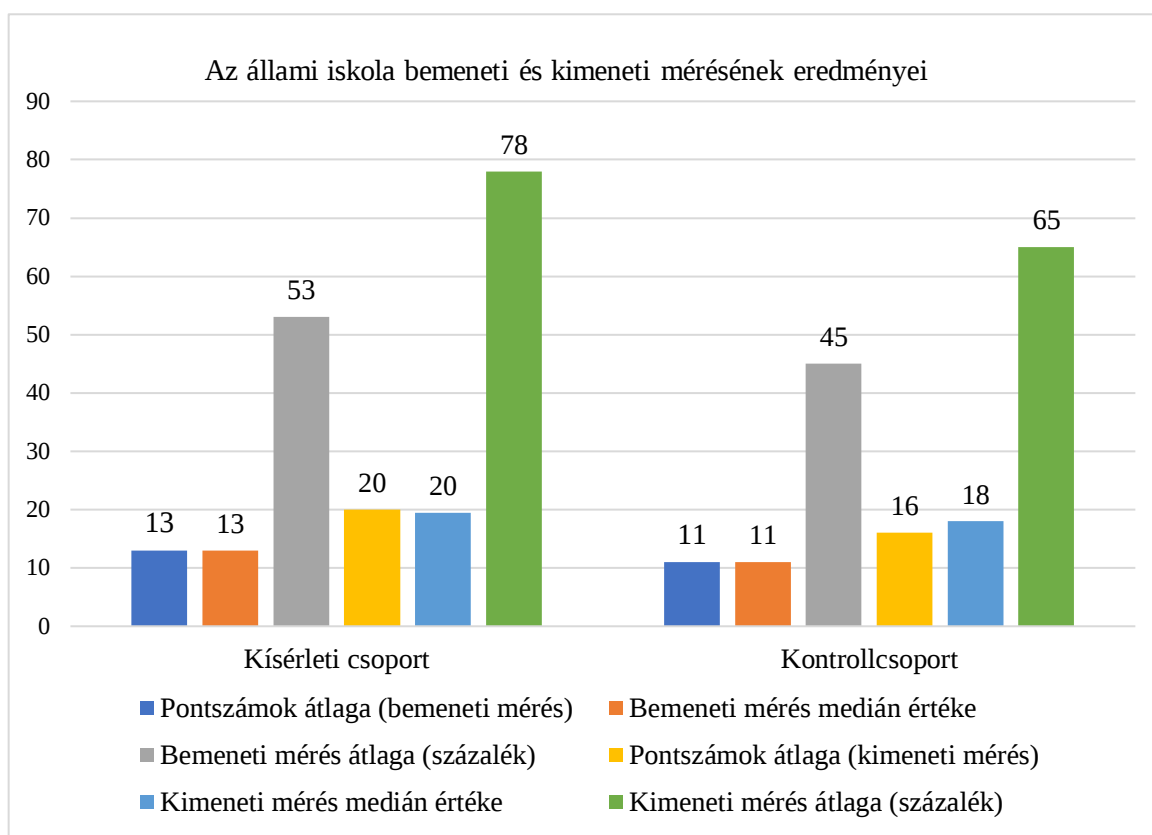
A teszt szerkezete egy feleletválasztós feladatból, hat igaz-hamis állítást eldöntést igénylő tételből, valamint egy fogalomfelismerő és alkalmazó feladatból állt (ld. 6. számú melléklet). A kvantitatív vizsgálat előteszt és két utóteszt kvázi-kísérleti formában valósult meg. Az első számú utóteszt felvételére a kísérleti és a kontrollcsoportokban is közvetlenül a tanóra után került sor.

Az I. fázis eredményeinek ismertetése és értékelése

Az alábbi diagram (10. diagram) az állami iskolában részt vevő osztályok bemeneti és kimeneti mérésének eredményeit mutatja. A kísérlet bemeneti és kimeneti mérési eredményei alapján megállapítható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport kiinduló tudásszintje közel azonos volt. A bemeneti mérés átlagpontszáma és mediánértéke mindkét csoportban alacsony értéket mutatott (kísérleti: 13, kontroll: 11), ami százalékos arányban is mérsékelt teljesítményt jelez (53% és 45%). Ez arra utal, hogy a két csoport előzetes tudásszintje nem befolyásolta érdemben a kísérlet eredményeit, így a kimeneti mérés összehasonlítása megfelelő alapot ad a történetmesélés hatékonyságának értékeléséhez.

A kimeneti mérés adatai már egyértelmű különbséget mutatnak a két csoport között. A kísérleti csoport teljesítménye jelentősen javult: az átlagpontszám 20-ra, a mediánérték szintén 20-ra emelkedett, amely 78%-os átlagteljesítményt jelent. Bár a kontrollcsoport szintén fejlődést mutatott, hiszen az átlagpontszám 16-ra, mediánérték 18-ra nőtt, a

százalékos átlag (65%) elmarad a narratív kerettel tanuló csoport eredményeitől. A két csoport közötti eltérés különösen az százalékos átlag teljesítményében mutatkozik meg, ahol a kísérleti csoport 13 százalékponttal magasabb eredményt ért el.

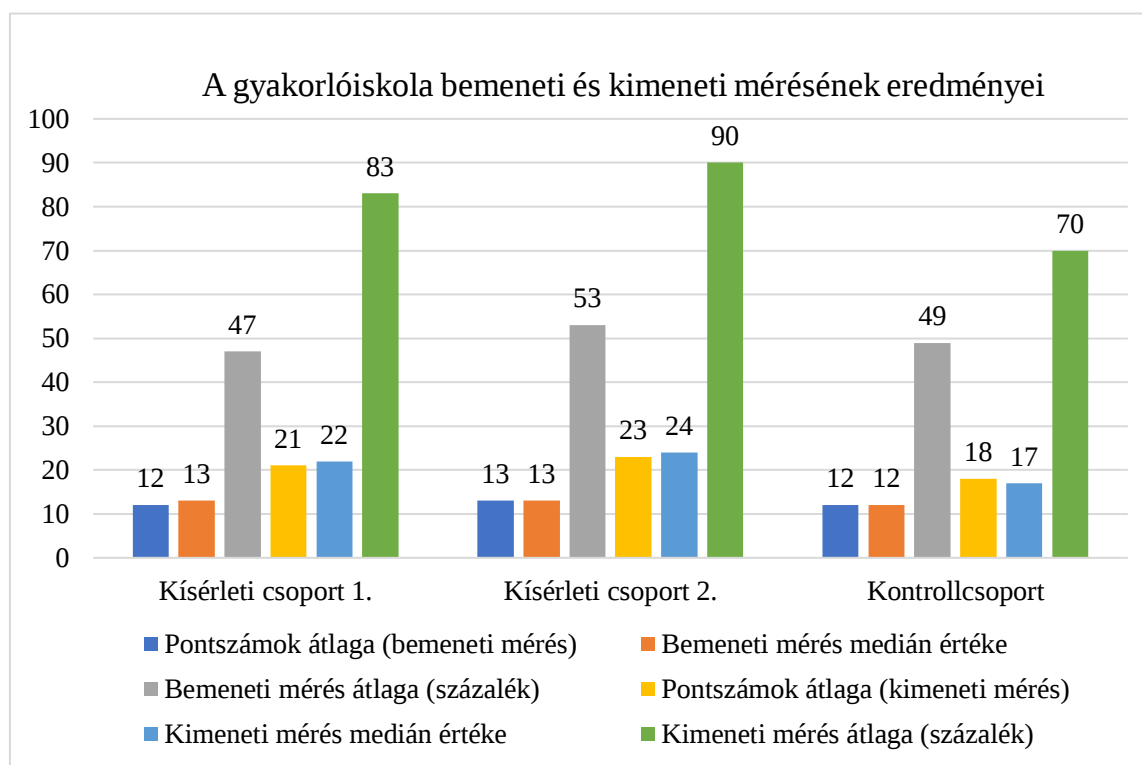


10. diagram Az állami iskola bemeneti és kimeneti mérésének eredményei pontszámok átlagában, százalékos eredményben és mediánértékben.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a történetmesélésre épülő oktatás kedvezően hatott a tanulók teljesítményére, vagyis a narratív struktúrába ágyazott tartalmak hatékonyabbá teszik az ismeretek elsajátítását és rögzítését, mint az elbeszélő keretek nélküli tanítás. A kísérleti csoport tudástesztjének adatai pedagógiai szempontból is megerősítik, hogy a narratív módszerek alkalmazása a közoktatásban hozzájárulhat a tanulási folyamat hatékonyságának növeléséhez, különösen olyan területeken, ahol a fogalmak megértése és hosszabb távú megőrzése kiemelt cél.

A gyakorlóiskola adatait a 11. diagram mutatja. Megállapítható, hogy a bemeneti mérés során mindhárom csoport teljesítménye hasonló szinten mozgott: az első kísérleti csoport átlagpontszáma 12 (mediánértéke 13), a másodiké 13 (mediánértéke szintén 13), míg a kontrollcsoporté szintén 12 (mediánértéke 12) volt. A százalékos teljesítményekben is mérsékelt különbségek mutatkoztak (47%, 53%, illetve 49%), ami biztosítja, hogy a kiinduló tudásszint tekintetében a csoportok összehasonlíthatóak.

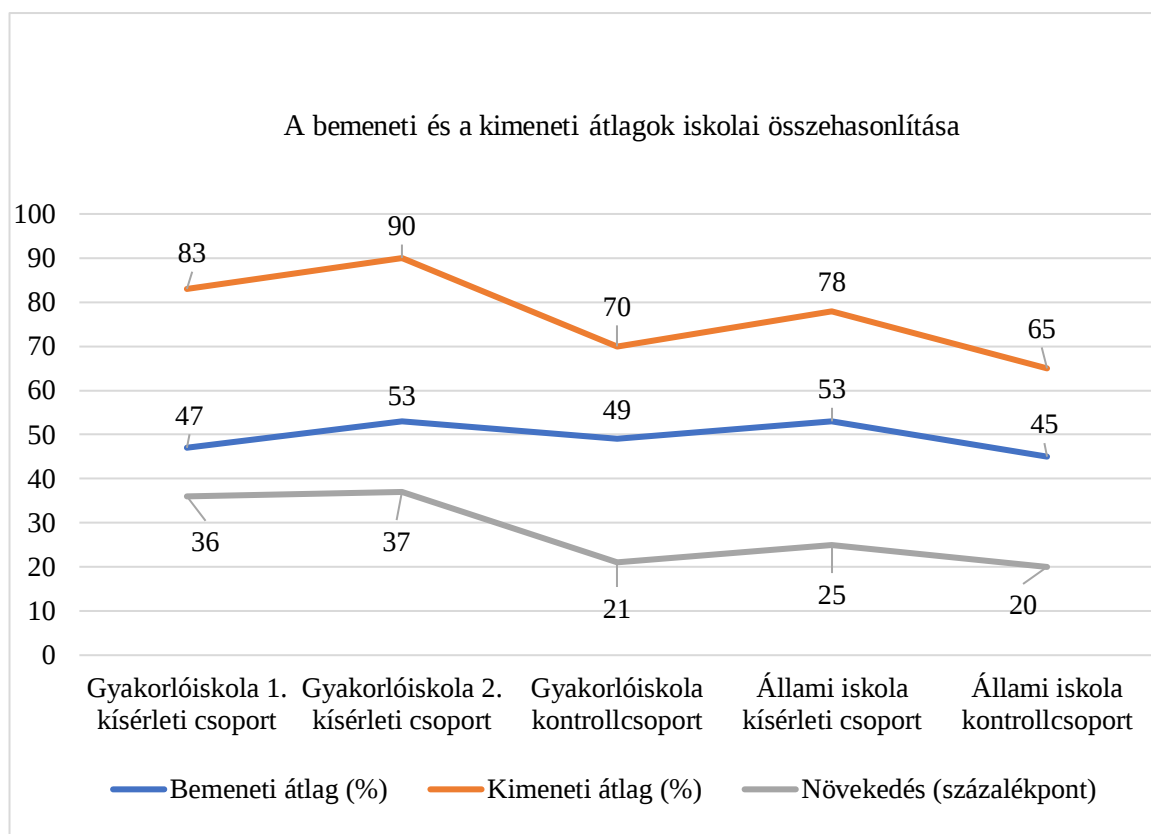
A kimeneti mérések azonban már eltéréseket tártak fel. Az első kísérleti csoport teljesítménye 21 pontos átlagot és 22-es mediánértéket ért el, amely 83%-os átlagteljesítményt jelent. A második kísérleti csoport eredménye még ennél is kiemelkedőbb: az átlagpontszám 23-ra, a medián 24-re emelkedett, amely 90%-os átlagteljesítménynek felel meg. Ezzel szemben a kontrollcsoport átlagpontszáma csupán 18-ra, mediánja 17-re nőtt, amely 70%-os teljesítményt mutat.



11. diagram *A gyakorlóiskola bemeneti és kimeneti mérésének eredményei pontszámok átlagában, százalékos eredményben és mediánértékben.*

Az adatok tehát arra utalnak, hogy a történetmeséléssel tanított csoportok jobb eredményeket értek el a narratív keret nélkül tanulókhöz képest. A fejlődés (az állami iskolához hasonlóan) különösen a kimeneti mérés százalékos értékeiben mutatkozik meg, hiszen a kísérleti csoportok 83% és 90%-os teljesítménye jelentős előrelépést jelez a kontrollcsoport 70%-os eredményéhez képest. Ez a különbség egyértelműen a történetbe ágyazott tananyag hatékonyságára vezethető vissza, amely nem csupán a fogalmak megértését, hanem azok tartós rögzülését is elősegíti. A vizsgálat eredményei alátámasztják, hogy a történetmesélés hatékonyan támogatja a tanulók ismeretszerzését és alkalmazási képességeinek fejlődését. A két kísérleti csoport kiemelkedő teljesítménye arra enged következtetni, hogy a narratív keretbe ágyazott oktatás a tanulói motivációt és figyelmet is hatékonyabban mozgósítja, mint a hagyományos, történet nélküli tanórák.

A következő grafikon a két iskola bemeneti és kimeneti átlagát hasonlítja össze (ld. 3. grafikon).



3. grafikon Az iskolák átlageredményeinek összehasonlítása

Az eredmények összevetése alapján egyértelműen megállapítható, hogy a történetmesélésen alapuló tanóra minden esetben jelentősebb fejlődést eredményezett, mint a narratív keret nélküli tanítás. Az állami iskola kísérleti csoportjában a tanulók átlagos teljesítménye 53%-ról 78%-ra emelkedett, amely 25 százalékpontos javulást jelentett. Ugyanebben az intézményben a kontrollcsoportban csupán 20 százalékpontos előrelépés figyelhető meg (45%-ról 65%-ra). Az adatok arra utalnak, hogy a narratív struktúra alkalmazása több mint kétszer akkora mértékű fejlődést tett lehetővé az ismeretek elsajátításában, mint a hagyományos, elbeszélői keret nélküli tanítás.

A gyakorlóiskola két kísérleti csoportja ennél is erőteljesebb eredményeket mutatott. Az első kísérleti csoport teljesítménye 47%-ról 83%-ra emelkedett, ami 36 százalékpontos növekedést jelent, míg a második kísérleti csoport 53%-ról 90%-ra javította átlagos teljesítményét, azaz 37 százalékponttal. A kontrollcsoportban ugyanakkor mindössze 21 százalékpontos növekedés (49%-ról 70%-ra) volt kimutatható. Ez azt jelzi, hogy a történetmesélésre épülő feldolgozás a gyakorlóiskolában lényegesen nagyobb tanulói előrelépést eredményezett, mint az állami iskolában.

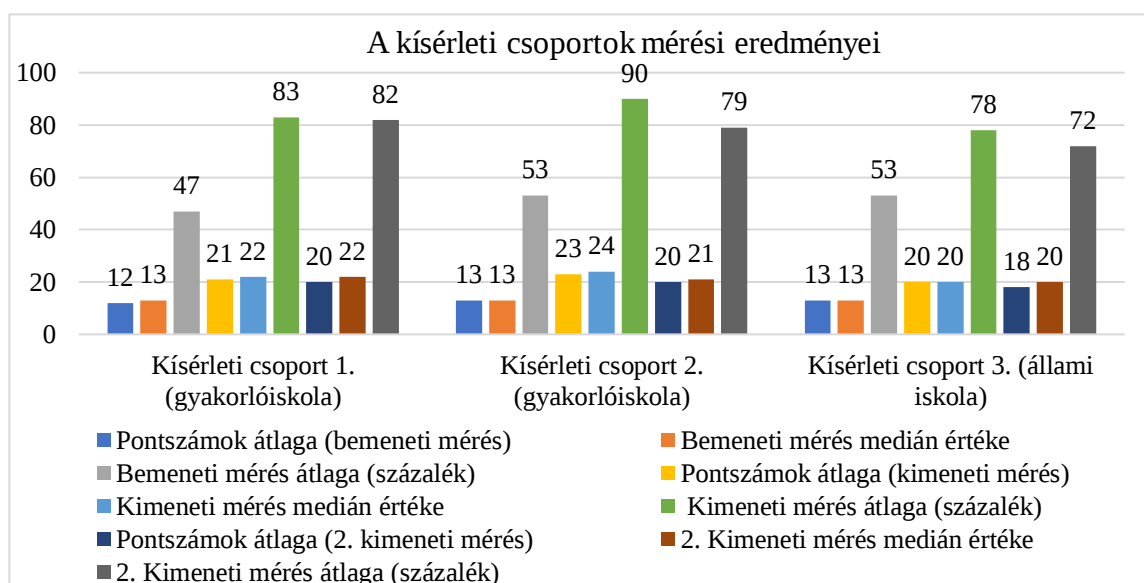
A két intézmény eredményeinek összehasonlítása rámutat arra, hogy a gyakorlóiskola kísérleti csoportjai átlagosan 11–12 százalékponttal nagyobb fejlődést értek el, mint az állami iskola kísérleti csoportja. Ez a különbség több tényezővel magyarázható: egyrészt a gyakorlóiskolás osztályok tanulmányi átlaga magasabb volt, másrészt feltételezhető, hogy a tanulók szövegértési készsége, motiváltsága fejlettebb szinten állt.

