

# Könyv és Nevelés

XXI. évfolyam  
2019/3–4.

[www.eken.opkm.hu](http://www.eken.opkm.hu)



**Misley Judit** a Könyvtárostanárok Egyesületének emlékérmét kapta 2019-ben – a kitüntetetről bővebben a KTE közleményében olvashatnak (223–229. oldal).

Fotó: KTE



**Iványiné Nagy Kinga** a Könyvtárostanárok Egyesületének emlékérmét kapta 2019-ben – a kitüntetetről bővebben a KTE közleményében olvashatnak (223–229. oldal).

Fotó: KTE

# Könyv és Nevelés

XXI. évfolyam  
2019/3–4.

## Könyv és Nevelés

Az Oktatási Hivatal  
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum folyóirata

---

### Szerkesztőbizottság:

Adamikné Jászó Anna, Dán Krisztina, Fischerné Dárdai Ágnes,  
Golnhofer Erzsébet, Kelemen Elemér, Nádasi András

### Főszerkesztő:

Csík Tibor

### Alapító szerkesztő:

Jáki László

### Olvasószerkesztő:

Gyimesné Szekeres Ágnes, Pásztor Csörgei Andrea

### Szerkesztő munkatársa:

Pallos Zsuzsanna

### Layout tervek:

Salt Communications Kft.

### Szerkesztőség:

Oktatási Hivatal  
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum  
1089 Budapest, Könyves Kálmán krt. 40.  
Telefon: (06) 1 323 5508  
E-mail: ken@opkm.hu  
Internet: www.eken.opkm.hu

### Felelős kiadó:

az Oktatási Hivatal elnöke  
Dr. Gloviczki Zoltán

A lapszám nyomtatott változata az **Alföldi Nyomda Zrt.** támogatásának köszönhető.

Megjelenik évente négyszer

Egyes számok megvásárolhatók az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban

Terjedelem: 7,75 ív

ISSN 0454-3475



OKTATÁSI  
HIVATAL

Országos Pedagógiai Könyvtár  
és Múzeum | Budapest

# E SZÁMUNK SZERZŐI

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA DSC | *professor emeritus*, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK, Budapest

BAKÓ KATALIN | *könyvtáros*, Oktatási Hivatal Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

BÁRDOS JÓZSEF PHD | *professor emeritus*, Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar, Kecskemét

DOMOKOS DÓRA | *könyvtáros*, Oktatási Hivatal Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

GODA BEATRIX | *könyvtáros*, Oktatási Hivatal Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

GOMBOS PÉTER PHD | *egyetemi docens*, tudományos dékánhelyettes, Kaposvári Egyetem, Kaposvár

H. TÓTH ISTVÁN CSC | *egyetemi docens*, Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága (Csehország); NovoSchool, Budapest

JUHÁSZ VALÉRIA PHD | *főiskolai docens*, Szegedi Tudomány Egyetem JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged

ÓDOR KLÁRA DR. JUR. | *magyartanár, drámapedagógus és színházi nevelő*, Harmónia Alapfokú Művészeti Iskola, Kisköre

PALLOS ZSUZSANNA DRS. | *főkönyvtáros*, Oktatási Hivatal Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

PÉTERFI RITA | *főigazgató*, Oktatási Hivatal Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

POGÁNY GYÖRGY | *nyugalmazott könyvtárigazgató*, Budapest

ROVÁCS BARNA | *statistikus*, Központi Statisztikai Hivatal Népszámlálási és Népesedési Statisztikai Főosztály, Budapest

SUPPNÉ TARNAY GYÖRGYI DR. UNIV. | *nyugalmazott egyetemi adjunktus*, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

TÓTH MÁTÉ PHD | *egyetemi adjunktus*, Pécsi Tudományegyetem Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, Könyvtár- és Információtudományi Intézet, Pécs; osztályvezető, Országos Széchényi Könyvtár Könyvtári Intézet, Budapest

TÖLGYESI JÓZSEF DR. UNIV. | *főiskolai docens*, rektori tanácsadó, Kodolányi János Egyetem, Székesfehérvár

---

# TARTALOMJEGYZÉK

---

## KÖNYVTÁR

---

- 7 | **Visszaemlékezések egykori könyvtárimra / SUPPNÉ TARNAY GYÖRGYI**
- 

## OLVASÁS

---

- 12 | **Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai / GOMBOS PÉTER – TÓTH MÁTÉ – PÉTERFI RITA**
- 51 | **A performancialiteráció mint komplex literációs nevelő módszer az oktatásban / JUHÁSZ VALÉRIA**
- 63 | **Szöveg nélküli képkönyvek alkalmazása könyves foglalkozásokon. Esettanulmány / BAKÓ KATALIN – DOMOKOS DÓRA – GODA BEATRIX**
- 

## GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM

---

- 84 | **A Franklin-Társulat Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda Rt. és ifjúsági kiadványai 1873–1945 / POGÁNY GYÖRGY**
- 126 | **Torzonborz, a rabló – egy gyermekirodalmi mű színpadra állításának nehézségei / ÓDOR KLÁRA**
- 