Összességében a vizsgálat eredményei megerősítik azt a hipotézist, hogy a történetmesélés hatékony eszköz a tanulói teljesítmény javításában, mivel mindkét intézményben magasabb mértékű fejlődést eredményezett a kísérleti csoportokban, mint a kontrollcsoportokban. Ugyanakkor a két iskola közötti különbségek arra is felhívják a figyelmet, hogy a módszer eredményessége nem kizárólag a történetmesélés alkalmazásától, hanem az intézményi háttértől, a tanulói összetételtől és a pedagógiai környezet minőségétől is jelentősen függ.

A II. fázis eredményeinek ismertetése és értékelése

A pedagógiai kísérlet második szakasza azokra a kísérleti csoportokra irányult, akik történetmeséléssel sajátították el az ismereteket. A vizsgálat célja annak a feltárása volt, hogy a narratív keretbe integrált tartalmak mennyire mutatnak tartós emlékezeti rögzülést egy hét elteltével. Az ismételt utóteszt felvételére ezért a következő tanóra elején került sor. Azonban itt a létszámok már változást mutatnak: az állami iskola kísérleti csoportjának létszáma 10-ről 9 főre csökkent a második utóteszt felvételénél, míg a gyakorlóiskolában az első kísérleti csoport 2 fővel, a második kísérleti csoport három fővel lett kevesebb.

Az alábbi diagram (12. diagram) a kísérleti csoportok mérési eredményeit mutatja az első adatfelvételtől a harmadik teszt felvételéig.



12. diagram A kísérleti csoportok három mérési eredménye pontszámok átlagában, százalékos eredményben és mediánértékben

Az adatok alapján kijelenthető, hogy mindhárom kísérleti csoportnál a történetmesélés alkalmazása hatékonyan támogatta az ismeretek elsajátítását és alkalmazását. A bemeneti mérésekben a csoportok teljesítménye közel azonos szinten alakult (12–13 pontos átlag, 47–53%-os bemeneti átlag), ami biztosítja a kiinduló helyzet összehasonlíthatóságát. A közvetlen kimeneti mérésekben – vagyis a tanóra után – minden csoport jelentős előrelépést mutatott. A gyakorlóiskola első csoportja 83%-os, a második csoportja 90%-os teljesítményt ért el, míg az állami iskola tanulói 78%-ot. A gyakorlóiskola tanulóinak teljesítménye tehát közvetlenül a tanóra után 11–12 százalékponttal nagyobb növekedést mutatott az állami iskolába járó diákokhoz képest. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a narratív keretbe ágyazott tanulási tartalmakat a gyakorlóiskolai csoportok hatékonyabban tudták elsajátítani.

A második kimeneti mérés – amely egy héttel a tanóra után zajlott – szintén megerősítette a történetmesélés hatékonyságát, bár kisebb eltérésekkel. A gyakorlóiskola első csoportja 82%-os, a második 79%-os átlagot ért el, míg az állami iskola diákjai 72%-ot teljesítettek. Az ott tanulók tudása tehát kevésbé csökkent, mint a gyakorlóiskola második kísérleti csoportjának (–6% és –11%). A gyakorlóiskola első csoportja viszont szinte változatlanul megőrizte a megszerzett tudást (–1%).

Ez azt jelzi, hogy bár minden csoport esetében csökkent a teljesítmény a közvetlen kimeneti méréshez képest, a megtartott tudás mértéke továbbra is jelentős. Bár az állami iskola tanulóinak teljesítménye elmarad a gyakorlóiskolás diákok eredményeitől, a különbség kisebb mértékű, mint a közvetlen kimeneti mérésben tapasztalt eltérés. Ez arra enged következtetni, hogy az ő esetükben a történetmesélés hatása inkább a hosszabb távú emlékezeti rögzítésben mutatkozik meg, míg a gyakorlóiskolai csoportoknál közvetlenül erőteljesebb hatás tapasztalható. Mindez arra mutat rá, hogy a történetmesélés rövid távon a magasabb tanulmányi átlaggal rendelkező tanulóknál eredményesebb, ugyanakkor hosszú távon a kevésbé elit környezetben is biztosíthat tartós tudásbeépülést.

Összességében a második vizsgálat eredményei is azt támasztják alá, hogy a történetmesélés hatékony az ismeretek rövid és középtávú elsajátításának támogatásában. A három csoport összehasonlítása azt bizonyítja, hogy a történetmesélés pedagógiai alkalmazása különböző iskolai környezetben egyaránt eredményes lehet, bár az emlékezeti hatás intenzitása és tartóssága eltérően érvényesül.

Az eredmények értékelése és összefüggések vizsgálata a hipotézisek függvényében

H1. A történetmesélést alkalmazó kísérleti csoport tanulói magasabb pontszámot érnek el a tantárgyi tudásteszten, mint a narratív keretek nélkül tanuló kontrollcsoport.

Az eredmények egyértelműen alátámasztják a hipotézist, hiszen mind az állami, mind a gyakorlóiskola kísérleti csoportjai magasabb pontszámokat értek el a kimeneti teszteken, mint a kontrollcsoport. Míg az állami iskola kísérleti csoportja 78%-os kimeneti átlagot ért el a 65%-os kontrolleredménnyel szemben, addig a gyakorlóiskola két kísérleti csoportja 83% és 90%-os teljesítményt mutatott, szintén jelentősen meghaladva a kontrollcsoport 70%-os átlagát. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a történetmesélés elősegíti az ismeretek mélyebb feldolgozását és jobb teljesítményhez vezet, mint a narratív keret nélküli oktatás.

H2. Az alacsonyabb magyar nyelv órai átlaggal rendelkező csoportban nagyobb mértékű teljesítményjavulás lesz kimutatható a bemeneti teszthez képest a történetmesélés hatására, mint a magasabb magyar nyelv órai átlaggal rendelkező csoport esetében.

Az adatok nem támasztják alá a hipotézist, mivel az állami iskola (ahol a magyar nyelv órai átlaga 4,00 alatti volt) kísérleti csoportja 25 százalékpontos előrehaladást mutatott (53%-ról 78%-ra), míg a gyakorlóiskola (ahol a magyar nyelv óra átlaga 4,00 feletti volt) első csoportja 36 százalékponttal (47%-ról 83%-ra), a második pedig 37 százalékponttal (53%-ról 90%-ra) növelte eredményeit. Ez azt jelzi, hogy a történetmesélés hatása nem függ a kiinduló tanulmányi átlagtól, hiszen a magasabb teljesítménnyel rendelkező csoportok esetében is jelentős, sőt nagyobb mértékű fejlődés mutatható ki, mint az alacsonyabb átlagúaknál.

H3. A történetmeséléssel tanult ismeretek egyhetes késleltetéssel végzett felidézéskor is érdemben megmaradnak: a kísérleti csoportok késleltetett teszt-átlaga csak mérsékelt (maximum 10%-os) csökkenést mutat az azonnali méréshez képest.

A vizsgálat eredményei részben alátámasztják a hipotézist, mivel a három kísérleti csoport közül kettőnél (állami iskola: -6%, gyakorlóiskola második kísérleti csoport: -11%, gyakorlóiskola első kísérleti csoport: -1%) a tudásvesztés 10%-on belül maradt, egyetlen esetben pedig némileg meghaladta azt. A legkedvezőbb megtartási arányt a gyakorlóiskola első kísérleti csoportja érte el, ahol a tudásszint szinte változatlan maradt (-1%), míg a legnagyobb visszaesés a gyakorlóiskola második csoportjánál volt megfigyelhető (-11%). Ez ugyanakkor még így is viszonylag mérsékeltnek tekinthető, hiszen a tanulók döntő többsége az egyhetes késleltetés után is magas szinten tudta felidézni a tanultakat. Az adatok azt mutatják, hogy a történetmesélés hosszabb időtávban is hozzájárul a tananyag rögzüléséhez.

4.4. Az akciókutatás és a pedagógiai kísérlet korlátai

A két empirikus kutatás legnagyobb nehézségét a történetmesélés alkalmazásának újszerűsége jelentette. A pedagógusok a narratív elemeket főként az irodalomórákon használják, a magyar nyelv órákon kevésbé. A heti egy tanóra és a tananyag mennyisége kevés időt enged a magyartanároknak a módszertani kísérletezésre. Hiába írja elő a Nemzeti alaptanterv (2020), hogy a kompetenciafejlesztés van a nevelői munka fókuszában, ha erre nincs elég ideje és lehetősége a szaktanárnak. Tehát inkább az irodalomórákon találkozhatunk például drámajátékkal vagy kreatív írásgyakorlatokkal, amikor a tanulók történetekkel dolgozhatnak. A magyar nyelv órákra ez kevésbé jellemző, holott a tanulói motivációra és véleményem szerint a tanulmányi eredményekre is pozitív hatással lehetne. Éppen ezért lenne érdemes az irodalom tanításán kívül más tantárgyak esetében is vizsgálni a narratív alapú tanulás hatékonyságát. Ezért feltételeztem azt, hogy a magyar nyelv órán az elvont nyelvtani fogalmak, szabályok megértéséhez és alkalmazásához jobban hozzá tudnának járulni a definíciókba ágyazott, azokat karakterként megszemélyesítő tanulók vagy szaktanárok által alkotott történetek és azok megjelenítése drámajátékkal, vagy vizuális úton, képregény formában.

Az is a kutatások korlátai közé tartozott, hogy a pedagógusok elmondásaik alapján még mindig nagyon leterheltek. Önszorgalomból nagyon kevesen vállalkoznak egy új módszer elsajátítására és tesztelésére, hiszen, ahogy az a tanárjelöltek kérdőívéből is kimutatható hátrány volt, mindez több felkészülési idővel járna számukra. Nagyobb, főként országos pályázatok esetén van inkább lehetőség a módszertani innovációkra: a pedagógusok továbbképzésére, a szakmai anyagok kidolgozására és tesztelésére. Erre ez a disszertáció nem is tudott volna vállalkozni. Ugyanakkor az elméleti megalapozással már lehetőséget tudtam teremteni egy olyan módszertani alapnak, mely indokoltta teszi a történetmesélés alkalmazását és helyét a pedagógiai munkában.

További problémákat jelentett a kutatások során, hogy azt tapasztaltam, hogy a szakmai, szabadon felhasználható órakeretet nagyon nehéz a gyakorlatban ténylegesen felhasználni, hiszen sok óra tud elmaradni iskolai programok, kötelező országos projektnapok és kompetenciamérések miatt is. Ezért is okozott gondot többek között például a hiányzó tanulókkal megíratni a szövegértéseket, a nyelvi felvételi vizsgát vagy a tantárgyi tudásteszteket. Emiatt is ütközött problémákba összeegyeztetni a pedagógiai kísérlet megtartását a különböző iskolákban, még akkor is, ha a tanóra a tanmenetbe illeszthető.

6. Kutatási eredmények és további kutatási irányok

A disszertáció három egymásra épülő empirikus kutatása – a kérdőíves vizsgálat, az akciókutatás és a pedagógiai kísérlet – komplex módon tárta fel a történetmesélés pedagógiai alkalmazását. A kutatások módszertani változatossága biztosította, hogy a történetmesélés hatásai több nézőpontból is vizsgálhatók legyenek.

A kérdőíves vizsgálat a pedagógushallgatók véleményére koncentrált, bemutatva, hogy a jövő pedagógusai milyen mértékben tartják hatékonynak a történetmesélést az oktatásban. Az eredmények alapján világossá vált, hogy a hallgatók döntő többsége pozitívan ítéli meg a történetmesélést, és főként a kommunikációs kompetenciák fejlesztésében, a szövegértési, szövegalkotási készségek támogatásában, valamint a kreatív gondolkodásban látják jelentőségét. A válaszokban ugyanakkor megjelentek bizonyos kritikus észrevételek is, amelyek a történetmesélés időigényére, illetve az egyéni tanulói különbségekhez való illesztés nehézségeire hívták fel a figyelmet. A felmérés ugyanakkor megerősítette, hogy a pedagógushallgatók elméleti és gyakorlati perspektívából is releváns eszköznek tekintik a narratív stratégiát, amely alkalmas lehet a jövő tanárképzésének módszertani gazdagítására.

Az akciókutatás szűkebb mintán, de közvetlen oktatási helyzetben vizsgálta a hagyományos történetmesélés hatásait. Az adatok arra utaltak, hogy a narratív alapú tanulási helyzetek javulást eredményeznek a szövegértésben és a szövegalkotásban. Az akciókutatás egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy a történetmesélés nem pusztán motivációs eszközként funkcionál, hanem kézzelfogható fejlődést eredményez a tanulói teljesítményben. A tanulói visszajelzések és pedagógiai tapasztalatok alapján a történetek élményszerűsége, dramatikus jellege és interaktív feldolgozása könnyebben hozzáférhetővé és értelmezhetővé tette a tananyagot. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy a történetmesélés ne csak elméleti, hanem módszertanilag is megalapozott stratégiaként jelenjen meg a hazai oktatási diskurzusban. Ehhez jelen dolgozat is hozzá kíván járulni a jó gyakorlatok gyűjtésével, valamint a mellékletben található kísérleti óra tervével, egy 6.-os évfolyamra írt magyar nyelvi tanmenettel, valamint 5–7. évfolyamra adaptálható magyar irodalmi feladatbankkal, amely a hatályos kerettanterv alapján készült a feladatok rövid leírásával és a készségfejlesztő hatások feltüntetésével.

A pedagógiai kísérlet kvantitatív megerősítést adott az előző vizsgálatok következtetéseire. A kontrollcsoportos elrendezés egyértelműen bizonyította, hogy a narratív keretben feldolgozott tananyag jobb eredményeket eredményez mind az azonnali

tudásfelmérésben, mind a késleltetett tesztek során. Ez azt jelzi, hogy a történetmesélés nemcsak a rövid távú teljesítményt javítja, hanem a hosszú távú emlékezetben is hatékonyabb rögzülést biztosít.

A dolgozat elméleti és empirikus eredményeire több következtetés is tehető. Először is, a narratív tanulásszervezés egyaránt hatékony a kognitív készségek fejlesztésében és az emlékezet működésének támogatásában. Másodszor, a történetmesélés transzdiszciplináris eszközként alkalmazható, mivel különböző tantárgyak tartalmait képes élményszerű módon közvetíteni, elősegítve ezzel a tanulói jelentésalkotást és tudáskonstruálást. Harmadszor, a történetmesélés mind a tanulói motiváció erősítésében, mind a tudás tartós rögzítésében bizonyítottan hatékony. A nemzetközi szakirodalmak eredményei alátámasztják, hogy a narratív keretek az oktatás bármely szintjén – az óvodai neveléstől a felsőoktatásig – alkalmazhatók, hozzájárulva a kompetenciafejlesztéshez, a tanulói aktivitás növeléséhez és a tananyaghoz való személyes kapcsolódás kialakításához.

Összességében megállapítható, hogy a történetmesélés pedagógiai stratégiaként olyan komplex módszertani lehetőséget kínál, amely egyszerre épít a kognitív feldolgozás sajátosságaira, az érzelmi bevonódásra és a társas tanulás élményszerűségére. A dolgozat elméleti és empirikus eredményei egyaránt megerősítik, hogy a narratív alapú tanulásszervezés jelentős hozzáadott értéket képviselhet a magyar pedagógiai gyakorlatban, elméleti és módszertani alapot nyújtva a tanárképzésben. Az empirikus vizsgálatok továbbá bizonyítják, hogy a történetmesélés nem pusztán didaktikai eszköz, hanem olyan átfogó pedagógiai stratégia, amely képes választ adni a XXI. századi oktatás kihívásaira: a motiváció fenntartására, a tartós tudás kialakítására és a tanulói kompetenciák sokoldalú fejlesztésére.

A disszertáció eredményei több lehetséges kutatási irányt körvonalaznak, amelyek a történetmesélés pedagógiai alkalmazásának további mélyítését, empirikus vizsgálatát és módszertani megalapozását szolgálhatják. Az eddigi vizsgálatok rámutattak, hogy a történetmesélés hatékonyan támogatja a szövegértési és szövegalkotási készségek fejlődését, valamint elősegíti a tanulói motiváció fenntartását. Ugyanakkor a módszer komplex hatásmechanizmusainak teljesebb feltárásához további vizsgálatok szükségesek, amelyek újabb dimenziókkal gazdagíthatják a kutatási területet.

Elsőként a tanulói kompetenciák szélesebb körének vizsgálata indokolt. A történetmesélés várhatóan nemcsak a nyelvi készségek, hanem a kreativitás, a szókincsbővülés, a koncentrációs képesség és az előadói készség fejlődéséhez is hozzájárulhat. Ezek méréséhez azonban megbízható, validált mérőeszközökre van szükség.

A továbbiakban fontos feladat lesz olyan teszteket kidolgozni, amelyek képesek pontosan nyomon követni a történetmesélés kognitív, nyelvi és szociális hatásait. E körbe tartozhatnak motivációs kérdőívek is, amelyek segítségével feltárható, hogy a narratív tanulási helyzetek milyen mértékben befolyásolják a tanulók tantárgy iránti attitűdjét és tanulási hajlandóságát.

További vizsgálati lehetőségként merül fel a pedagógusok tapasztalatainak feltárása a történetmesélés eredményességével kapcsolatban. Kérdőíves módszerek és interjúk segítségével feltérképezhető, hogy a pedagógusok milyen történetmesélési technikákat alkalmaznak saját gyakorlatukban, ezeket mennyire tartják eredményesnek, illetve hogyan illesztik be tantárgyspecifikus kontextusba. Ez a kutatási irány különösen releváns, hiszen a gyakorló pedagógusok jó gyakorlatai hozzájárulhatnak a módszer adaptálásához és szélesebb körű elterjesztéséhez.

A narratív alapú módszerek felsőoktatási alkalmazása szintén fontos kutatási terület. Az elmúlt évek tapasztalatai alapján a pedagógusképzésben a történetmesélés külön kurzus formájában is megjelenhet, amely a hallgatóknak lehetőséget biztosít a narratív technikák kipróbálására és reflektív értékelésére. Ennek keretében a kvalitatív vizsgálatok (pl. interjúk, hallgatói beszámolók) és kvantitatív mérések (bemeneti–kimeneti tesztek) együttes alkalmazása gazdagíthatja a tudásbázist. Hosszabb távon indokolt lehet egy felsőoktatási tankönyv és módszertani segédanyag kidolgozása is, amely rendszerezi a történetmesélés elméleteit, jó gyakorlatait és tanórai alkalmazási lehetőségeit.

Jövőbeli irányként megfogalmazható a történetmesélés tantárgyspecifikus adaptációja. A magyar nyelv és irodalom oktatása mellett a természettudományos és matematikai tantárgyak esetében is érdemes vizsgálni, hogy a történetalapú tanulás hogyan segítheti a fogalmi megértést, a problémamegoldást és a tudományos gondolkodás fejlesztését. Ennek érdekében tantárgyspecifikus óratervek, tanmenetek és tanítási segédanyagok készítése javasolt, amelyek illeszkednek a kerettantervi követelményekhez.

A történetmesélés hatékonyságának vizsgálata nagyobb mintákon, különböző évfolyamokon és iskolatípusokban is indokolt. E kutatások hozzájárulhatnak annak megértéséhez, hogy a narratív tanulási helyzetek milyen mértékben támogatják a hátrányos helyzetű, alulteljesítő vagy sajátos nevelési igényű tanulókat. Az inkluzív pedagógia szempontjából kiemelten fontos annak feltárása, hogy a történetmesélés miként járulhat hozzá a tanulói esélyegyenlőség növeléséhez.

A történetmesélés hatásmechanizmusainak feltárása érdekében szükséges olyan mérőeszközök kidolgozása, amelyek megbízhatóan képesek mérni a nonverbális

kommunikációs készséget, a narratív kompetenciát és a jelentéstulajdonítás folyamatát. Ezek alkalmazása új dimenziókkal gazdagíthatja a történetmesélés kutatását.

Összességében a történetmesélés kutatása számos irányban bővíthető. Az empirikus eredmények alapján egyre világosabbá válik, hogy a narratív tanulásszervezés nem pusztán motivációs eszköz, hanem olyan átfogó pedagógiai stratégia, amely képes a tanulói kompetenciák sokoldalú fejlesztésére, a tudás tartós rögzítésére és a tanulói attitűdök formálására. A további kutatások mind elméleti, mind módszertani, mind gyakorlati szempontból hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a történetmesélés a hazai és nemzetközi pedagógiai diskurzusban egyaránt stabil helyet nyerjen.

Irodalomjegyzék

- AbdulSabur, N. Y., Xu, Y., Liu, S., Chow, H. M., Baxter, M., Carson, J., & Braun, A. R. (2014). Neural correlates and network connectivity underlying narrative production and comprehension: A combined fMRI and PET study. *Cortex*, 57, 107–127.
- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 440–451.
- Ahlquist, S. (2013). Classroom storyline: A task-based approach for the young learner. *ELT Journal*, 67(1), 41–51.
- Aiex, N. (1988). Storytelling: Its wide-ranging impact in the classroom. *ERIC Digest Number 9. ERIC Digests*, 1–7.
- Akkerman, S., Admiraal, W., & Huizenga, J. (2009). Storification in history education: A mobile game in and about medieval Amsterdam. *Computers & Education*, 52(2), 449–459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.014>
- Alloway, K. D., & Flaherty, K. (2021). Evolution of the encephalized human brain: How did we become exceptional? In Pitirri, M. K. & Richtsmeier, J. T. (Eds.), *Evolutionary cell processes in primates – Volume I: Bones, brains, and muscle* (pp. 133–158). CRC Press.
- Alterio, M., & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203416655>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, N. (2005). *Elementary children's literature*. Pearson Bassinets and Grundy.
- Andok, M. (2016). Kommunikációs kompetencia–médiajártasság: Konceptcionális különbségek, készségbeli hasonlóságok. In H. Tómesz, T. & Varga, H. Gy. (Eds.), *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában* (pp. 31–39). Hungarovox Kiadó.
- Ashton, M. B. (1969). Yakshagana: A South Indian folk theatre. *The Drama Review*, 13(3), 148–155.
- Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet: Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Aubert, M., et al. (2019). Earliest hunting scene in prehistoric art. *Nature*, 576, 442–444.
- Auerbach, E. (1985). *Mimézis: A valóság ábrázolása az európai irodalomban* (P. Kardos, Ford.). Gondolat.
- Aura, I., Hassan, L., & Hamari, J. (2021). Teaching within a story: Understanding storification of pedagogy. *International Journal of Educational Research*, 106, 101728.
- Backman-Nord, P., Staffans, E., & Nyback, M.-H. (2023). The storycrafting method: A systematic review. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 34–50. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.117886>
- Bajzáth, M. (2023). Történetek és történetmesélés a természettudományok szolgálatában. *Magyar Kémikusok Lapja*, 78, 23–30.
- Baksa, B. (2018). Fejlesztési lehetőségek a népmesék feldolgozásában. In Fehér, Á. & Megyeriné Runyó, A. (Eds.), *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban* (pp. 76–87). Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

- Bal, M. (2017). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (4th ed.). University of Toronto Press.
- Balázs, B. (2020). Új módszertani lehetőségek a digitális képzésben. *JATES Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10(1), 133–154. <https://jates.org/index.php/jatespath/article/view/163/79>
- Barab, S. A., Sadler, T. D., Heiselt, C., Hickey, D., & Zuiker, S. (2007). Relating narrative, inquiry, and inscriptions: Supporting consequential play. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 59–82. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9033-3>
- Bar-Efrat, S. (1997). *Narrative art in the Bible*. Sheffield Academic Press.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1–27.
- Barthes, R. (1998). Bevezetés a történetek strukturális elemzésébe (Zs. Simonffy, Trans.). In Bókay, A. & Vilcsek, B. (Eds.), *A modern irodalomtudomány kialakulása. A pozitivizmustól a strukturalizmusig* (pp. 527–542). Osiris.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Bayley, B. H. (2016). Embodying Ramayana: The drama within. In S. Jennings & C. Holmwood (Eds.), *Handbook of dramatherapy* (pp. 26–35). Routledge.
- Beeman, M. (1993). Semantic processing in the right hemisphere may contribute to drawing inferences from discourse. *Brain and Language*, 44(1), 80–120.
- Bell, S. (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, S., & Harkness, S. (2016). Storyline: From small beginnings to Storyline International. In P. S. Mitchell & M. J. McNaughton (Eds.), *A creative approach to learning and teaching* (pp. 15–22). Cambridge Scholars Publishing.
- Belovári, A. (2024). A storyline (kerettörténet) módszer az oktatási gyakorlatban. In Bencéné, A. Fekete & Schlichter-Takács, A. (Eds.), *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára 2* (pp. 109–119). MATE Press.
- Bényei, P. (2024). V. Narratopoétika 1.: Az író, a szerző és a narrátor megkülönböztetése (implicit szerző és implicit olvasó). In Bényei, P. & Bodrogi, F. *Prózaelméleti ismeretek* (pp. 56–72). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bényei, P. (2024). VI. Narratopoétika 2.: Az elbeszélés alapváltozatai. In Bényei, P. & Bodrogi, F., *Prózaelméleti ismeretek* (pp. 73–90). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bernáth, Á., Orosz, M., Radek, T., Rácz, G., & Tőkei, É. (2006). *Irodalom, irodalomtudomány, irodalmi szövegelemzés: Digitális tananyag a modern filológiai képzési ág "Az irodalomtudomány alapjai" tantárgyának oktatásához*. Bölcsész Konzorcium. <http://vmek.oszk.hu/05400/05477/05477.pdf>
- Bernstein, K. A., van Huisstede, L., Marley, S. C., Gao, Y., Pierce-Rivera, M., Ippolito, E., Restrepo, M. A., Millinger, J., Brantley, K., & Gantwerker, J. (2024). Gesture like a kitten and you won't forget your tale: Drama-based, embodied story time supports preschoolers' narrative skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 66, 178–190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.10.004>

- Bietti, L. M., Bangerter, A., & Mayor, E. (2017). The interactive shaping of social learning in transmission chains. In Gunzelmann, G., Howes, A., Tenbrink, T., & Davelaar, E. (Eds.), *Proceedings of the 39th annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1641–1646). Cognitive Science Society.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Børdahl, V. (1996). *The oral tradition of Yangzhou storytelling*. Curzon Press.
- Borysov, S. I., & Ricard, T. (2018). Personification and story-making as a pedagogical approach toward enhancing cognitive activity in learning complex scientific concepts. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 7(1), 6–24.
- Boulenger, V., Hauk, O., & Pulvermüller, F. (2009). Grasping ideas with the motor system: Semantic somatotopy in idiom comprehension. *Cerebral Cortex*, 19(8), 1905–1914. <http://doi.org/10.1093/cercor/bhn217>
- Bower, G. H., & Clark, M. C. (1969). Narrative stories as mediators for serial learning. *Psychonomic Science*, 14(4), 181–182.
- Boyd, B. (2018). The evolution of stories: From mimesis to language, from fact to fiction. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratives. *Communications*, 8, 60–76.
- Brockington, G., Gomes Moreira, A. P., Buso, M. S., Gomes da Silva, S., Altszyler, E., Fischer, R., & Moll, J. (2021). Storytelling increases oxytocin and positive emotions and decreases cortisol and pain in hospitalized children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(22), e2018409118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2018409118>
- Brockington, J. L. (1998). *The Sanskrit epics*. Brill.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Rev. ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Browning, E., & Hohenstein, J. (2015). The use of narrative to promote primary school children's understanding of evolution. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(5), 530–547.
- Browning, E., & Hohenstein, J. (2024). The narrative teacher: Narrative nonfiction as a teaching tool in the primary history classroom. *Review of Education*, 12, e3459. <https://doi.org/10.1002/rev3.3459>
- Bruner, J. (1986). A gondolkodás két formája. In László, J., & Thomka, B. (Eds.), *Narratívák 5. Narratív pszichológia* (pp. 27–59). Kijárat Kiadó.
- Bruner, J. (1987). Reflections on the self. *Social Research*, 54(1), 11–32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó.
- Burns, G. W. (2005). *101 healing stories for kids and teens: Using metaphors in therapy*. Wiley.

- Calame, C. (2003). *Myth and history in ancient Greece: The symbolic creation of a colony* (Berman, D. W., Trans.). Princeton University Press.
- Casey, B., Kersh, E., & Mercer, J. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 167–172.
- Cassidy, S. (2010). Learning styles: An overview of theories, models and measures. *Irish Educational Studies*, 29(3), 269–282.
- Chang, C. H. C., Nastase, S. A., & Hasson, U. (2023). How a speaker herds the audience: Multi-brain neural convergence over time during naturalistic storytelling. *bioRxiv*. Cold Spring Harbor Laboratory. <https://doi.org/10.1101/2023.10.10.561803>
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.1515/9781501741616>
- Chen, J., & Chen, Y. (2022). The context of communication in the storytelling field and the textual form of storytelling scripts of the Song and the Yuan Dynasties. *Theoretical Studies in Literature and Art*, 42(6), 153–164.
- Clark, C., & Medina, C. (2000). How reading and writing literacy narratives affect preservice teachers' understandings of literacy, pedagogy, and multiculturalism. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 63–76.
- Cobley, P. (2012). Narratology. In Groden, M., Kreiswirth, M., & Szemam, I. (Eds.), *Contemporary literary and cultural theory: The John Hopkins guide*. John Hopkins University Press.
- Coen, E. (2019). The storytelling arms race: Origin of human intelligence and the scientific mind. *Heredity*, 67–78.
- Combs, M., & Beach, J. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47(6), 464–471.
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3–15.
- Cooper, P. M. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's storytelling curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 229–251.
- Crawford, R., Brown, B., & Crawford, P. (2004). *Storytelling in therapy*. Nelson Thornes.
- Cremin, T., Flewitt, R., Swann, J., Faulkner, D., & Kucirkova, N. (2018). Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/1476718X17750205>
- Creswell, J. (1997). *Creating worlds, constructing meaning: The Scottish Storyline Method*. Heinemann.
- Culler, J. (2004). Omniscience. *Narrative*, 2004(1), 22–34.
- Csikós, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Csikósné Maczóné, E. (2019). A gamifikáció lehetőségei a felsőoktatásban. In Fodorné Tóth, K., & Németh, B. (Eds.), *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: A digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai* (pp. 40–49). MELLearn Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület.

- Csillik, O., & Daruka, M. (2019). Módszertani paradigmaváltás versus publikációs kényszer. In Fodorné Tóth, K., & Németh, B. (Eds.), *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: A digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai – Tanulmánykötet* (pp. 137–158). MELLearn Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület.
- Dagar, V., & Yadav, A. (2016). Constructivism: A paradigm for teaching and learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(4), 1–4.
- Daniel, A. K. (2012). *Storytelling across the primary curriculum* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155370>
- Dankó, M. (2016). *Nyelvi kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus Kiadó.
- Dávid, I. (2002). Az önértés és a szöveg igazsága. In Tonk, M., & Veress, K. (Eds.), *Értelmezés és alkalmazás: Hermeneutikai és alkalmazott filozófiai vizsgálódások* (pp. 9–34). Scientia Kiadó.
- Dawson, W. R. (1925). Education in ancient Egypt. *Science Progress in the Twentieth Century (1919–1933)*, 20(77), 109–119. <http://www.jstor.org/stable/43428006>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Deniston-Trochta, G. M. (2003). The meaning of storytelling as pedagogy. *Visual Art Research*, 29(57), 103–108. <http://www.jstor.org/stable/20716084>
- Dettori, G., & Paiva, A. (2009). Narrative learning in technology-enhanced environments. In Balacheff, N., Ludvigsen, S., de Jong, T., Lazonder, A., & Barnes, S. (Eds.), *Technology-enhanced learning* (pp. 55–69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_4
- Di Biase-Dyson, C. (2017). Narratives by ancient Egyptians and of ancient Egypt: A state of the art. In *Narrative: Geschichte—Mythos—Repräsentation. Beiträge des achten Berliner Arbeitskreises Junge Ägyptologie (BAJA 8), 1.12.–3.12* (pp. 39–63).
- Dow, J. W. (2006). The evolution of knowledge systems: Narrative knowledge versus scientific knowledge. *Cross-Cultural Research*, 1–32.
- Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Z., Pintér, T. M., & Papp-Danka, A. (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Dunbar, R. I. (2014). How conversations around campfires came to be. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(39), 14013–14014. <https://doi.org/10.1073/pnas.1416382111>
- Dyson, A., & Genishi, C. (1994). Introduction: The need for story. In Dyson, A., & Genishi, C. (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. National Council of Teachers of English.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Eyre, C., & Baines, J. (1989). Interactions between orality and literacy in ancient Egypt. Akademisk Forlag.

Falus, I., & Szűcs, I. (2022). *Didaktika*. Akadémiai Kiadó.

Farkas, A. (2021a). A történetmesélés pedagógiai módszere a felsőoktatásban. In Fodorné Tóth, K. (Ed.), *Tanulás – tudás – innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai* (pp. 22–33). MELLearn Egyesület.

Farkas, A. (2021b). Drámapedagógia, konstruktivizmus és történetalkotás: Shakespeare-drámák feldolgozási lehetőségei. In Körömi, G., Kusper, J., & Verók, A. (Eds.), *Dulce et utile: Tanulmányok Pintér Márta Zsuzsanna 60. születésnapjára* (pp. 69–82). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.

Farkas, A. (2021c). A történetmesélés módszerével történő kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei az oktatásban. In Balázs, L. (Ed.), *Digitális kommunikáció és tudatosság* (pp. 171–182). Hungarovox Kiadó.

Farkas, A. (2022). Az irodalmi művek feldolgozása a történetmesélés-történetalkotás módszerével. In Herédi, R., Kispál, D., & Kusper, J. (Eds.), *IrKa I. Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól* (pp. 55–68). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. <http://doi.org/10.46403/IrKa.2022.55>

Farkas, A., & Velkei, B. (2022). Történetmesélési eljárások az óvodai nevelésben. In Gombocz, O., Juhász, M. K., & Mongyi, N. (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.* (pp. 51–58). Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE).

Farooqui, M. (2011). Dastangoi: Revival of the Mughal art of storytelling. *Context*, 8(2), 31–36.

Fedorova, S. V., & Barcheva, A. A. (2017). Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста. *Молодой ученый*, 16(150), 515–518. <https://moluch.ru/archive/150/42606/>

Feketené Szakos, É. (2002). Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra*, 12(9), 29–42.

Fisher, W. R. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22.

Fisher, W. R. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value and action*. University of South Carolina Press.