## TANKÖNYV, TANESZKÖZ

---

- 149 | **Pillanatképek egy irodalomtankönyvi fejezet nyelvi-stilisztikai és szövegtipológiai jellemzőinek alakulásáról / TÓTH ISTVÁN**
- 160 | **Lev Tolsztoj és remekműve, a Háború és Béke az orosz és a magyar középiskolai tankönyvekben a szovjet és posztszovjet korszakban / PALLOS ZSUZSANNA**
- 

## NEVELÉSTUDOMÁNY – OKTATÁSÜGY

---

- 178 | **Egy életút hozadéka: Fonay Tibor (1911-1999) pedagógiai könyvei / TÖLGYESI JÓZSEF**
- 192 | **Ady Endre tanulmányi pályafutásának települései a statisztika tükrében – korabeli tematikus térképek segítségével / ROVÁCS BARNA**
- 

## KITEKINTÉS

---

- 214 | **Magyaróra. A magyar nyelv és irodalom barátainak, tanárainak lapja – Bánk bánbúvárlatok / ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA**
- 219 | **Az interaktív könyv. Varga Emőke új könyvéről / BÁRDOS JÓZSEF**
- 223 | **Könyvtárostanárok Egyesületének közleménye: 2019-ban KTE emlékérmeket kaptak**

---

# TABLE OF CONTENTS

---

---

## LIBRARY

---

- 7 | **Reminiscences of my former libraries** / GYÖRGY SUPP TARNAY
- 

## READING

---

- 12 | **How and what does the digital generation read? – experiences from a representative reading survey in 2017** / PÉTER GOMBOS – MÁTÉ TÓTH – RITA PÉTERFI
- 51 | **Performance literacy as a complex literacy teaching method in education** / VALÉRIA JUHÁSZ
- 63 | **Silent books at library and school events. A case study** / KATALIN BAKÓ – DÓRA DOMOKOS – BEATRIX GODA
- 

## YOUTH LITERATURE

---

- 84 | **The books for children and young people of the Franklin-Társulat Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda Rt. (Franklin-Company Institute of Hungarian Literature and Publishing House Co.) 1873–1945** / GYÖRGY POGÁNY
- 126 | **The robber Hotzenplotz – the difficulty of staging a children’s literary work** / KLÁRA ÓDOR
- 

## TEXTBOOK, TEACHING AID

---

- 149 | **Snapshots of the evolution of the linguistic-stylistic and text typological characteristics of a literature textbook chapter** / ISTVÁN TÓTH
- 160 | **Leo Tolstoy and his masterwork War and Peace in Soviet and Hungarian high school literature textbooks in the Soviet and post-Soviet era** / ZSUZSANNA PALLOS
- 

## PEDAGOGY – EDUCATION

---

- 178 | **The benefit of a lifetime: Tibor Fonay’s (1911–1999) educational books** / JÓZSEF TÖLGYESI
- 192 | **Endre Ady and the settlements of his educational career based on statistical data – using contemporary thematic maps** / BARNA ROVÁCS
- 

## OUTLOOK

---

- 214 | **Hungarian lesson. A professional journal for the friends of the Hungarian language and literature. A thematic issue on the Hungarian drama „Bánk bán”** / ANNA ADAMIK JÁSZÓ
- 219 | **The interactive book. About Emőke Varga’s new book** / JÓZSEF BÁRDOS
- 223 | **Announcement of the Association of Teacher Librarians: They received a commemorative medal in 2019**

---

# INHALTSVERZEICHNISS

---

## BIBLIOTHEK

---

- 7 | **Erinnerungen an meine früheren Bibliotheken** / GYÖRGY SUPP TARNAY
- 

## LESEN

---

- 12 | **Wie und was liest die digitale Generation? – Erfahrungen aus der repräsentativen Lesebefragung in 2017** / PÉTER GOMBOS – MÁTÉ TÓTH – RITA PÉTERFI
- 51 | **Performance literacy, als komplexe literarische Bildungsmethode** / VALÉRIA JUHÁSZ
- 63 | **Bücher ohne Worte bei Bibliotheks- und Schulveranstaltungen. Eine Fallstudie** / KATALIN BAKÓ – DÓRA DOMOKOS – BEATRIX GODA
- 

## KINDERLITERATUR

---

- 84 | **Die Jugendbücher des Verlags Franklin Társulat Ungarisches Literaturinstitut und Buchdruckerei zwischen 1873–1945** / GYÖRGY POGÁNY
- 126 | **Der Räuber Hotzenplotz – d. h. die Schwierigkeiten ein literarisches Werk für Kinder zu inszenieren** / KLÁRA ÓDOR
- 

## LEHRBUCH – LEHRMITTEL

---

- 149 | **Schnappschüsse der Entwicklung der sprachlich-stilistischen und texttypologischen Merkmale eines Kapitels des Lehrbuchs der ungarischen Literatur** / ISTVÁN TÓTH
- 160 | **Leo Tolstoi und sein Meisterwerk Krieg und Frieden in sowjetischen und ungarischen Lehrbüchern in der sowjetischen und post-sowjetischen Ära** / ZSUZSANNA PALLOS
- 

## ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT – UNTERRICHTSWESEN

---

- 178 | **Endre Ady und die Siedlungen seiner Bildungskarriere im Lichte der Statistik – mit zeitgenössischen thematischen Karten** / BARNÁ ROVÁCS
- 192 | **Der Nutzen eines Lebens: Tibor Fonay (1911–1999) und seine pädagogischen Bücher** / JÓZSEF TÖLGYESI
- 

## AUSBLICK

---

- 214 | **Ungarische Stunde. Eine Fachzeitschrift für die Freunde der ungarischen Sprache und Literatur. Eine thematische Ausgabe über das Drama „Bánk bán“** / ANNA ADAMIK JÁSZÓ
- 219 | **Das interaktive Buch. Über neues Buch von Emőke Varga** / JÓZSEF BÁRDOS
- 223 | **Mitteilung des Verbandes der Lehrerbibliothekare: Sie haben Erinnerungsmedaille erhalten worden in 2019**



---

# A PERFORMANCIALITERÁCIÓ MINT KOMPLEX LITERÁCIÓS NEVELŐ MÓDSZER AZ OKTATÁSBAN

---

JUHÁSZ VALÉRIA<sup>1</sup>

---

## TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

### VALÉRIA JUHÁSZ: PERFORMANCE LITERACY AS A COMPLEX LITERACY TEACHING METHOD IN EDUCATION

---

*Performance literacy is a learning technique when children perform their writings in front of an audience. The process is made up of two sections: in the first one children create their stories, in the second one they act them out in front of others. The two sections contain five smaller steps. First, the children make up the story draft, then draw the main character, the environment on a piece of paper, and/or write about them. This is the visual portrait of the story. After, they tell their classmates the story and add sounds, expressions (mimics) and movements to the performance. The listeners retell the story to the author but complete it with more possible sounds, expressions and movements. Then the authors complete their story, rehearse and finally perform their stories for other classes, parents, and community members. Performance literacy develops all four skills of literacy: listening, reading, writing and speaking. The method is elaborated to be adaptable for kindergarten children.*

## BEVEZETÉS

---

„Nem ok nélkül van az ember úgy huzalozva, hogy szeressen történeteket mesélni és hallgatni. Muszáj. A történetek nemcsak fajunk túlélését biztosítják, hanem egyéni szinten segítenek értelmezni a negatív eseményeket is, amelyek bekövetkeztét nem lehet elkerülni. A negatív pozitívvá változtatása annyira fontos a túléléshez és a boldogsághoz, hogy képesek vagyunk felcsapni életünk szövegírójának, és rendszeresen átvizsgálni, újraírni a forgatókönyvet.” (Gallo, 2016: 201)

A történehallgatás, történetolvasás és történetalkotás jelentőségére a pedagógiai módszertanban még nem fektettek kellő hangsúlyt. Az irodalom mint tantárgy az alkotásokon keresztül ugyan nem nélkülözi a történeteket, de hangsúlyait

---

<sup>1</sup> Juhász Valéria PhD, Szegedi Tudomány Egyetem JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged

tekintve a figyelem gyakran mégsem a történetre és annak az olvasóval való kapcsolatára, mondanivalójára helyeződik, hanem a mű irodalomtörténetben betöltött szerepére. A történelem történetek sorozata, mégis, tantárgyként a tankönyvek által közölt ismeretek inkább a tényekre és az azok közötti összefüggésekre egyszerűsödnek, s így átélhetetlenné, elképzelhetetlenné teszik a kort és a folyamatok ok-okozati összefüggéseit, jelentőségének hangsúlyait. Vagyis a történelem mint tantárgy nem használja ki a narratívumban, a történetben mint struktúrában (ok-okozati viszony, konfliktus, bonyodalom, szereplők) rejlő tanulási lehetőségeket (Willingham, 2004), pedig több kutatás bizonyítja, hogy a történeteket könnyebb megérteni és megjegyezni, mint egy szárazabb, értekezésjellegű szöveget (Graesser és mtsai., 1994; Myers és Duffy, 1990; Willingham, 2004). Élményszámba menő eseménynek számít, ha egy-egy órán az ismeretekhez kapcsolódó filmet néznek a diákok. A tananyaghoz illeszkedő könyvek elolvasása vagy filmek megnézése többnyire a tanulói kíváncsiságra marad. Ehhez hasonló a helyzet a természettudományos területek oktatásában vagy a művészetoktatásban is, míg a nyelvtanítás szinte már el sem képzelhető úgy, hogy történetbe ágyazottan valósulna meg.

A történetmesélés erejét számos, hatásgyakorlásaiban, aktivitáskiváltásaiban hatékonyabban működő terület régóta használja. A kereszténység és általánosságokban a vallások gyors terjedésének mozgatórugója a történetekben, a történetmesélésekben rejlik: a vallási-ideológiai tanítás/tanulás a Bibliában például rendszerbe ágyazott történetláncok sorára építve először indirekten, majd tanulásaiban megfogalmazott konkrétumokba torkollva történik meg. A kereskedelem is hasonlóan használja ki a történetekre kiéhezett füleket, amikor reklámjaiban mini történeteket, szituációkat villant fel, amelyekhez kapcsolódni tud a megcélzott közönség. A történetalkotás és -megjelenítés eszköztárára épít a hazánkban még csak részleteiben ismert és lépéseiben inkább külön-külön alkalmazott performancialiteráció is. Ennek a pedagógiai módszernek a célja, hogy tudatosan alakítsa ki a gyerekekben azokat a kommunikációs stratégiákat, amelyek segítségével képesek lesznek mások gondolataiból vizualizálni az előadó által alkotott történetet és gondolatképeket, megérteni az ok-okozati viszonyokat, és ezáltal tartósan megjegyezni a benne lévő adatokat. Tanulmányomban ismertetem a performancialiteráció tartalmát és összetevőit, valamint bevezetésének lépéseit az oktatásban, mert ez a módszer képes komplexen fejleszteni a gyerekek literációs (írás-olvasás-tanulási) képességeit és készségeit. A performancialiteráció művelői szerint a történetmesélés a tanulás alapja.

## A PERFORMANCIALITERÁCIÓ TARTALMA ÉS ÖSSZETEVŐI

---

A szóbeliséghez tartozó képességek és készségek fejlettsége, mind a beszélés-szövegalkotás, mind a hallás-szövegértés, meghatározza az írott nyelv kialakulásának idejét, menetét, lefolyásának minőségét, illetve ütemét. Az olvasási képesség és

szövegértés pedig meghatározza a tanulási képességek fejlődését is (Józsa és Pap-Szigeti, 2006). Számos kutatásból tudjuk, hogy az otthoni literációs környezet és feltételek azok, amelyek alapvetően meghatározzák ennek kialakulását (Nagy, 2001; Ostorics és mtsai., 2016). Mire óvodába kerülnek a gyermekek, már jól látszik, hogy verbális képességeiket, szókincsüket (Fernald és mtsai., 2013; Hart és Risley, 1995; Juhász és Radics, 2019) tekintve mekkora különbségek vannak a gyerekek közt. Ezért elengedhetetlen, hogy – különösen a leszakadást mutató gyerekek esetében – nagyobb figyelmet fordítsunk az óvoda és az iskola alatti szóbeliség, nyelvi tudatosság és összességében a literációs készségek fejlesztésére. A köznevelésben dolgozó pedagógusok feladata, hogy az otthonól hozott különbségekből kiindulva egyedileg segítsék a gyermekek nyelvi-kognitív fejlődését.

A szóbeli fejlesztésnek számos módszere ismert, azonban a performancialiteráció még nem terjedt el hazánkban, illetőleg annak elemei részben, más név alatt ismertek. A performancialiteráció a literációs készségeknek mind a négy területét fejleszti egyszerre: az írást, az olvasást, a beszélést és a hallgatás utáni szövegértést, miközben kihasználja a dramatizálás lehetőségeit is. A módszer úgy van kidolgozva, hogy alkalmas arra is, hogy a teljes folyamatot el lehessen kezdeni már óvodáskorban úgy, hogy az írást kiváltják rajzolással, az olvasást pedig a történet többszöri elmondásával.

A performancialiteráció az a tanulási forma, amikor a gyerekek előadásszerűen megjelenítik saját írásaikat, költeményeiket mások előtt. Az alkotás itt egy meglehetősen interaktív folyamat, ami mozgósítja a képzeletet, a kreatív gondolkodást, a nyelvi fejlődést egy kooperatív formában, miközben hozzájárul a tanulók önértékelésének és önbizalmának a fejlődéséhez is.

A folyamat két főbb szakaszt foglal magában: az elsőtben a gyerekek megalkotják a kis történeteiket, verseiket, a második szakaszban pedig kreatívan meghangosítják, előadják ezeket mások előtt (Dillingham, 2005). A két nagyobb szakasz, az alkotás és az előadás öt kisebb lépésből áll. Először megalkotják a történet vázát, majd lerajzolják a szereplőt, a környezetet (a kisebbek) vagy leírják azt (az írni-olvasni tudók). Ez segíti a történet elképzelhetőségét. Ezután elmesélik valakinek a történetet (kiseb-  
bek), vagy fölolvassák a leírt változatot. Ezt követi a mű újbóli elmesélése, de itt már kidolgozottabb a szöveg, az előadás, mert beépítették azokat a visszajelzéseket a szövegekbe, amelyeket a társuktól kaptak, végül nagyobb közönség előtt adják elő a szerzeményeiket. Összefoglalva röviden a szakaszokat tehát:

1. Történetvázlat megalkotása.
2. Írás és rajzolás.
3. Szóbeli történetmesélés/felolvasás egy társnak.
4. Kidolgozottabb szövegelőadás.
5. Az iskola vagy egy közösség előtti előadás.