Fletcher, P., Happé, F., Frith, U., Baker, S. C., Dolan, R. J., & Frackowiak, R. S. (1995). Other minds in the brain: A functional imaging study of "Theory of Mind" in story comprehension. *Cognition*, 57, 109–128.

Flewitt, R., Cremin, T., & Mardell, B. (2016). Paley's approach to storytelling and story acting: Research and practice. In Flewitt, R., Cremin, T., & Mardell, B. (Eds.), *Storytelling in early childhood: Enriching language, literacy* (pp. 43–62). Routledge.

Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203882887>

Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In Orey, M. (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf

Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In Orey, M. (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. University of Georgia.

- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In Fosnot, C. T. (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed., pp. 8–33). Teachers College Press.
- Galea, E., & Sayer, O. (2025). *Generation Alpha in the classroom: New approaches to learning*. Oxford University Press.
- Garcia-Pelegrin, E., Wilkins, C., & Clayton, N. S. (2021). The ape that lived to tell the tale: The evolution of the art of storytelling and its relationship to mental time travel and theory of mind. *Frontiers in Psychology*.
- Gáthy, V. (2018). *India. Történelem, politika, gazdaság és vallástörténet*. Akadémiai Kiadó. Letöltés: https://mersz.hu/dokumentum/m388itpg__1/ (2024. 07. 25.)
- Genette, G. (1996). Az elbeszélő diszkurzus. In Thomka, B. (Ed.), *Az irodalom elméletei I* (pp. 61–98). Jelenkor.
- Georgopoulou, A. A., & Griva, E. (2012). Story-based learnings: Implementation of a pilot project for early foreign language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 110–115.
- Gere, J. (2002). Storytelling tools for the classroom. In Gere, J., Kozlovich, B. A., & Kelin, D. A. (Eds.), *By word of mouth: A storytelling guide for the classroom* (pp. 1–8). Pacific Resources for Education and Learning.
- Gernet, J. (2001). *A kínai civilizáció története*. Osiris Kiadó.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. Yale University Press.
- Glaser, M., Garsoffky, B., & Schwan, S. (2009). Narrative-based learning: Possible benefits and problems. *Communications*, 34(4), 429–447. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.026>
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Palmer Press.
- Glazzard, J., & Stones, S. (2020). A rigorous approach to the teaching of reading? Systematic synthetic phonics in initial teacher education. *Frontiers in Education*.
- Goedicke, H. (1993). Thoughts about the Papyrus Westcar. *Zeitschrift für Ägyptische Sprache und Altertumskunde*, 120(1), 23–36. <https://doi.org/10.1524/zaes.1993.120.1.23>
- Goral, M., & Gnadinger, C. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1), 4–8.
- Gorman, D. J. (2019). Shklovsky and narrative theory. In Gratchev, S. N., & Mancing, H. (Eds.), *Literature, arts, and philosophy* (pp. 65–78). Lexington Books.
- Gölcz, M. (2020). Grimms Märchen im Deutschunterricht: Deutsch lernen mit den Märchen der Brüder Grimm. In Lócsi, T., & Pölcz, Á. (Eds.), *Disciplina in fabula: Közelítések a meséhez* (pp. 41–48). ELTE Eötvös.
- Grant, L. K. (2005). Story analysis and the literary method. *The Behavior Analyst Today*, 6(3), 178–185. <https://doi.org/10.1037/h0100069>
- Green, M. C. (2004). Storytelling in teaching. *APS Observer*, 17(4).
- Green, M. C. (2021). Transportation into narrative worlds. In Frank, L., & Falzone, P. (Eds.), *Entertainment–education behind the scenes* (pp. 87–101). Palgrave Macmillan.

- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701–721. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Greene, E. (1996). *Storytelling: Art and technique* (3rd ed.). Libraries Unlimited.
- Gyarmathy, É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In Münnich, Á. (Ed.), *A kreativitás többszemponú vizsgálata* (pp. 13–45). Didakt Kiadó.
- H. Molnár, E. (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/Zkooperativ_modszerek.pdf (2020. 01. 10.)
- Hall, K., & Lucal, B. (1999). Tapping into parallel universe: Using superhero comic books in sociology courses. *Teaching Sociology*, 27, 60–66.
- Hansen, W. (Ed.). (2017). *The book of Greek and Roman folktales, legends, and myths*. Princeton University Press.
- Harari, Y. N. (2022). *Nexus: Sapiens – Az emberiség rövid története* (T. Péter, Ford.). Animus Kiadó.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: Az információs hálózatok rövid története a kőkorszaktól az MI-ig* (T. Péter, Ford.). Animus Kiadó.
- Harding, A. (2018). Storytelling for tertiary mathematics students. In Kaiser, G., Forgasz, H., Graven, M., & Kuzniak, A. (Eds.), *Invited lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education. ICME–13 Monographs* (pp. 195–207). Springer Cham.
- Harmon, S., & Chatterton, S. (2018). Exploring Bloom’s taxonomy as a basis for interactive storytelling. In Rouse, R., Koenitz, H., & Haahr, M. (Eds.), *Interactive storytelling. ICIDS 2018. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 11318). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04028-4_16
- Hazel, P. (2008). Toward a narrative pedagogy for interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 16(3), 199–213. <https://doi.org/10.1080/10494820802113947>
- Herédi, R. (2019). Szövegértés-fejlesztés a tanuló aktivitásának tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Litterarum*, 22, 69–78.
- Hollósi, H. Zs. (2020). Van-e új a nap alatt, avagy új módszerek, technikák alkalmazása a tanórákon a lemorzsolódás csökkentése céljából. In Karlovitz, K. T., & Torgyik, J. (Eds.), *Reflexiók néhány magyarországi pedagógiai releváns kontextusra*.
- Hornby, A. S. (2005). *Oxford advanced learner’s dictionary* (7th ed.). Oxford University Press.
- Houska, J. A., Brakke, K., Kinslow, S. L., Zhao, X., Campbell, B., & Clinton, A. (2015). The use of story among teachers of psychology. In Brakke, K., & Houska, J. A. (Eds.), *Telling stories: The art and science of storytelling as an instructional strategy* (pp. 14–26). Society for the Teaching of Psychology.
- Höfrová, A., Balidemaj, V., & Small, M. A. (2024). A systematic literature review of education for Generation Alpha. *Discover Education*, 3, 125. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00218-3>

- Hunte, B. L., & Golembiewski, J. A. (2014). Stories have the power to save us: A neurological framework for the imperative to tell stories. *Arts and Social Sciences Journal*, 5(2), 73–76. <http://dx.doi.org/10.4172/2151-6200.1000073>
- Hurlburt, G. F., & Voas, J. (2011). Storytelling: From cave art to digital media. *IT Professional*, 13(5), 4–7. <https://doi.org/10.1109/MITP.2011.87>
- Ionescu, A. (2019). Postclassical narratology: Twenty years later. *Word and Text: A Journal of Literary Studies and Linguistics*, 9, 5–34.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & 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, 157–163.
- Jármai, E. M. (2016). Interaktív tanulás a készségfejlesztő órán. In *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban – motiváció és eredményesség* (pp. 151–169). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Jeney, É. (2017). Kognitív narratológiák. *Literatúra: A Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézetének Folyóirata*, 43(3), 230–238.
- Jenni, H. (1998). Der Papyrus Westcar. *Studien zur Altägyptischen Kultur*, 25, 113–141.
- Jordanidisz, Á., Mihály, O., & Bóna, J. (2021). A dinamikus mérés lehetőségei óvodások narratív készségeinek értékelésében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 21(1), 113–124.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Juga-Gombos, M. (2015). Érzelmek és tanulás: Az affektív forradalom szerepe a tanulásfelfogásokban. *Magiszter*, 13(2), 44–49.
- Kalinin, I. (2018). The body of plot: Viktor Shklovsky's theory of narrative. In Garrett, M. (Ed.), *The Cambridge companion to narrative theory* (pp. 46–60). Cambridge University Press.
- Karlsen, K. H., & Häggström, M. (2020). Teaching through stories: The Storyline Approach in teacher education. In Karlsen, K. H., & Häggström, M. (Eds.), *Teaching through stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in teacher education* (pp. 11–13). Waxmann.
- Karlsson, L. (2013). Storycrafting method – To share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6(3), 1109–1117. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.88>
- Keen, S. (2003). *Narrative form*. Palgrave Macmillan.
- Keszeg, V. (2011). *A történetmondás antropológiája*. BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék; Kriza János Néprajzi Társaság.
- Kinyó, L. (2005). A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 109–126. Letöltés: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1304/1/MP2005_2_KL.pdf (2024. 11. 10.)
- Klostermaier, K. K. (2001). *Bevezetés a hinduizmusba*. Akkord Könyvkiadó.
- Kolb, D. A. (1971). Individual learning styles and the learning process. *Working Paper* 535–571. Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education Inc.
- Korom, E. (2005). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó.
- Kortam, N., Hugerat, M., & Mamlok–Naaman, R. (2021). The story behind the discovery: Integrating short historical stories in science teaching. *Chemistry Teacher International*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.1515/cti-2019-0016>
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Kovács, E. (2010). Posztstrukturalista narratológiák, a narratológia dekonstrukciója. In Szabó, E. (Ed.), *Új elméletek a narratológiában* (pp. 7–42). Grimm Kiadó.
- Körömi, G. (2019). A kortárs magyar ifjúsági krimi nyomában. Hibriditás és narráció Böszörményi Gyula *Leányrablás Budapesten*, Varga Bálint *Váltságdíj nélkül*, és Mészáros Dorka *Én vagy senki* című regényében. In Kusper, J. (Ed.), *A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században* (pp. 59–68). Líceum Kiadó.
- Kramer, S. N. (1959). *History begins at Sumer*. Doubleday Anchor Books.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kromka, S. M., Goodboy, A. K., & Banks, J. (2019). Teaching with relevant (and irrelevant) storytelling in the college classroom. *Communication Education*, 69(2), 224–249. <https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1657156>
- Kusper, J. (2016). Performativitás és dialogikusság: A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl. *Performa*, 3.
- Kusper, J. (2021). A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In Magyar, I., & Patkósné Hatvani, A. (Eds.), *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához* (pp. 205–230). Líceum Kiadó.
- Kustárné Almási, Zs. (2019). A mesék és a történetmondás szerepe és jelentősége a bibliai hagyományban. In Péter, B. (Ed.), *Gyerekvilágok, Studia Litteraria*, 58(1–2), 91–97.
- Lamb, N. (2008). *The art and craft of storytelling: A comprehensive guide to the classic writing techniques*. Writer's Digest Books.
- Lammel, A., & Nagy, I. (Eds.). (1985). *Parasztbiblia*. Gondolat.
- Landgraf, I. (1995). A finn és a magyar mondák típusairól. *Hungarologische Beiträge*, 5, 223–232.
- Landrum, R. E., Brakke, K., & McCarthy, M. A. (2019). The pedagogical power of storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5, 247–253.
- Lanszki, A. (2016). Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3–4), 82–88.
- Lanszki, A. (2019). Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 71–85. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.71>
- Lastikka, A. L., & Karlsson, L. (2022). My story, your story, our story: Reciprocal listening and participation through storycrafting in early childhood education and care. In Harju-Luukkainen, H., Kangas, J., & Garvis, S. (Eds.), *Finnish early childhood education and care*.

Early childhood research and education: An inter-theoretical focus (Vol. 1, pp. 147–164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_11

Lawrence, R. L., & Paige, D. S. (2016). What our ancestors knew: Teaching and learning through storytelling. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 63–72.

Lebow, D. (1993). Constructivist values for systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41, 4–16.

Lengyel, M. T. (2013). *Kutatástervezés*. Eszterházy Károly Főiskola. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/14400/14492/pdf/14492.pdf> (2024. 12. 10.)

Lengyel, M. T., & Tóvári, J. (2001). *Kutatásmódszertan: Távoktatási tankönyv*. EKF Médiainformatika Intézet.

Lengyel, M. T., Racsó, R., & Szűcs, Z. (2021). A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: Digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 327–339. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.327.339>

Liston, D. (1993). Story-telling and narrative: A neurophilosophical perspective. *South Atlantic Philosophy of Education Society Annual Meeting (SAPES)*.

Loizou, E., Kyriakides, E., & Hadjicharalambous, M. (2011). Constructing stories in kindergarten: Children's knowledge of genre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 63–77.

Loughlin, G. (1996). *Telling God's story: Bible, church and narrative theology*. Cambridge University Press.

Lucarevski, C. R. (2016). The role of storytelling on language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistic Circle of the University of Victoria*, 26(1), 24–44.

Mallan, K. (1996). The road less traveled: Storytelling and imaginative play. *Storytelling World*, 9, 22–23.

Mar, R. A. (2004). Story comprehension, story production, and their interrelation. *Neuropsychology*, 42, 1414–1434.

Martalock, P. (2016). Young children positioned as storytellers in the classroom: An examination of teacher–child interactions and the storytelling event (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst). *ScholarWorks@UMass Amherst*. Letöltés: https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/780 (2024. 05. 10.)

Maureen, I. Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2021). Evaluating storytelling activities for early literacy development. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 278–294. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1933917>

Mauz, A. (2009). Theology and narration: Reflections on the “narrative theology” debate and beyond. In Heinen, S., & Sommer, R. (Eds.), *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research* (pp. 262–286). De Gruyter.

McBride, G. (2014). Storytelling, behavior planning, and language evolution in context. *Frontiers in Psychology*, 1131.

McDowell, K. (2018). Storytelling: Practice and process as non-textual pedagogy. *Education for Information*, 34(1), 15–19. <https://doi.org/10.3233/EFI-189003>

McLellan, H. (2006). Corporate storytelling perspectives. *The Journal for Quality and Participation*, 29(1), 17–20.

- McQuiggan, S., Rowe, J., Lee, S., & Lester, J. (2008). Story-based learning: The impact of narrative on learning experiences and outcomes. In *Proceedings of the 9th International Conference on Intelligent Tutoring Systems (ITS 2008)* (Vol. 5091, pp. 530–539). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-69132-7_56
- Medupin, C. (2024). Perspectives on using storytelling as a means of teaching and learning: Reflections from diverse groups of participants on the theme “What’s in your river?”. *Education Sciences*, 14(1), 18. <https://doi.org/10.3390/educsci14010018>
- Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children’s relationships in classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2(1).
- Mikó, A. (2018). Játékosítás az alsó tagozatban: Fókuszban a Storyline. In *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* (pp. 255–264).
- Miller, R. L., & Wozniak, W. J. (2015). Weaving yarns into good psychological science education. In Brakke, K., & Houska, J. A. (Eds.), *Telling stories: The art and science of storytelling as an instructional strategy* (pp. 14–26). Society for the Teaching of Psychology.
- Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 36–43.
- Mithen, S. J. (1990). *Thoughtful foragers: A study of prehistoric decision making*. Cambridge University Press.
- Moitra, K. (2014). Storytelling as an active learning tool to engage students in a genetics classroom. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 15(2). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v15i2.815>
- Mojica Elmer-Rico, E. (2023). Beskar, spotchka, rhydonium and other chemistry lessons from *Star Wars* series *The Mandalorian*. *The Chemical Educator*, 28, 12–14.
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F., & Kamarulzaman, S. Z. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 18, 163–169.
- Monoriné Papp, S. (2008). Konstruktivizmus – Pedagógia – Andragógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(11–12), 44–49.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. Kogan Page.
- Moon, J. (2010). *Using story in higher education and professional development*. Routledge.
- Morais, C., Araújo, J., & Saúde, I. (2019). Awakening to chemistry through storytelling and practical activities: Middle school students interacting with pre-school children. (*Journal name not provided*), 302–315.
- Most, G. W. (2018). Homer in Greek culture from the archaic to the Hellenistic period. In F.-H. Mutschler (Ed.), *The Homeric epics and the Chinese ‘Book of Songs’: Foundational texts compared* (pp. 163–184). Cambridge Scholars Publishing.
- Mott, B. W., Callaway, C. B., Zettlemoyer, L., Lee, S. Y., & Lester, J. C. (1999). Towards narrative-centered learning environments. In *Proceedings of the 1999 AAAI Fall Symposium on Narrative Intelligence* (pp. 78–82).
- Murányi, S. (2019). A gyermekkori narratív készségek vizsgálata – Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 19(2).
- Murányi, S. (2024). A narratív készség elsajátítása gyermekkorban: Alapfogalmak, tipikus és atipikus fejlődés. In *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* (pp. 221–242).

- Muzsalyiné Molnár, H. (2021). A történetmesélés mint pedagógiai eszköz a természettudományos oktatásban. *Iskolakultúra*, 31(09), 101–112. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34705>
- Nagy, G. (1990). *Greek mythology and poetics*. Cornell University Press.
- Nagy, K. Zs. (2002). Deus. Egy kép Johannes Amos Comenius *Orbis pictus*ából, s annak társadalmi kontextusa.
- Nagyházi, B. (2022). Én, te, ő – Képes meseregény a nyelvtan tanításában. *Anyanyelvi Kultúráközvetítés*, 5(1), 3–20.
- Nahalka, I. (1997a). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7(2), 21–33. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18544>
- Nahalka, I. (1997b). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7(4), 3–20. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18587>
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(4), 21–33.
- Néma, J. E. (2023). Szempontok a megváltozott olvasási szokások oktatási integrációjához a generációkutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(1–2), 100–108.
- Nemzeti alaptanterv 2020 (NAT 2020): 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17. <https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk20017.pdf>
- Nicholson, T. (2016). *A biography of story: A brief history of humanity*. Troubador Publishing Ltd.
- Nyíri, K. (2009). Virtuális pedagógia: A 21. század tanulási környezete. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis>
- Oaks, T. (1995). *Storytelling: A natural mnemonic: A study of a storytelling method to positively influence student recall of instruction* (Doctoral dissertation). University of Tennessee. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2540
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. In M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 39–69). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ohad, T., & Yeshurun, Y. (2023). Neural synchronization as a function of engagement with the narrative. *NeuroImage*. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2023.120215>
- Oktatási Hivatal. (2018). *Központi írásbeli felvételi 9. évfolyamra: 2018. január 20.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/beiskolazas/feladatsorok/2018/A1_8.pdf
- Oktatási Hivatal. (2023). *Központi írásbeli felvételi 9. évfolyamra: 2023. január 21.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/beiskolazas/feladatsorok/2023/A8_2023_1_ut.pdf
- Oktatási Hivatal. (2024). *PISA 2022: Összefoglaló jelentés.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf

- Oktaviana, A., et al. (2024). Narrative cave art in Indonesia by 51,200 years ago. *Nature*, 631, 814–818.
- Oláh, T. (2019). A tanulói motiváció: A 10–14 éves korosztály tanulói motivációjának összefüggései. *Módszertani Közlemények*, 59(2), 3–16.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction* (9th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Országos kompetenciamérés. (2016). *B-jelű tesztfüzet: 2016. május 25.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2016/OKM2016_6_evolyam_B_fuzet.pdf
- Országos kompetenciamérés. (2017). *A-jelű tesztfüzet: 2017. május 24.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2017/OKM2017_6_A.pdf
- Országos kompetenciamérés. (2021). *A-jelű tesztfüzet: 2021. május 26.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2020/OKM2020_06_A.pdf
- Padmanabha, K. V., & Kumar, S. (2019). Modern themes in Yakshagana: Experimentation and relevance. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(2), 395–401.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Harvard University Press.
- Pászka, I. (2007). *A narratív történetformák a megértő szociológia nézőpontjából*. Belverde Meridionale.
- Phillips, L. (2000). Storytelling: The seeds of children's creativity. *Australasian Journal of Early Childhood*, 25(3), 1–5. <https://doi.org/10.1177/183693910002500302>
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Basil Blackwell.
- Pinch, G. (2004). *Egyptian mythology: A guide to the gods, goddesses, and traditions of ancient Egypt*. Oxford University Press.
- Plourde, L. (1985). *Classroom listening and speaking: K–2*. Communication Skill Builders.
- Powell, K., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 3–13.
- Prince, G. (2003). *A dictionary of narratology* (2nd ed.). University of Nebraska Press.
- Prins, R., Avraamidou, L., & Goedhart, M. (2017). Tell me a story: The use of narrative as a learning tool for natural selection. *Educational Media International*, 54(1), 20–33. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324361>
- Propp, V. (1975). *A mese morfológiája*. Gondolat Kiadó.
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1998). *Neveléstörténet* (6., átdolg., bőv. kiad.). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Putri, B. K. B. P., Soraya, N., & Rosalinah, Y. (2025). Sociolinguistic perspective on digital communication: Understanding Gen Alpha language use in TikTok. *Golden Ratio of Data in Summary*, 5(1), 44–48. <https://doi.org/10.52970/grdis.v5i1.886>
- Ranke, K. (1967). Kategorienprobleme der Volksprosa. *Fabula*, 9, 4–12.

- Reinhardt, M. (2009). Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológiai hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez. *Iskolakultúra*, 9, 24–45.
- Richman, P. (Ed.). (2008). *Ramayana stories in modern South India: An anthology*. Indiana University Press.
- Ricoeur, P. (1985). Temps et récit. I-II-III. Paris, Seuil, coll. Points.
- Rietz, S. A. (1988). Using oral literature in the classroom. In J. Reyhner (Ed.), *Teaching the Indian child: A bilingual/multicultural approach* (2nd ed., pp. 162–189). Eastern Montana College, School of Education.
- Ritoók, Zs. (2005). Ókori irodalom. In *Világirodalom* (pp. 23–120). Akadémiai Kiadó.
- Roney, R. C. (1996). Storytelling in the classroom: Some theoretical thoughts. *Storytelling World*, 7–9.
- Rose, A., & Rani-Thomas, M. (2024). Generation Alpha and learning ecosystems: Skill competencies for the next generation. In F. Al-Husseiny & A. Sayed-Munna (Eds.), *Preparing students for the future educational paradigm* (pp. 19–46). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1536-1.ch002>
- Rowcliffe, S. (2004). Storytelling in science. *The School Science Review*, 86, 121–126.
- Ryan, M. L. (2001). The narratorial functions: Breaking down a theoretical primitive. *Narrative*, 9(2), 146–152. <http://www.jstor.org/stable/20107240>
- Ryan, M. L. (2005). Narrative and the split condition of digital textuality. *Dichtung Digital: Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*, 7(1), 1–22. <http://dx.doi.org/10.25969/mediarep/17671>
- Ryan, M. L. (2007). Narrative and the split condition of digital textuality. In P. Gendolla & J. Schafer (Eds.), *The aesthetics of net literature: Writing, reading and playing in programmable media* (pp. 257–280). <https://doi.org/10.1515/9783839404935-011>
- Ryan, P. (2004). *The T3 storytelling handbook*.
- Salát, G. (2009). *A régi Kína története*. ELTE Konfuciusz Intézet.
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Northwestern University Press.
- Scharfe, H. (2002). *Education in ancient India*. Brill.
- Scroggie, A. M. (2009). Preserving tradition and enhancing learning through youth storytelling. *Journal of Bhutan Studies*, 20, 76–92.
- Silvern, S. (1985). Parent involvement and reading achievement: A review of research and implications for practice. *Childhood Education*, 62(1), 44.
- Smith, D., Schlaepfer, P., Major, K., Dyble, M., Page, A., Thompson, J., & Migliano, M. (2017). Cooperation and the evolution of hunter–gatherer storytelling. *Nature Communications*, 8, 1–9.
- Song, H., Park, B., Park, H., & Shim, W. M. (2021). Cognitive and neural state dynamics of narrative comprehension. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.07.10.194647>
- Spasova, D. (2022). Generation Alpha and the education. *International Scientific Journals. Science. Business. Society*, 7(2), 75–78.

- Stephens, G. J., Silbert, L. J., & Hasson, U. (2010). Speaker-listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(32), 14425–14430. <https://doi.org/10.1073/pnas.1008662107>
- Sugiyama, M. S. (2001). Food, foragers, and folklore: The role of narrative in human subsistence. *Evolution and Human Behavior*, 22(3), 221–240.
- Sugiyama, M. S. (2017). Oral storytelling as evidence of pedagogy in forager societies. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–11.
- Sugiyama, M. S., & Mendoza, M. (2018). Las narraciones orales como una forma de enseñanza en sociedades cazadoras-recolectoras. *Universidad Nacional del Nordeste*, 25(1), 35–55.
- Sum, E. S. W., Wong, M. K. Y., Yip, A. Y. T., & Lam, H. C. Y. (2024). Using storytelling to develop fraction concepts with culturally and linguistically diverse learners. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(3), 633–655. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10388-5>
- Sydik, J. (2016). Where's the monster? How a storytelling game is played in a preschool (Doctoral dissertation). University of Nebraska–Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1282&context=cehdsdiss>
- Szabó, M. (2022). *Társadalompoétika: A retorika, a nyelvészet és az irodalomelmélet társadalomtudományi státusa*. Nemzetközi Közszolgálati Egyetem, Ludovika Egyetemi Kiadó.
- Szauder, E. (2004). Akciókutatás és drámatanítás. *Drámapedagógiai Magazin*, 2(28), 11–14.
- Szécsi, G. (2020). *A történetekbe zárt elme: Adalékok a narrativitás filozófiájához*. Akadémiai Kiadó.
- Szombathelyiné Nyitrai, Á. (2010). Mesékből sarjadó kompetenciáink. *Kapocs*, 9(45), 12–19.
- Szőke-Milinte, E. (2012). A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Szőke-Milinte, E. (2019). Történetmesélés kisgyermekkorban. *Katolikus Pedagógia: Katolikus Pedagógiai Tanszéki Szakfolyóirat / Nemzetközi Neveléstudományi Szakfolyóirat*, 2019(3–4), 5–16.
- Szüts, Z., Lengyelné, M. T., & Racsko, R. (2022). Az oktatás eszközei és digitális technikái. In Falus, I., & Szűcs, N. (Eds.), *A didaktika kézikönyve* (pp. 585–620). Akadémiai Kiadó.
- Tallant, C. (1992). Telling with, not telling to: Interactive storytelling and at-risk children. Paper presented at the 78th Annual Meeting of the Speech Communication Association, Chicago, IL, October 29–November 1.
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society*, 3(2).
- Tattersall, I. (2023). Endocranial volumes and human evolution. *F1000Research*, 12, 565. <https://doi.org/10.12688/f1000research.131636.1>
- Thomka, B. (1981). Prózapoeitika vagy narratológia. *Híd*, 1(11).

- Tiwari, H. (2012). Language, memory and the vernacular: The power of the *Ramacaritmanas* in India's epic culture.
- Tobiason, A. (2022). Let's tell a story: Narrative, constructivism, and accessibility. In M. R. Barefoot, S. Parme, & E. Woods (Eds.), *Once upon a time in the academic library: Storytelling skills for librarians* (pp. 123–132). The American Library Association.
- Todorov, T. (1977). *The poetics of prose*. Cornell University Press.
- Tomaščíková, S. (2009). Narrative theories and narrative discourse. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 2(51), 281–290.
- Tomasevszkij, B. (1998). Irodalomelmélet. In G. Szántó, A. Bókay, & B. Vilcek (Eds.), *A modern irodalomtudomány kialakulása: A pozitivizmustól a strukturalizmusig* (pp. 268–286). Osiris Kiadó.
- Triyani, S., Ilma, R., & Darmawijoyo, D. (2012). Supporting student's ability in understanding least common multiple (LCM) concept using storytelling. *Journal on Mathematics Education*, 3(2).
- Urbán, P. (2021). A konstruktivista tanulásmélet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása. In *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában* (pp. 159–169). Líceum Kiadó.
- Vaahoranta, E., Lenhart, J., Sugate, S., & Lenhard, W. (2019). Interactive elaborative storytelling: Engaging children as storytellers to foster vocabulary. *Frontiers in Psychology*, 10, 1534.
- Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – Az akciókutatás. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(2), 23–42. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/5327>
- Vámos, Á. (2015). Közösségi tanulás – Akciókutatás. *Magiszter*, 13, 46–62. https://epa.oszk.hu/03900/03976/00014/pdf/EPA03976_magiszter_2015_01_046-061.pdf
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Erlbaum.
- Varga, A. (2015). *Gyakorlat – reflexió – innováció: Nevelési–oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. OFI.
- Varga, Gy. (2012). Mesebeszéd és kinyilatkoztatás? Mesemotívumok az Ószövetség narratíváiban. *Lelkipásztor*, 87(10), 362–373.
- Varga, K. (1973). *Én, te, ő – Kalandok a szófajok birodalmában*. Móra.
- Vasilevskaya, E., & Boboriko, N. (2021). The storytelling: An effective tool in the teaching of high-level chemistry. *Natural Science Education*, 18(2), 93–104.
- Vass, V. (2006). A kompetencia fogalmának értelmezése. In K. Demeter (Ed.), *A kompetencia: Kihívások és értelmezések* (pp. 139–161). Országos Közoktatási Intézet (OKI).
- Vass, V. (2019). A tanulás reneszánsza. *Magiszter*, 17(2), 4–14.
- Vermeulen, K. (2023). Telling tales: Biblical myth and narrative. In E. Pfoh (Ed.), *T&T Clark Handbook of Anthropology and the Hebrew Bible*. T & T Clark.
- Virág, I. (2013). *Tanulásméletek és tanítási–tanulási stratégiák*. EKF Líceum Kiadó.
- Weinrich, H. (1973). Narrative Theologie. *Concilium*, 9, 329–334.

- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann Educational Books Inc.
- Westwell, J. (2005). Teaching mathematics: It's time to tell some new stories. *Journal of Education and Christian Belief*, 9(2), 139–151. <https://doi.org/10.1177/205699710500900206>
- Wiessner, P. W. (2014). Embers of society: Firelight talk among the Ju/'hoansi Bushmen. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(39), 14027–14035. <https://doi.org/10.1073/pnas.1404212111>
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175.
- Wong, M. S. (2021). Using personal storytelling in the classroom setting: Perspectives from a female, non-white immigrant instructor. In M. W. Wong (Ed.), *Incorporating diversity in classroom settings: Real and engaging examples for various psychology courses* (Vol. 2: Intersectionality, pp. 24–26). Society for the Teaching of Psychology. <http://teachpsych.org/ebooks/diverse2>
- Yang, C. (2013). Telling tales at work: An evolutionary explanation. *Business Communication Quarterly*, 76(2), 132–154.
- Yazıcı, E., & Bolay, H. (2017). Story based activities enhance literacy skills in preschool children. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 815–823.
- Young, K., & Saver, J. L. (2001). The neurology of narrative. *SubStance*, 30(1), 72–84. <http://doi.org/10.1353/sub.2001.0020>
- Zajda, J. (2021). Constructivist learning theory and creating effective learning environments. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation and education reforms: Creating effective learning environments* (pp. 35–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_3
- Zak, P. (2015). Why inspiring stories make us react: The neuroscience of narrative. *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, 2015(2).
- Zinn, K. (2012). Education, Pharaonic Egypt. In *The Encyclopedia of Ancient History*.
- Zipes, J. (2004). *Speaking out: Storytelling and creative drama for children*. Routledge.
- Zipes, J. (2017). Once upon a time: Changing the world through storytelling. *Storytelling, Self, Society*, 13(1), 33–53. <https://doi.org/10.13110/storselfsoci.13.1.0033>

Elektronikus források

- Adkin J., és Fowler J. jó gyakorlata. Letöltés: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/henry-viii> (2021. 09. 10.)
- Great Lakes Theater: Teacher preparation guide. 26–27. Letöltés: <https://www.greatlakestheater.org/files/resources/asyoulikeitfullguide.pdf> (2021. 09. 10.)
- Key competences for lifelong learning. (2019). Letöltés: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Lizakovszky Éva (2012) ötlete a Tempus Közalapítvány Tudástár oldaláról. Letöltés: <https://tka.hu/tudastar/mogy/595/harom-kepbol-egy-tortenet> (2020. 10. 10.)

National Council of Teachers of English weboldala. Letöltés:
<https://ncte.org/statement/teachingstorytelling/> (2024. 11. 20.)

Graine Lavin jó gyakorlata. Letöltés: <https://www.onestopenglish.com/games-lesson-plans/les-son-share-speaking-murder-in-the-classroom/154250.article> (2020. 10. 10.)

Petróczi Gábor: A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők. Letöltés:
https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetese.html (2021. 01. 21.)

The Professional Theatre at Southern Utah University. Letöltés:
<https://www.bard.org/study-guides/the-tempest-classroom-activities> (2021. 09. 10.)

The Shakespearean student weboldala. Letöltés:
<https://shakespeareanstudent.wordpress.com/activities-for-teachers/activities-for-students-and-teachers/> (2021. 09. 10.)

Ábrák jegyzéke

2. ábra A narratíva struktúrája. Seymour Chatman: Story and discourse. Narrative structure in fiction and film (1978, p. 26). [Saját fordítás.]
2. ábra Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III. rész). In: Iskolakultúra, 1997/4. szám. 4. oldal
3. ábra Bloom eredeti és átdolgozott taxonómiája. [Saját fordítás]. Forrás: Forehand, M. (2005). Bloom's Taxonomy: Original and Revised. In Orey M. (Ed.), Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology.
4. ábra A tapasztalati tanulás Kolb-féle modellje. Kolb (2015). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd Edition, Pearson Education, Inc. alapján. [Saját fordítás.]
5. ábra Szőke-Milinte (2012) alapján a kommunikációs kompetencia szerveződése a képességbeli tudáselemekkel.

Grafikonok jegyzéke

1. grafikon A magyar diákok teljesítménye pontszámok alapján az elmúlt évek Pisa-mérésein. Forrás: Oktatási Hivatal (2024): PISA 2022. Összefoglaló jelentés
2. grafikon Az Országos kompetenciamérés átlageredményei szövegértésből 2008–2024 között. A https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/digitalis_orszagos_meresek/eredmenyek weboldalon található országos átlageredmények adatai alapján készült.
3. grafikon Az iskolák átlageredményeinek összehasonlítása

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat A történetmesélés módszerei
2. táblázat A történetmesélés megvalósulási formái és jellemzői az oktatásban.
3. táblázat McDrury, J. és Alterio, M. (2003). Learning through Storytelling in Higher Education. Using reflection and experience to improve learning. London, United Kingdom: Routledge. 47. oldal. [Saját fordítás.]
4. táblázat. Forrás: Petróczi Gábor (é. n.) A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők.