A történet alapjául szolgáló mű lehet a gyerekek által kitalált vagy adaptált alkotás. A kisebbeket biztassuk arra, hogy találjanak ki történeteket, meséljék el életük egy eseményét, de a nagyobbaknál – hogy az iskolában megszerzendő tudást

erősítsük – érdemes arra ösztönözni a gyerekeket, hogy olyan történetet alkossanak meg, ami benne van a tananyagban. Természetesen nem lehet minden szöveget átírni és dramatizáltatni, azonban ha az iskolai tananyagot sikerül átalakítani a gyerekeknek, akkor a feldolgozásokból az is tetten érhető, hogy mennyit értettek meg a tananyagból. A tanár segítségével összegyűjthetik és leírhatják történetüknek azon elemeit, amelyek hitelessé teszik azt (például részletek, tulajdonságok), és az előadás után mindezek megvalósulására vissza lehet térni.

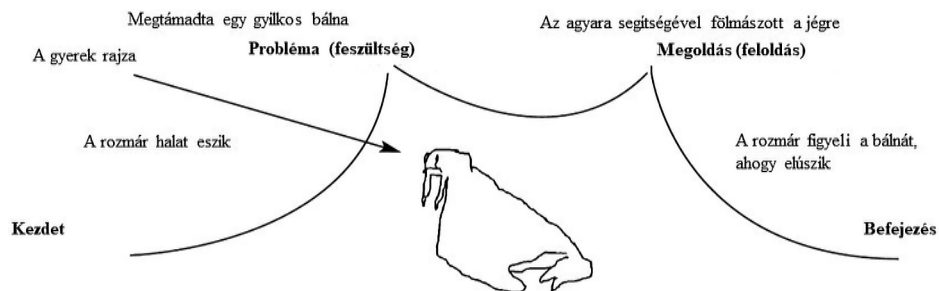
## A PERFORMANCIALITERÁCIÓS MÓDSZER BEVEZETÉSÉNEK LÉPÉSEI

Első alkalommal a tanárnak modellálnia kell ezt a fajta történetmesélős technikát a diákjai előtt. A bemutatás során három készségcsoportot mozgósít a tanár: hang, mimika és mozgás. A hang magában foglal minden szupraszegmentális technikát (intonáció, ritmus, hangerősség, nyomaték, szünetek, ritmus stb.) de még a külső technikai eszközöket is, mint a kihangosító, a mikrofon vagy a hangszerek. A mimika a kifejezés része. A mozgásba pedig beletartozik az állatok vagy emberek, dolgok utánzása, a gesztusok, a történetet ábrázoló mozdulatok. Tehát minden, ami hatásossá teszi az előadást. Ezek az eszközök odatapasztják a gyerekek figyelmét az előadásra, könnyebben átélik a történeteket, és ezáltal jobban meg is értik azt (Dillingham, 2005).

A pedagógus tehát előad egy általa kitalált történetet a fentebb említett eszközök segítségével.

Ezek után elismétli a történetet, de már a gyerekek bevonásával. Megbeszéli a főbb pontokat: kezdet, probléma, megoldás és befejezés. Ezeket a pedagógus ábrázolja egy mindenki számára jól látható papíron (például 1. ábra), ez lesz a történet vizuális portréja.

1. ábra: Egy történet vizuális portréja. Dillingham, 2005.



A pedagógus ezek után megkéri a gyerekeket, hogy rajzolják le például a kedvenc állatukat a lapra.

Gondolkodjanak egy problémán a lerajzolt dologhoz illeszkedően, és találjanak hozzá egy megoldást is!

Ezt írják rá a lapra. Például: a rozsmárt megtámadta egy gyilkos bálna. A rozsmár az agyara segítségével fölmászott a jégre.

Most tegyenek fel a gyerekeknek kérdéseket azzal kapcsolatban, hogy mit csinált az állat, amikor megtámadta a bálna, hol volt, kivel volt, milyen hangokat lehetett hallani stb.

A kép segítségével a gyerekek adják elő a történetet hangok, mozdulatok bevonásával egy társuknak vagy egy kis csoport előtt!