Diagramok jegyzéke

2. diagram A történetmesélés előnyei az oktatási-nevelési folyamatban a kitöltők száma alapján.
2. diagram A történetmesélés hátrányai az oktatási-nevelési folyamatban a kitöltők száma alapján.
3. diagram A történetmesélés kompetenciafejlesztő lehetőségei az oktatási-nevelési folyamatban.
4. diagram A felsőoktatásban alkalmazott történetmesélési eljárások százalékos aránya.
5. diagram Ha kapna hozzá szakmai segítséget, alkalmazná a történetmesélést módszerként az oktatási folyamatban? kérdésre kapott hallgatói válaszok
6. diagram A tanulók országos kompetenciamérési teszteken elért átlag-és medián értéke
7. diagram A diákok magyar nyelvi feladatsorokban elért eredményei átlag és mediánérték szerint.
8. diagram A diákok magyar nyelvi feladatsorokban elért szövegértések átlag és mediánérték szerint.
9. diagram A diákok magyar nyelvi feladatsorokban elért szövegalkotási feladatok átlag- és mediánérték szerint.
10. diagram Az állami iskola bemeneti és kimeneti mérésének eredményei pontszámok átlagában, százalékos eredményben és mediánértékben.
11. diagram A gyakorlóiskola bemeneti és kimeneti mérésének eredményei pontszámok átlagában, százalékos eredményben és mediánértékben.
12. diagram A kísérleti csoportok három mérési eredménye pontszámok átlagában, százalékos eredményben és mediánértékben

Mellékletek

1. Kérdőív

Történetmesélés és történetalkotás a felsőoktatásban

B *I* U ↺ ↻

Kedves Kitöltő! Farkas Anett vagyok, az Eszterházy Károly Egyetem doktorandusz hallgatója. Jelen kutatásomban a történetmesélés módszerének felhasználását vizsgálom. Munkámban fel szeretném tárni a hallgatók véleményét, hozzáállását a témával kapcsolatban. A kérdőív kitöltése kb. 15 percet vesz igénybe. Kitöltésével nagyban hozzájárul a kutatásomhoz, amit előre is nagyon köszönök!

Neme? *

☐ Nő

☐ Férfi

Életkora? *

☐ 18-21

☐ 22-26

☐ 27-33

☐ 34-39

☐ 40 felett

Döntse el az alábbi állítások közül, hogy mennyire ért velük egyet! (1=egyáltalán nem, 5=teljesen egyet ért)



Leírás (nem kötelező)

Kérem, értékelje az alábbi állításokat az 1-től 5-ig terjedő skálán! (1=egyáltalán nem, 5=teljesen egyet ért) A történetmesélés előnye a nevelési-oktatási folyamatban, hogy*



1 (egyáltalán n... 2 (inkább nem ... 3 (részben egy... 4 (inkább egyet... 5 (teljesen egy...

segítségével k...	☐	☐	☐	☐	☐
felkelti a figyel...	☐	☐	☐	☐	☐
pozitívan befol...	☐	☐	☐	☐	☐
fejleszti szöve...	☐	☐	☐	☐	☐
növeli a tanórai...	☐	☐	☐	☐	☐
elősegíti a krea...	☐	☐	☐	☐	☐
élvezetesebbé ...	☐	☐	☐	☐	☐
bevonódást tes...	☐	☐	☐	☐	☐
fejleszti a kom...	☐	☐	☐	☐	☐
segítségével fe...	☐	☐	☐	☐	☐

Egyéb előnye:

Rövid szöveges válasz

Kérem, értékelje az alábbi állításokat az 1-től 5-ig terjedő skálán! (1=egyáltalán nem, 5=teljesen egyet ért) A történetmesélés-történetalkotás hátránya a nevelési-oktatási folyamatban, hogy*

★

1 (egyáltalán n... 2 (inkább nem ... 3 (részben egy... 4 (inkább egyet... 5 (teljesen egy...

nem áll rendelk...	☐	☐	☐	☐	☐
kevés publikáci...	☐	☐	☐	☐	☐
több felkészülé...	☐	☐	☐	☐	☐
nem áll rendelk...	☐	☐	☐	☐	☐
nem segíti a ta...	☐	☐	☐	☐	☐
elvonja a figyel...	☐	☐	☐	☐	☐
nincs motiváci...	☐	☐	☐	☐	☐
csak a humán t...	☐	☐	☐	☐	☐
hátráltatja az i...	☐	☐	☐	☐	☐
nincs arányban...	☐	☐	☐	☐	☐

Egyéb hátránya:

Rövid szöveges válasz

.....

Ön szerint a történetmesélés oktatási módszernek tekinthető-e? *

☐ Igen

☐ Nem

Kérem, értékelje az alábbi állításokat az 1-től 5-ig terjedő skálán! (1=egyáltalán nem, 5=teljesen egyet ért) A történetmesélés előnye a nevelési-oktatási folyamatban, hogy*

1 (egyáltalán n... 2 (inkább nem ... 3 (részben egy... 4 (inkább egyet... 5 (teljesen egy...

segítségével k...	☐	☐	☐	☐	☐
felkelti a figyel...	☐	☐	☐	☐	☐
pozitívan befol...	☐	☐	☐	☐	☐
fejleszti szöve...	☐	☐	☐	☐	☐
növeli a tanórai...	☐	☐	☐	☐	☐
elősegíti a krea...	☐	☐	☐	☐	☐
élvezetesebbé ...	☐	☐	☐	☐	☐
bevonódást tes...	☐	☐	☐	☐	☐
fejleszti a kom...	☐	☐	☐	☐	☐
segítségével fe...	☐	☐	☐	☐	☐

A felsőoktatásban milyen történetmeselési és történetalkotási módokkal találkozott? *

- ☐ az oktató egy személyes történetének elmesélése
- ☐ a hallgató egy személyes történetének elmesélése
- ☐ esetmegbeszélés
- ☐ oktatói tapasztalatok történetekbe ágyazása
- ☐ szituációs játék, feladat
- ☐ az elméleti anyag történetbe ágyazott feldolgozása
- ☐ Egyéb...

Kérem, értékelje az alábbi állításokat az 1-től 5-ig terjedő skálán! (1=egyáltalán nem, 5=teljesen egyet ért) *

1 (egyáltalán n... 2 (inkább nem ... 3 (részben egy... 4 (inkább egyet... 5 (teljesen egy...

- | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Az oktatásban ... | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A jelenlegi okta... | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A pedagóguso... | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Ön szerint felsőoktatási környezetben nehezebben terjed el egy új módszer, mint az óvodákban, általános- , vagy középiskolákban?

- ☐ Igen
- ☐ Nem
- ☐ Nem tudom megítélni

Ha kapna hozzá szakmai segítséget, alkalmazná a történetmesélést módszerként az oktatási folyamatban?

- ☐ Igen
- ☐ Nem
- ☐ Talán

2. Magyar nyelv tanmenet 6. évfolyam (A történetmesélés módszerére szabva)

Megjegyzés: A szürkével szedett részek történetmesélő órák

Óraszám	Az óra témája	A kerettantervben megjelölt fejlesztési feladatok, ismeretek, tanulási eredmények	Módszerek, munkaformák
1.	Az ige fogalma, az igeidők	A szavak jelentésbeli szerepe és gyakorlati alkalmazása a szóbeli és írásbeli kommunikációban A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése	Páros munka (szerepjáték), egyénre szabott (individualizált) munkaforma
2.	Az igeidők	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: ige A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Páros munka (párbeszéd: történetmesélés)
3.	Az igemódok	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: ige A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás)
4.	Az igeragozás és az ige bővítményei	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: ige	Frontális és páros munka (tankönyvi és munkafüzeti feladatok gyakorlása)
5.	Igealakok a mondatban – Gyakorlás	Helyesírási készség fejlesztése A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: ige	Páros munka (párbeszéd: történetmesélés)

6-7.	Az igék helyesírása I.-II.	Helyesírási készség fejlesztése A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Frontális munka (tankönyvi és munkafüzeti feladatok gyakorlása)
8-9.	Az igék helyesírása–rendszerezés és gyakorlás	Helyesírási készség fejlesztése A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Csoportmunka (tankönyvi és munkafüzeti feladatok gyakorlása)
10-11.	Összefoglalás I-II.	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: ige A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása Kreatív írás gyakorlása	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás)
12.	Témazáró dolgozat	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: ige A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Frontális, egyéni munka

13-14.	Szövegalkotás, szövegértés	A szöveghű és értő szövegolvasás gyakorlása	frontális, egyéni munka
15.	Az igenevek, az igenevek típusai	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: igenevek A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása A szavak jelentésbeli szerepe és gyakorlati alkalmazása a szóbeli és írásbeli kommunikációban	Frontális és páros munka (tankönyvi és munkafüzeti feladatok gyakorlása)

16.	A főnévi igenév	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: igenevek A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása A szavak jelentésbeli szerepe és gyakorlati alkalmazása a szóbeli és írásbeli kommunikációban	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás)
17.	A melléknévi igenév	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: igenevek A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása A szavak jelentésbeli szerepe és gyakorlati alkalmazása a szóbeli és írásbeli kommunikációban A szójelentés, a metaforikus jelentés, a többszófajúság megismerése	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás, szerepjáték)
18.	A határozói igenév	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: igenevek A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása A szavak jelentésbeli szerepe és gyakorlati alkalmazása a szóbeli és írásbeli kommunikációban	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás, szerepjáték)
19-20.	Az igenevek (gyakorlás)	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: igenevek Helyesírási készség fejlesztése	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás, szerepjáték, képregény)
21-22.	A határozószók	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: határozószók A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás)

23.	A határozószók helyesírása	Helyesírási készség fejlesztése A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Csoportmunka és páros munka (tankönyvi és munkafüzeti feladatok gyakorlása)
24.	A határozószók (gyakorlás)	A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása A határozószók felismerése, meghatározása Kreatív írás gyakorlása	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás: kép alapján)
25.	A névmások csoportosítása	A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Frontális munka (tankönyvi és munkafüzeti feladatok gyakorlása) Interaktív történetmesélés
26.	A személyes és a birtokos névmás	A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása Előadói készség fejlesztése, spontán beszédgyakorlatok, én-reprezentáció	Páros munka (történetmesélés)
27.	A visszaható és a kölcsönös névmás	A nyelvi elemzőkészség kialakítása A kölcsönös és visszaható névmás felismerése, meghatározása Kreatív írás gyakorlása	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás: kép alapján)
28.	A kérdő és a vonatkozó névmás	A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása Előadói készség fejlesztése, spontán beszédgyakorlatok, én-reprezentáció	Páros munka (történetmesélés, szerepjáték)

29.	A határozatlan és az általános névmás	A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Frontális munka (tankönyvi és munkafüzeti feladatok gyakorlása)
30.	A mutató névmás	A nyelv szerkezeti egységeinek és azok funkcióinak megismerése A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Frontális munka (tankönyvi és munkafüzeti feladatok gyakorlása)
31-33.	A névmások (gyakorlás, összefoglalás)	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: névmások A nyelvi elemzőkészség kialakítása A szavak jelentésbeli szerepe és gyakorlati alkalmazása a szóbeli és írásbeli kommunikációban	Páros munka, csoportmunka (történetalkotás, történetírás)
34.	Témazáró dolgozat	A szófajok felismerése, helyes leírása a mondatban és a szövegben: névmások A nyelvi elemzőkészség kialakítása	Frontális, egyéni munka
35-36.	Szövegalkotás, szövegértés	A szövegű és értő szövegolvasás gyakorlása	frontális, egyéni munka

3. Feladatbank történetmesélésből a magyar irodalom órához, kerettantervhez illesztve (5-7. évfolyam)

Évfolyam	Kerettantervi tartalom	Feladatok leírása	A történetmesélés típusa	Készségfejlesztő hatás
5–6.	I. Család, otthon, nemzet - <i>Fehérlófia</i> - <i>Az égig érő fa</i> (magyar népmese)	A történet elmesélése egy másik szereplő szemszögéből. A történet átírása, hogy napjainkban játszódik. Képregénykészítés. A Fehérlófia eljátszása egy saját befejezéssel. Tudósítás készítése a történetek szereplőinek kalandjáról (mesehíradó, interjú a szereplőkkel)	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Interaktív történetmesélés Digitális történetmesélés Vizuális történetmesélés	Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése Kreatív gondolkodás Empátia, érzelmi intelligencia Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség
5–6.	I. Család, otthon, nemzet Ajánlott művek - <i>Tündérszép Ilona és Árgyelus</i>	Az egyik szereplő nézőpontjából a történet elmesélése. A história megjelenítése képregény formájában. Alternatív befejezés készítése.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Vizuális történetmesélés	Kommunikációs kifejezőkészség (szóban és írásban) Kreatív gondolkodás Tömörítés és lényegkiemelés Empátia, érzelmi intelligencia Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése

5–6.	I. Család, otthon, nemzet -Görög mítosz: Daidalosz és Ikarosz	Saját eredetmítosz készítése. Egy kiválasztott mítosz áthelyezése mai korba. Kiválasztott mítosz eljátszása drámajátékkal. Csoportos projekt munka: kisfilm készítése egy mítoszból. Képregénykészítés egy választott mítoszból.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Digitális történetmesélés Vizuális történetmesélés	Kreativitás és képzelőerő fejlesztése Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése Kommunikációs és előadói készségek Tömörítés és lényegkiemelés Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség
5–6.	I. Család, otthon, nemzet -Bibliai történetek -A világ teremtése -Noé -Jézus születése -A betlehemi királyok	A történet elmesélése vagy megírása egy másik szemszögből (pl. alma, bárka, betlehemi csillag). Napló vagy vlog készítése a cselekmény alapján (pl. Noé napjairól a bárkán, egy betlehemi királynak gondolatai útközben) Történetírás a bibliai motívumokkal (szívárvány, csillag, bárány, kígyó) Podcast beszélgetés (leírása vagy eljátszása) Noéval vagy Máriával.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Digitális történetmesélés Vizuális történetmesélés Interaktív történetmesélés	Kommunikációs kifejezőkészség (szóban és írásban) Kreatív gondolkodás Tömörítés és lényegkiemelés Empátia, érzelmi intelligencia Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése
5–6.	II. Petőfi Sándor: János vitéz	A történet elmesélése az egyik mellékszereplő szemszögből. Alternatív befejezés készítése. Fiktív rádió- vagy TV-híradó készítése arról, hogy „János vitéz hősiességgel megmentette a francia királylányt”. Az egyik szereplő bemutatása egy kitalált történettel, ami bemutatja jellemét és karakterét.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Digitális történetmesélés Vizuális történetmesélés	Kreativitás és képzelőerő fejlesztése Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése Kommunikációs és előadói készségek Tömörítés és lényegkiemelés

		A <i>János vitéz</i> folytatása körben ülve, melyhez minden gyermek hozzátesz egy gondolatot. János vitéz podcast készítése zenei aláfestéssel, narrációval. Egy kiválasztott jelenet megjelenítése képregényformában.	Interaktív történetmesélés	Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség
5–6.	IV. Molnár Ferenc: <i>A Pál utcai fiúk</i>	A mű fő cselekményének elmesélése egy mellékszereplő szemszögéből. Új befejezés készítése a műhöz (például Nemecsek nem betegszik meg). Fiktív tudósítás, rádió-, vlog- vagy tévériportot a grund csatáról, miközben a helyszínen tartózkodó szereplők is megszólalnak a történetekről. A Grund napjainkban címmel fogalmazás készítése. A diákok körben ülve elmesélik a regény történetét úgy, hogy mindenki csak egy mondatot tehet hozzá. Képregénykészítés.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Digitális történetmesélés Vizuális történetmesélés Interaktív történetmesélés	Kreativitás és képzelőerő fejlesztése Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése Kommunikációs és előadói készségek Tömörítés és lényegkiemelés Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség
5–6.	V. Választható magyar ifjúsági vagy meseregény -Szabó Magda: <i>Tündér Lala</i>	Híradós tudósítás készítése Tündérvilágból, a meseregény főbb eseményeivel. A varázspálca szemszögéből a mese újramesélése. A mese főbb eseményeinek dramatikus megjelenítése Csoportos történetalkotás Tündér Lala újabb kalandjairól.	Interaktív történetmesélés Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás	Kommunikációs és előadói készségek Együttműködési készség Empátia, érzelmi intelligencia Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése

5–6.	VI. Hősök az irodalomban -Arany János: <i>Mátyás anyja</i> -Arany János: <i>A walesi bárdok</i>	A balladák kiválasztott jelenetének dramatizálása. „Beszélgetős műsor” Mátyás anyjával vagy a bárdokkal Napló vagy blog készítése a ballada főszereplőinek nézőpontját megtartva, a ballada cselekményét bemutatva.	Szerepjáték, dramatizálás Interaktív történetmesélés	Kommunikációs és előadói készségek Empátia és érzelmi intelligencia Erkölcsei ítélőképesség Médiaműveltség Kreatív gondolkodás Szerepjáték és kooperáció Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése
5–6.	VII. Arany János: <i>Toldi</i>	Toldi vlogol: naplóbejegyzések készítése Toldi Miklós szemszögéből videóval (projektfeladat). Képregénykészítés. Az egyes énekek dramatikus eljátszása. Társasjáték tervezése csoportmunkában. Szabadulószoza a Toldi történetére építve. Digitális eszközökkel az egyes énekek megjelenítése csoportmunkában (pl. Minecraft-játékban épített és eljátszott jelenet narrációval).	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Digitális történetmesélés Vizuális történetmesélés	Kommunikációs kifejezőkészség (szóban és írásban) Empátia és érzelmi intelligencia Médiaműveltség Kreatív gondolkodás Tömörítés és lényegkiemelés Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség
5–6.	IX. Gárdonyi Géza: <i>Egri csillagok</i>	A történet közös tanulói elmesélése körben ülve. A mű szereplőinek áthelyezése a mai korba: Vicuska, Gergő, Jumorzsák Instagram posztjainak és Facebook adatlapjának elkészítése (kézzel rajzolva vagy digitálisan) A regény elmesélése Jumorzsák szemszögéből.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Interaktív történetmesélés	Kommunikációs kifejezőkészség (szóban és írásban) Empátia és érzelmi intelligencia Médiaműveltség Kreatív gondolkodás

		„Békítő showműsor” tervezése és előadása Vicuska, Gergő és Jumurdzsák számára egy kiválasztott szereplő (pl. Sárközi műsorvezetésével). Képregénykészítés digitálisan vagy kézzel rajzolva. Élő tudósítás eljátszása (majd projektfeladatként leírása) fotóriporterekkel, operatőrökkel, televíziós riporterekkel az egri vár ostromáról a szereplők megszólaltatásával. Sárközi vagy Jumurdzsák vlogbejegyzéseinek elkészítése videós tartalommal az eseményekről (projektfeladatként). Társasjáték tervezése és elkészítése a történethez. Szabadulószoa tervezése a mű alaptörténetét felhasználva.	Digitális történetmesélés Vizuális történetmesélés	Tömörítés és lényegkiemelés Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség
5–6.	X. Választható világirodalmi ifjúsági regény -Daniel Defoe: <i>Robinson Crusoe</i>	Naplóbejegyzés vagy vlog készítése Robinson szemszögéből a hajótörés utáni első napról. Saját hajótörésem története címmel fogalmazáskészítés (egyéni vagy csoportos munkában). Társasjáték tervezése a mű történetére építve, csoportmunkában. A történet közös tanulói elmesélése körben ülve. Alternatív történetalkotás készítése (például Robinson nem egyedül érkezik a szigetre).	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Interaktív történetmesélés Vizuális történetmesélés	Kommunikációs kifejezőkészség (szóban és írásban) Empátia és érzelmi intelligencia Problémamegoldó gondolkodás Kreatív gondolkodás

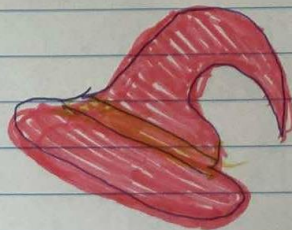
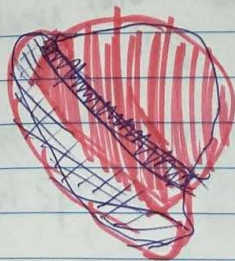
7–8.	I. Korok és portrék B) Reneszánsz, humanizmus, reformáció -Mesék Mátyás királyról: <i>Hogyan került holló Mátyás király címerébe? (Kóka Rozália gyűjtése alapján)</i>	A történet elmesélése a holló szemszögéből. A mese elmondása, mintha egy idős mesemondó ember mesélné a tűz körül ülő gyerekeknek. Képregénykészítés. A mű eljátszása egy saját befejezéssel. Drámajáték a királyi udvar vitájával, hogy a holló méltó-e a címerbe.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Interaktív történetmesélés	Empátia és érzelmi intelligencia Problémamegoldó gondolkodás Kreatív gondolkodás Retorikai készség Szerepjáték és kooperáció Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése
7–8.	I. Korok és portrék B) Reneszánsz, humanizmus, reformáció -Balassi Bálint: <i>Egy katonaének</i> -Balassi Bálint: <i>Hogy Juliára találja, így köszöni neki</i>	Fiktív interjú készítése. (Balassi Bálinttal, a várvédő egri vitézekkel vagy Júliával) A vers alapján egy történet megírása.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás	Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése Kreatív gondolkodás Együttműködési készség
7–8.	I. Korok és portrék B) Reneszánsz, humanizmus, reformáció Irodalom és színház vagy film kapcsolata -A reneszánsz dráma -Shakespeare: <i>Szentivánéji álom</i> vagy <i>Romeo és Júlia</i>	Beszélgetős műsor eljátszása a szereplőkkel. A jelenetek dramatizálása. Képregénykészítés a mű alapján. Alternatív befejezés készítése. A mű cselekményének áthelyezése napjainkba. Társasjáték tervezése a drámához. Szabadulószoza tervezése a drámához.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Vizuális történetmesélés	Kreativitás és képzelőerő fejlesztése Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése Kommunikációs és előadói készségek Tömörítés és lényegkiemelés Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség

7–8.	I. Korok és portrék C) Irodalmunk a 17-18. században -Mikes Kelemen: Törökországi levelek (részletek)	Válaszlevél írása P. E. grófnő nevében, Mikszáthnak, melyben a hölgy egy történetet oszt meg „unokaöccsével”. Az egyik levél átírása szlenget használva, a mai kor nyelvezetéhez igazítva a levélben szereplő történetet.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés	Kreativitás és képzelőerő fejlesztése Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése Kommunikációs és előadási készségek
7–8.	I. Korok és portrék D-E) Klasszicizmus és romantika -Petőfi Sándor: Szabadság, szerelem -Petőfi Sándor: Nemzeti dal -Petőfi Sándor: Szeptember végén	Elmesélni vagy leírni a <i>Nemzeti Dal</i> megírásának történetét. Képzeltbeli interjú Petőfi Sándorral (podcast beszélgetés). Egy történet készítése a <i>Szeptember végén</i> című vers alapján. Ezt ábrázolhatják digitális eszközökkel vagy képregény formában. Reklámfilm készítése történettel az egyik választott Petőfi-vershez.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Vizuális történetmesélés Digitális történetmesélés	Kreativitás és képzelőerő fejlesztése Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése Kommunikációs és előadási készségek Tömörítés és lényegkiemelés Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség
7–8.	I. Korok és portrék D-E) Klasszicizmus és romantika Ajánlott művek -Arany János: V. László -Arany János: Szondi két apródja	A balladák kiválasztott jelenetének dramatizálása. „beszélgetős műsor” V. Lászlóval vagy az apródokkal Napló vagy blog készítése a ballada főszereplőinek nézőpontját megtartva, a ballada cselekményét bemutatva. Tudósítás készítése Drégely várának ostromáról, az apródok nyilatkozatai alapján.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Interaktív történetmesélés	Kommunikációs és előadási készségek Empátia és érzelmi intelligencia Erkölcsei ítélőképesség Médiaműveltség Kreatív gondolkodás Szerepjáték és kooperáció Szövegalkotás és íráskészség fejlesztése

7–8.	I. Korok és portrék D-E) Klasszicizmus és romantika -Jókai: <i>A huszti beteglátogatók</i> -Jókai Mór: <i>A nagyenyedi két fűzfa</i>	A művek újramesélése (egyéni egy tanuló, páros munkában felváltva egymásnak, mondatonként egy tanuló). A novellák dramatikus ábrázolása szerepjátékkal. Alternatív befejezés készítése. A történet elmesélése az egyik szereplő nézőpontjából. A novellák megjelenítése a digitális térben (például egy „előzetes” készítése kisfilm formájában a történetről).	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Vizuális történetmesélés Digitális történetmesélés	Kommunikációs kifejezőképesség (szóban és írásban) Kreatív gondolkodás Tömörítés és lényegkiemelés Szövegalkotás Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség
7–8.	I. Korok és portrék D-E) Klasszicizmus és romantika -Mikszáth Kálmán: <i>A néhai bárány</i> -Mikszáth Kálmán: <i>Szent Péter esernyője</i>	Pletykajáték, melyben a tanulók az irodalmi mű szereplőiként mozognak a térben, és megbeszélik, hogy melyikük mit látott vagy hallott a mű eseményei mentén. Alternatív befejezés készítése. Képregénykészítés. Tudósítás készítése a szereplők nyilatkozatai alapján. A Szent Péter esernyője átírása klasszikus népmesei formába. Az esernyőt megszemélyesítve az események elbeszélése.	Hagyományos, szóbeli történetmesélés Szerepjáték, dramatizálás Vizuális történetmesélés	Kommunikációs kifejezőképesség (szóban és írásban) Kreatív gondolkodás Tömörítés és lényegkiemelés Szövegalkotás Problémamegoldó gondolkodás Együttműködési készség

4. Tanulói munkák

A varázslatos sapka
Egy seer volt hol nem volt volt egy seer egy banya. Ez a banya a pokolban uralkodott. A legnagyobb vágya az volt, hogy feljuthasson az égbe és megszabaduljon a pokol kínjaitól. Egy napon rátalált le a pincejében és megbottlott egy dobozban. A dobozt kinyitotta és talált benne nagyon régi sapkákat ~~a doboz~~ benne. Az egyik sapka nagyon megtetszett neki és magára vette. Amikor vissza tért az emeletre azt vette észre hogy a sapka nincs a fején. Pánikba esett és elkezdte mindenhol keresni. A sapka vissza ment a dobozába. Amikor a banya bele nézett a dobozba a sapka megint ~~máshol~~ máshol volt. Ekkor jött rá a banya, hogy a sapka nagy teleportáló képessége van. A banya ismét fejére vette a sapkát és ahova gondolta a sapka oda teleportálta őt egy csúszkára. A banya feljött, végre az égbe és ott élte tovább az ~~éte~~ életét a varázslatos sapkájával.





A repülő gyík

Egyre volt hol nem volt, volt egyszer egy
gyík akit ^{Salamon} hívtak és volt még egy barátja
^{Sami}. És ^{Salamon} tudott repülni mert rémre
fedték a testét. És eddig ^{Salamon} és ^{Sami} ^{mindketten} repültek az
élethez. És találkoztak mutató névűvel és ől hárman
mentek meglátogatni amíg találkoztak ^{hírdő} névűvel
és négyen el mentek elbédelni egy hűvös éjszakára
és rendeltek itelt és innivalót is a határozatlan névű
fel is vette a rendelést. És amikor már jóllaktak hi fellelt az
élt volt és el indultak hazafelé de egyszer csak a borsos
mögül hi ugrott visszaható névű és el rabolta őket 5 napig
fogva tartotta őket visszaható névű de mind a négyen meg
látta rémre azért segítették egy nagyon vitor gyík a
négy hívta hogy általános névű meg mentette őket és orálko
zott a bandához de azt hárme találta egy kuldohi gyíkot és
gyorsan el vitte a hármeba azt meggyógyította a gyíkot és
az a neve hármeba névű és így ő is csatlakozott a bandához
és örökre barátok lettek
és éltek amíg meg nem haltak.



7 kisi törpe

Egyszer volt falun volt, volt egyszer 7 kisi törpénycsö. Segédige, Nivuto, Igekito, Nivelo, Kitorosio, Tagadosio, Partibula. Törpénycsö falujában éltek.

Segédigének született két gyereke fog is volna, Nivutónak három gyereke született mögött, alatt, felett, Igekítőnek kettő gyereke le, ki, (b, felt) Nivelőnek 3 gyereke a, az, egy (b) Kitorosónak (egy) 1 gyereke (fagy), de Tagadosiónak két gyereke ne, nem Partikulának pedig kettő gyereke született vajon és báncsak.

(Addig éltek amíg nagyon fiatalok)

(V E G E)

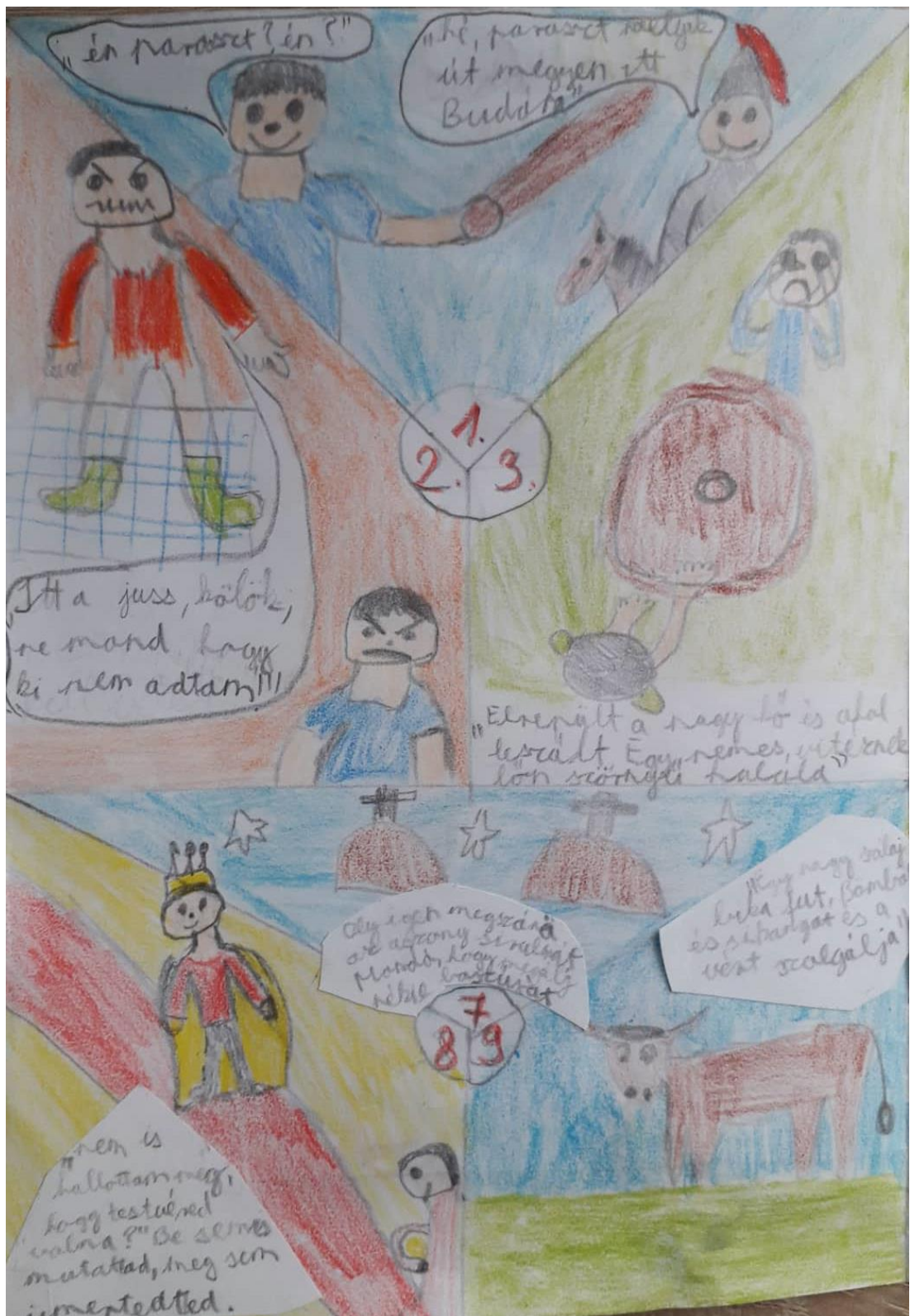
Megtanulta őket egy nagy óriás és elrabolt két gyereket. A szülők párikba estek és elkezdtek őket (kés) arannyal keresni. Az óriás utána elvitt az egész. Egy mesélés jött a szülőknek.

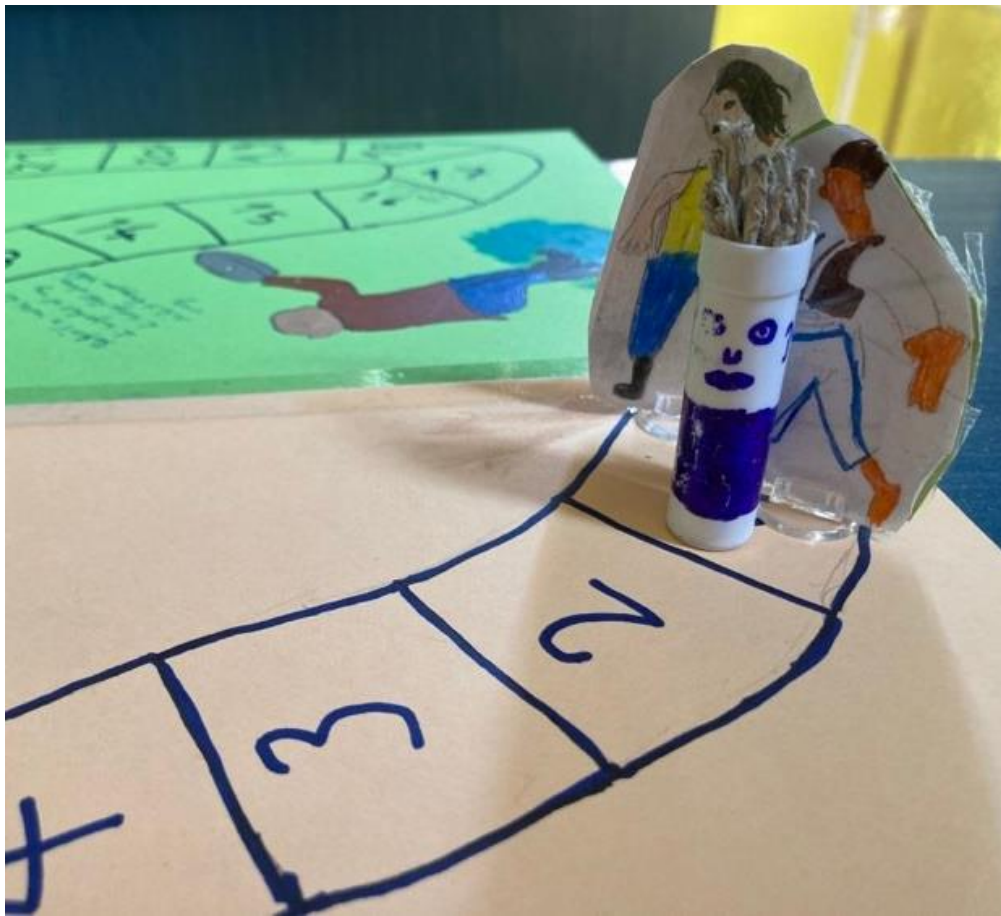
Már több ~~nap~~ a gyerekek, hogy jussanak le és arra juttatuk, hogy kimentik a legkisebb testvérét, hogy legyen segítség. Nem ment a szülők szülői. De nem találta őket sehol és párikba esett. (Mindenhol mindig táblákat látott. Ami felett 5 perc az lent 5 év.)