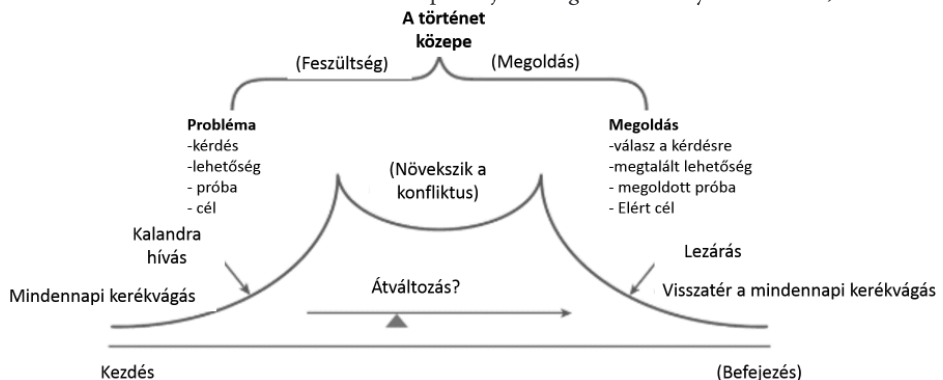
A társak mondják vissza a történetet, színezzék ki további hangokkal, mozdulatokkal, arckifejezésekkel! A történet kitalálója ezeket megjegyzi, és kiegészíti az első változatot az újabb elemekkel: szöveg, hang, mozdulatok.

Ezek után a gyermekek bemutatják a történetet megelevenítve hangokkal, mozdulatokkal, majd további gyakorlás után előadják azt a szülei és a társaik előtt (Dillingham, 2005).

## A történet megalkotása

Vegyünk egy probléma-megoldás helyzetet, és ábrázoljuk a történet főbb elemeit papíron: kezdés, probléma, megoldás, befejezés (2. ábra).

2. ábra: A történetalkotás részletes vizuális portréja Dillingham 2005 nyomán. Ohler, 2013.



Az ábrát nézve bal oldalról, láthatjuk, hogy az élet folyik a maga medrében, amikor egyszer csak valami olyan történik, ami kizökkenti a mindennapi kerékvágásból. Így az kezd izgalmasabbá válni, hiszen felbukkant egy probléma vagy egy lehetőség, amire reagálnunk kell. Egyre nagyobb a feszültség, amikor történik valami fordulat, valami változás, ami megoldást hoz, és csökkenti a feszültséget. Az élet visszatér a normál kerékvágásba, de ez már lehet, hogy nem ugyanaz, mint ami a probléma vagy a lehetőség előtt volt. A feszültség megszűnt, a probléma megoldódott.

## A TÖRTÉNET ELEMEI RÉSZLETESEN

### A történet eleje

Le kell írni, hogy milyenek a hétköznapi körülmények. Minden olyan elemet meg kell ragadni, ami segíti a vizualizációt, és lényeges a történet további menete szempontjából. Erre elő lehet készülni már korábban a mese- vagy történehallgatások során: meg kell figyelgetni, hogy mely nyelvi elemek, szavak teszik érzékletessé a történetet.

A főszereplő bármi lehet: lehet egy barát, egy állat, egy darab újságpapír, bármi, ami beindítja a diákok fantáziáját, és amihez tudnak találni egy olyan problémát, egy olyan helyzetet (és később hozzá megoldást), ami megzavarja a mindennapi élet folyását.

A történet elejére el kell helyezni olyan elemeket, kérdéseket, amiből a hallgató megérti, hogy a főszereplőnek meg kell azt oldania – akár mások segítségével is. Lehet, hogy a megoldáshoz útra is kell kelnie. Érdeemes történetkezdő mondatokkal segíteni az elindulást: Egyszer volt, hol nem volt..., Élt egyszer egy... Ezeket a szövegalkító, szövegszervező stratégiákat tanítsuk meg az elején!

### A történet közepe

Nézzünk rá az ábrára! Mire emlékeztet az ábra? Egy függőhídra, ami két oszlophoz van rögzítve, és nem kelti a stabilitás érzetét. Ezen a bizonytalanságerzetet keltő hídon kell a főszereplőnek átkelnie ahhoz, hogy a problémája megoldódjon. Lehet, hogy tévovázik, hogy rálépjen-e a hídra, de mindenképpen át kell ahhoz kelnie, hogy a problémája megoldódjon (Ohler, 2013).

A probléma, a kihívás, a cél kitűzése, bármi, aminek köze van a szereplő életéhez, előrevetíti a jövőbeli események bekövetkeztét. Ez mozgatja előre a történetet, ez okozza a feszültséget, de ebből fog következni a megoldás is. A probléma, a feszültség és a megoldás tehát a történet lelke. Ebbe a részbe kell kerülnie mindennek, ami jól leírja a feszültséget, ami tovább bontakoztatja azt, ami újabb akadályt jelent, de mégis a megoldás felé, a feszültség csökkenéséhez és megszűnéséhez vezet. A probléma lehet fizikai, mentális, érzelmi, lelki vagy ezek kombinációja is akár. Ebből következően a megoldás is sokféle lehet: elég lehet, ha csak egy székben ülve átgondoljuk a dolgokat, a szempontokat, de lehet, hogy be kell utazni az egész világot érte. Némelyikhez nem kell semmiféle külső segítség vagy varázslat, más probléma megoldásában pedig csak a csoda vagy a szerencse segíthet.

A feszültség nem tűnik el egy csapásra, a szereplő újabb és újabb akadályokba ütközik, mégis kitart. Közben ő is fejlődik, és végül eléri a célját. Tulajdonképpen maga a változás, a szereplő jellembeli tulajdonságainak megfelelő kombinációja, illetve újabbak megnyilatkozása lesz az, ami hozzásegíti a probléma megoldásához.