Megbeszélte a lányokat és látta, hogy ~~hagyottak~~ ^{elbocsátott} a ház.) Ittán látott egy jórólót és megkérte, hogy milyen évet írunk? Ekkor így felelt —

2024 — Majon nem abanok elinni, hogy ennyi idő telt el. Mégis rájött, hogy ami felett 5 perc az lent 5 év. Találkozott a szülőivel és nem is ismerték. (A) Ittán a kisfiú elmanta nekik mi történt. Érett más mindenki kiakadt. Szóltak az egész cs falunak, hogy segítsenek kimenteni a gyerekeket az óriás elől

seve





EGRI CSILLAGOK HÍRMONDÓ

1552. évi szeptember - októberi kiadás
Szerkesztő: XXXXXXXXXX

KERESSÜK !!!!



Jumurdzsákot !

Jutalom :

- 1 zsák arany

- 1 ló

5. Pedagógiai kísérlet (óravázlat kísérleti csoport)

Idő	Az óra menete	Didaktikai feladatok	Képzési feladatok	Módszerek, munkaformák, eszközök, értékelés
1' (1')	<u>Szervezési feladatok</u> Jelentés	Szervezés	Általános verbális kommunikáció, értő figyelem fenntartása	Frontális munka
5' (6')	<u>Ismétlés, ráhangolás</u> Mondatokat fogok mondani. Álljatok fel, ha a mondatban nincs viszonyzó. Üljetek le, ha van benne névelő. Guggoljatok le, ha van benne módosítószó és ugorjatok fel, ha kötőszót tartalmaz a mondat! - Három barát beszélget. ÁLL - Négykor találkozunk. ÁLL - Fürödtünk a tóban. ÜL - Bárcsak nyernék! GUGGOL - Elfelejtettem tejet venni, de hoztam kakaót. UGRIK - Szép szemed van. ÁLL - Kati nem táncolt. GUGGOL - Almát vagy banánt vegyek? UGRIK - Elkísértük az állomásra. ÜL - Hétvégén talán találkozunk. GUGGOL	Ismétlés, ráhangolás Bizalom elnyerése, ráhangolás, motiválás, ráhangolás	Általános verbális kommunikáció, értő figyelem fenntartása, aktív figyelem, tanultak alkalmazása	Frontális munka Játék
24' (30')	<u>Új tananyag feldolgozása</u> <u>(Jelentésteremtés)</u> - Ki szereti a meséket? - Mi a kedvenc mesétek? - Hoztam nektek egy mesét a névutókról. A mai órán egy mese segítségével ismerjük meg a fogalmat. A mese tanári elolvasása - Hogy tetszett a mese? Mi tetszett benne? Miről szólt? Melyik rész tetszett és miért? - Kik a mese szereplői? - Húzzuk alá a könyvben, olvassuk el közösen! - Kiket kellett aláhúzni? -Kötőszó, módosítószó, Névelő, Névutó - Hol laknak a mese szereplői? -viszonyzók falujában, névszók városában - Mit tudunk meg a viszonyzók fajtáiról? Mi a jellemző a lakosokra? -Nincs önálló fogalmi jelentésük - Mit tudunk meg a névutókról? -Nem lehet bővíteni, nem önálló mondatrészek, mindig névszók (többnyire főnevek) után állnak - Milyen névutókat ismertünk meg? -Helyet, időt, egyéb körülményt jelölő	Fogalomalkotás, kialakítás, tisztázás Fokozatosság Ismeretbővítés Alkalmazás Azonosítás Megértés	Verbális kommunikáció fejlesztése Gondolkodási és asszociációs képesség fejlesztése Logikai gondolkodás fejlesztése Analitikus gondolkodás fejlesztése Olvadási képességek fejlesztése Képzőerő fejlesztése	Frontális munka Tanári történetmesélés Tanuló történetolvasás

	- Mit gondoltok, miért vannak vastagon kiemelve a mesében ezek a szavak a névutók után? -A névutók helyet, időt, egyéb körülményt jelölnek - Most arra kérlek benneteket, hogy a mese alapján készítsetek egy vázlatot a füzetbe: A viszonyszók - Viszonyjelentéssel rendelkeznek. - Nincs önálló fogalmi jelentésük. - Más szavakhoz kapcsolódnak. - Nem toldalékolhatóak. A névutók - A viszonyszók csoportjába tartoznak. - A névszók után állnak. - Nem lehet bővíteni. Nem bővíthetők. - Nem lehetnek önálló mondatrészek - Jelölhetnek: helyet: ágy alatt időt: három óta egyéb körülményt: testvérei nélkül - Mindig különírjuk az előtte álló névszótól. - Toldalékolatlan névszókhoz kapcsolódnak. - Irányhármasság: (térbeli leírások megkülönböztetése) Hová? alá, fölé, mögé Hol? alatt mögött, fölött Honnan? alól, mögül, fölül Most olvassuk el újra, közösen a mesét! Mindenki olvasson kettő mondatot, és az utána következő folytassa!			
13' (43')	<u>Gyakorlás</u> <u>Reflektálás</u> Most pedig játsszuk el közösen a mesét! Kérek egy narrátort, egy mesélőt és kérem, hogy vállaljatok szerepeket és jelenítsük meg a mesét! A tanár kijelöli a szereplőket és a mesélőt. A diákok előadják a mesét.	Rendszerező, lényegkiemelő képesség fejlesztése Feladatismertetés, csoportok kialakításának koordinálása	Verbális és nem verbális készségek fejlesztése Együttműködési készség fejlesztése Empátiás készség fejlesztése Kreativitás fejlesztése Kommunikációs és előadói készség fejlesztése	Frontális munka Csoportmunka Drámajáték Történetmesélés előadással
2' (45')	<u>A tanulói teljesítmény értékelése</u> A tanár szóban jutalmazza a diákokat. Az órán aktív diákokat órai munka 5-össel jutalmazhatja.	Visszacsatolás Megerősítés	Gondolkodási képesség fejlesztése Kritikai gondolkodás	Frontális munka

6. Pedagógiai kísérlet (óravázlat kontrollcsoport)

Idő	Az óra menete	Didaktikai feladatok	Képzési feladatok	Módszerek, munkaformák, eszközök, értékelés
1' (1')	<u>Szervezési feladatok</u> Jelentés	Szervezés	Általános verbális kommunikáció, értő figyelem fenntartása	Frontális munka
5' (6')	<u>Ismétlés, ráhangolás</u> Mondatokat fogok mondani. Az a feladat, hogy kitaláljátok, hogy van-e a mondatban viszonyzó, és ha igen, akkor milyen viszonyzó van a mondatban. A mondatot felolvasom, utána jelentkezés alapján foglak titeket szólítani. 1. Három barát beszélget. 2. Négykor találkozunk. 3. Fürödtünk a tóban. 4. Bárcsak nyernék! 5. Elfelejtettem tejet venni, de hoztam kakaót. 6. Szép szemed van. 7. Kati nem táncolt. 8. Almát vagy banánt vegyek? 9. Elkísértük az állomásra. 10. Hétvégén talán találkozunk.	Ismétlés, ráhangolás Bizalom elnyerése, ráhangolás, motiválás, ráhangolás	Általános verbális kommunikáció, értő figyelem fenntartása, aktív figyelem, tanultak alkalmazása	Frontális munka Játék
14' (20')	<u>Új tananyag feldolgozása</u> <u>(Jelentésteremtés)</u> - A mai órán a névutókról fogunk tanulni. Hallottátok már ezt a kifejezést? Tudja valaki, hogy mit jelenthet az, hogy névutó? - Rendben, köszönöm! Most vegyétek elő a füzeteket és írjátok fel címként: A névutók. Közös fogunk vázlatot készíteni, én írom a táblára, ti pedig a füzetetekbe. Megbeszéljük ezeket a fogalmakat, aztán óra végén gyakoroljuk majd a felismerésüket! - A cím alá írjátok gondolatjellel: - A viszonyzók csoportjába tartoznak. - A névszók után állnak. - Nem bővíthetők. - Nem lehetnek önálló mondatrészek. - Jelölhetnek: helyet: pl. ágy alatt időt: pl. három óta egyéb körülményt: pl. testvérei nélkül	Fogalomalkotás, kialakítás, tisztázás Fokozatosság Ismeretbővítés Alkalmazás Azonosítás Megértés	Verbális kommunikáció fejlesztése Gondolkodási és asszociációs képesség fejlesztése Logikai gondolkodás fejlesztése Analitikus gondolkodás fejlesztése Vázlatkészítés fejlesztése	Frontális munka

	- Mindig különírjuk az előtte álló névszótól. - Toldalékolatlan névszókhoz kapcsolódnak. - Irányhármasság: (térbeli leírások megkülönböztetése) Hová? alá, fölé, mögé Hol? alatt mögött, fölött Honnan? alól, mögül, fölül			
20' (40')	<u>Gyakorlás</u> <u>Reflektálás</u> - Írjátok fel a füzetbe, hogy: Gyakorlás. Első feladat: írjátok a szó szerkezetek mellé, hogy milyen névutót tartalmaz! 1. szekrény mögött 2. három óta 3. sopánkodás helyett 4. körülmények ellenére 5. Nóri részére 6. tíz óra tájt 7. eresz alá 8. székek között 9. íróasztal mellett 10. sérülés miatt 11. kanapé előtt 12. fél óra múlva 13. hetek után 14. érkezése előtt 15. akarata előtt - Második feladat: döntsetek el, hogy névutók vagy személyes névmások vannak-e az alábbi példamondatokban! 1. Az iskola mögött gyülekeznek a gyerekek. 2. Betegség miatt zárva. 3. Ebéd előtt ne egyetek édességet! 4. Bátran menjetek utánuk! 5. Nélkületek nem valósulhatott volna meg! 6. Este hat után nagyon fáradtak voltunk. 7. A felhők fölött mindig kék az ég. 8. Az alattatok lévő lakó hangos. 9. Előttem nem lehetnek titkaid! 10. Szeretném, ha a mögötted ülő gyerek is szót kapna.	Alkalmazás Azonosítás Megértés	Verbális készségek fejlesztése Logikai gondolkodás fejlesztése Analitikus gondolkodás fejlesztése	Frontális munka

	- Mi a különbség a személyes névmás és a névutó között? Honnan lehet eldönteni, hogy személyes névmás vagy névutó van-e a mondatban? Mit gondoltok?			
3' (43')	<u>Reflektálás</u> Most közösen gondolattérképet fogunk rajzolni. Én írom a táblára, ti pedig másoljátok a füzetbe. Felírjuk középre, hogy névutók. Jelentkezni lehet, akit szólítok, kijön a táblához és ír egy gondolatot a névutókhoz!	Visszacsatolás Megértés	Verbális kommunikáció fejlesztése Gondolkodási és asszociációs képesség fejlesztése Rendszerező, lényegkiemelő képesség fejlesztése	Frontális munka
2' (45')	<u>A tanulói teljesítmény értékelése</u> A tanár szóban jutalmazza a diákokat. Az órán aktív diákokat órai munka 5-össel jutalmazhatja.	Visszacsatolás Megerősítés	Gondolkodási képesség fejlesztése Kritikai gondolkodás	Frontális munka

7. A Névutók meséje

A Névutók és az eltűnt kiscica

Egyszer volt, hol nem volt, az Óperencián is túl, volt egy nagyon különleges falu, amit **Viszonyszóknak** hívtak. Viszonyszók arról volt híres, hogy nem volt önálló, fogalmi jelentésük. Itt laktak a **Kötőszók, Módosítók, Igeköltők, Segédigék, Névelők és Névutók**.

A **Névutókat** nem szerették Viszonyszók lakói, mert keveset voltak otthon, sose tudtak velük játszani. Nem lehetett velük bővítőt játszani, nem lehetett őket sosem bővíteni, és önálló mondatrészek se tudtak lenni. A **Névutók** ugyanis Névszók városában töltötték idejük nagy részét. Minden **Névutó** szoros barátságot ápolt a Főnevekkel. Állandóan együtt lógtak, mindent együtt csináltak a Főnevekkel. Sokat gúnyolták őket emiatt Viszonyók lakói. Kullogóknak nevezték őket a hátuk mögött, mert mindig egy Főnév után álltak.

Történt egyszer, hogy Névelők cicája elveszett. Nagy lett a riadalom, **Határozott Névelő** hiába szölongatta, hívta, a cica nem válaszolt. **Határozatlan Névelő** is úgy ment haza, hogy egy macskát se talált az egész faluban. Nem volt hát mit tenni, segítséget kértek a **Névutóktól**. A **Névutók** nagyon összetartó család volt, örömmel segítettek másokon.

Először **Helyet Jelölő Névutó** jelentkezett, hogy megtalálja az elveszett cicát. Először **Határozott Névelő** szobájában kereste. Megnézte a szekrény **mögött**, az ágy **alatt**, az íróasztal **mellett**, a könyvespolc **fölött**, de sehol sem találta. Aztán az egész lakást átfésülte: megnézte a székek **között**, a hűtőszekrény **előtt**, belesett az eres **alá**, a diszpárnák **közé**, de sehol sem volt a cica. Elindult hát **Helyet Jelölő Névutó** a hegyeken **túl**, ahol a kurta farkú malac túr, hátha ott nagyobb szerencsével jár, ezért mindenkinek feltette a főbb kérdéseit, hogy hol lehet, honnan hová mehetett. De a cicának se híre, se hamva.

Másodiknak jelentkezett **Időt Jelölő Névutó**. Neki más keresési módszerei voltak, őt nem a hely érdekelte, hanem az idő. Vissza akarta fejteni, hogy mikor látták utoljára a gazdái. **Határozott Névelő** délután három **óra** nem látta. **Határozatlan Névelő** szerint tíz óra **tájt** még a nappaliban játszott. A szomszédjuk, **Kötőszó** azt mesélte, hogy ő délután kettő **előtt** ért haza, és akkor már az udvaron kergetett egy egeret. Viszont fél óra **múlva** már nem volt ott a cica. A másik szomszéd, **Módosítószó** 14:00 **után** egy hangos nyávogást hallott, de mikor kinézett, nem látott semmit az udvaron. **Időt Jelölő Névutó** szerint a kis macska valamikor 14:30 és 15:00 **között** tűnhetett el.

A szomszédok szerint már nagyon messze járhat azóta. A Névelők jajgatni és sírni kezdtek, hogy már soha többé nem látják szeretett cirmosukat.

Ekkor, harmadikként lépett színre **Egyéb Körülmenyt Jelölő Névutó**, aki azt mondta, hogy sikerült megfejtenie a rejtélyt, hogy miért tűnhetett el a kiscica. Szerinte a felesleges sopánkodás **helyett**, itt az ideje a cselekvésnek. Mindenkit megnyugtatott, hogy a körülmények **ellenére** nem kell aggódni, meg fogják találni a házikedvencet. Át is adott **Határozott Névelő részére** egy nyomozati vázlatot mindarról, ami eddig kiderült. A félreértések elkerülése **vége**tt leszögezte, hogy nem akar a szomszédok **ellen** beszélni, de szerinte nem ment olyan messzire a macska. Annyi történt, hogy a cica természeténél fogva élénk érdeklődést mutatott a hirtelen felbukkanó egérre **iránt**, ezért azt üldözni kezdte az udvaron. Az egér felmászott a fára, ahova a macska is követte, de már lejutni nem tudott a sérült lába **miatt**. Ugyanis a fára mászás közben a cica megsérülhetett, ezt a nyávogást hallhatta az egyik szomszéd. **Egyéb Körülmenyt Jelölő Névutó** elmondta, hogy testvérei **nélkül** nem tudta volna megoldania ezt a rejtélyt.

És csakugyan, megnézték a Névelők a hatalmas fát, aminek a tetején ott feküdt összekuporogva a kiscica. Nyomban le is hozták a Névutók segítségével. A Névelők mindenkinek elmesélték, egész Viszonyszók faluban, hogy három nagyon segítőkész Névutó találta meg a cicájukat. Az egyikük a helyet, a másikuk az időt, míg a harmadik az egyéb körülmenyt jelölte meg számukra. Azóta nem csúfolják Kullogóknak a Névutókat.

8. Tantárgyi tudásteszt (pedagógiai kísérlet)

Név:

Osztály:

Iskola:

A névutók

1. Az alábbiak közül melyik mondatban nem szerepel névutó? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!

- a) István uralkodása alatt két érsekséget és nyolc püspökséget hozott létre.
- b) A nyári idő után megérkezett az eső.
- c) Nem jött utánunk senki.
- d) A bűne miatt szégyelli magát.

2. Döntsd el az alábbi állításokról, hogy igazak vagy hamisak! Húzd alá a megfelelő!

- | | | |
|--|------|-------|
| a) A névutók a viszonzások csoportjába tartoznak. | Igaz | Hamis |
| b) Mindig egybeírjuk az előtte álló névszóval. | Igaz | Hamis |
| c) Önálló mondatrészszerepet is betölthetnek. | Igaz | Hamis |
| d) Nem bővíthetők. | Igaz | Hamis |
| e) A névutók egy részére jellemző az irányhármasság. | Igaz | Hamis |
| f) A névszók után állnak. | Igaz | Hamis |

3. a) Húzd alá az alábbi mondatokból a névutókat!

b) Töltsd ki a táblázatot! A mondatok betűjeleit írd a megfelelő helyre!

- a) A bokor mögött bújt el.
- b) Vízzel nincs élet.
- c) Érdeklődik a termék iránt.
- d) Az ajtó fölé tették a képet.
- e) Tegnap óta nem láttalak.
- f) Péter részére küldték a csomagot.
- g) Három óra múlva találkozunk.
- h) Kelet felől sötét felhők gyülekeznek.
- i) Néhány óra alatt végeztünk a feladattal.

Helyet jelölő névutó	Időt jelölő névutó	Egyéb körülményt jelölő névutó