Lényeges eleme lehet a feszültségnek akár a szereplő félelme, tudatlansága vagy bizonytalansága, és az, hogy ezt hogyan tudja leküzdeni. Az is előfordul, hogy csak

a saját félelmei tartják vissza attól, hogy túljusson a problémán. Ehhez szüksége lehet akár külső segítőkre vagy segítségre is. Ha kihagyjuk a történetből a belső változás, az átalakulás elemét, a történet unalmas, hallgathatatlan és nézhetetlen lehet, mert nem teremődik meg az igazi feszültség. A történet csak a saját maga kedvéért hangzik el: történet a történetért. A szereplő nem lesz jobb, okosabb, kitartóbb, türelmesebb, esetleg erősebb (fizikailag/lelkileg) vagy egyáltalán érettebb személyiség. Nem sarkallja a befogadót arra, hogy tegyen valamit, ha nehézségekkel találja szembe magát. A cél, hogy megértse, ne hagyja, hogy sodorják az események, legyen a saját élete formálója! A küzdelem hozzátartozik az életünkhöz, ezért gyakorlatilag lehetetlen nem odafigyelnünk a nehézségekről szóló történetekre. Különösen szeretjük a jutalommal, győzelemmel járó befejezéseket (Gallo, 2016: 16).

Ezeket az elemeket, a történet struktúráinak ok-okozati viszonyait kell átlátnia a gyerekeknek, és alkalmaznia a saját történetében, mert később ezekből a mintákból tud majd építkezni az élete nehezebb szakaszaiban. A mesealkotás vagy meseelképzelés alatt történő elaboráció során az „alkotó” (a hallgató is alkotó) „kidolgozza” magából a feszültségeit, a szorongásait, és ennek a belső képalkotásnak gyógyító hatása van (Kádár, 2012).

A jól megírt történetben a hallgató talál valamit, ami rezonál a saját életére. Át tudja élni, érezni a helyzetet. Ezek az átalakulások lehetnek allegorikusak (hogyan válik *Luke Skywalker* jedivé) vagy nagyon hétköznapiak (a szereplő rádöbben az illatok fontosságára, például egy rövid reklámtörténetben). A változást elmesélő történetekre jobban emlékszünk, mint az azt nélkülözőkre. Néha a változás egyetlen pillanathoz köthető, máskor fokozatosan történik meg.

Az inspiráló történetmesélők soha nem hallgatják el drámájuk gyötrelmes részeit, inkább minden eseményt úgy fognak föl, mint az átalakulásra, növekedésre, a hallgatósággal való mély és tartalmas érzelmi kapcsolat kialakítására kínálkozó lehetőséget (Gallo, 2016).

A mesének ezekre a stratégiai pontjaira már a korai meséléseket követő beszélgetések vagy akár az interaktív mesélés során (Szinger, 2009) rá lehet irányítani a figyelmet.

## A befejezés

A befejezésnek el kell hitetnie a befogadóval, hogy érdemes volt végignéznie, végighallgatnia a történetet. Ez különböző lezárást jelenthet: de a történet elején felvetődött kérdésre, a problémára választ kell, hogy adjon a mű, vagy lehetőséget adhat arra egy nyitottabb befejezéssel, hogy a hallgató maga válaszolja meg a felvetődött kérdést a saját tapasztalatai, elképzelései szerint. A lezárás azt is sugallhatja, hogy nem adható egyértelmű válasz a problémára (Ohler, 2013).

Az utolsó részben a főhős átváltozott, levonta a tanulságot. A sorcsapások bölcsébbé tettek minket is, eltölt bennünket a biztonságérzet, innentől bármit képesek vagyunk túlélni (Gallo, 2016).

## KÉSZÜLÉS AZ ELŐADÁSRA

---

Ha a gyerekek felvázolták az esemény főbb csomópontjait maguknak, mondják el a történetet többször a társaiknak, akik vissza is mondják azt nekik! A társ is igyekezzen egyénileg színezeni a történetet, ami segít a mese kitalálójának életre kelteni a történetét. Tehát párokban mesélik el a történetet egymásnak, majd mondják vissza a történetet az azt kitalálónak! A történet eredeti megalkotója a visszamesélés közben jegyzetet készít arról, hogyan javítson a történetmesélésén, hogyan egészítse ki olyan elemekkel, amelyek által elképzelhetőbbé válik a szöveg, tegyen bele olyan kifejezéseket, amelyek jól vizualizálhatók, részletezze a külső tulajdonságokat, amelyek illenek a szereplő személyiségéhez, vagy hangutánzó, hangulatfestő szavakkal tegyék érzékletessé a cselekvéseket (például csoszogott, zörgött, szipákolt).

Mivel írás közben sokszor olvassák a saját szövegeiket, ez gyorsabbá teszi az olvasásukat, fejleszti az olvasás technikai oldalát, az olvasási készségüket. Mindenképpen hangosan gyakorolják az olvasást, mert a fülükbe érkező szöveg visszajelzést küld a felolvasás minőségéről, a mondatok tényleges jólszerkesztettségéről és felolvashatóságáról. Rövid időn belül úgy olvasnak fel, mintha beszélnének, hiszen intonálni is elkezdnek hozzá, a szöveg felolvasásának folyékonysága és ritmusa is jobbá válik a felolvasások során.

A többszöri felolvasás után tehát átélik a gyerekek, hogy jól tudnak olvasni, ami önbizalommal tölti el őket, és ez az, ami tovább bátorítja őket az írásra és olvasásra (Dillingham, 2005).

Ha nem adunk lehetőséget, hogy előadják a saját maguk által kitalált történeteket, elvesztik az érdeklődésüket nemcsak az iránt, hogy írjanak, alkossanak, előadjanak, hanem az iránt is, hogy odafigyeljenek másokra.

## A PERFORMANCIALITERÁCIÓ ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTJAI

---

*Dillingham* egy hatfokozatú skálán 7 értékelési szempont mentén javasolja az alkotás értékelését.

A szempontok:

1. Megvan-e a történetnek az összes főbb pontja: kezdés, probléma, megoldás, befejezés?
2. Mennyire sikerült megrajzolni, kidolgozni a vizuális portrét, illetve írásban utalásokat tenni a történetre?
3. Sikerült-e a történet különböző szereplőinek a karaktereit megalkotni, és ez hangilag is megjelent-e a dialógusoknál?



4. A történet cselekményes részeit mennyire sikerült mozdulatokkal is megjeleníteni az alkotónak?
5. Igényes-e a leírt történet stílusa, jó-e a helyesírás és a nyelvtan?
6. A történetnek változatos-e a szókincse, mennyire jól formáltak a mondatai, illetve azok meg- és beszerkesztettsége?
7. Sikerült-e olyan szavakat találni a történethez (igék, melléknevek, főnevek, határozók), amelyek segítik a vizualizációt? (Később már a metaforahasználatra is lehet bízni a diákokat) (*Stanley és Dillingham, 2009*).

A fenti értékelési szempontokhoz lehet ugyan ötfokú skálát megadni, de célravezetőbb egy ilyen alkotó folyamatnál a fejlesztő értékelést, visszajelzést alkalmazni.

## HOGYAN LEHET ÓVODÁSOKNÁL ELŐKÉSZÜLNI A PERFORMANCIALITERÁCIÓS GYAKORLATOKRA?

Olvassunk sokféle műfajú szöveget a gyermekeknek, hogy hozzászokjanak az egyes műfajok különféle nyelvezetéhez, szövegezéséhez!

A történetek után beszéljük meg a történetet! Tegyük fel kérdéseket a történetre: ki, mikor, hol, milyen volt stb.!

Hívjuk segítségül a szöveg nélküli képeskönyveket, és alkossuk meg hozzá a történetet közösen!

Hallgassunk olyan dalokat, amelyeknek története van, és mondjuk vissza a történetet a saját szavainkkal/zene nélkül!

Rajzoljunk egy életeseményhez képet, és meséljük el hozzá a történetet!

Csak pantomim segítségével próbáljunk feleleveníteni egy ismerős történetet! Később önálló történeteket is eljátszhatunk szavak nélkül.

Tánc segítségével jelenítsünk meg hangulatokat, történeteket!

Bábozzunk el egy történetet közösen!

Nézegessünk multimédiás meséket is! (*Stanley és Dillingham, 2009*)

Rendkívül jó gyakorlat az is, ha némafilmeket (*Chaplin, Mr. Bean*) próbálnak meghangosítani a gyerekek.

## ÖSSZEGZÉS

A történetmesélés azt jelenti, hogy képesek vagyunk ötleteinknek érzelmi töltést adni, kontextusba ágyazni és fontossági sorrendbe rendezni (*Gallo, 2016*).

A performancialiteráció során a gyermek önkéntelenül belevonódik a történetbe, annak részese lesz. Az előadások közben a gyerekek pozitív visszajelzéseket kapnak,

amikből tovább töltekeznek, elkezdik élvezni az írást, a költészetet, és hogy megosztadják alkotásukat másokkal, kifejezhetik az érzelmeiket. A módszer által gyorsan megtanulják, hogy mit jelent az, hogy valamit történetnek fogunk fel, általa megtanulnak kommunikálni egy történetet, mert megtanulnak viszonyulni a történetekhez (Dillingham, 2005).

A történetek nemcsak szórakoztatnak, megnevettetnek, hanem elgondolkodtatnak és megváltoztatnak bennünket, motiválnak, mozgalmakat indítanak el, nevelnek és inspirálnak. A saját történeteink is. Ugyanakkor nem a történeteink határoznak meg minket, hanem az, ahogyan képesek vagyunk azokat feldolgozni (Gallo, 2016).

Fisher és Frey (2007) figyelmét felkeltette egy San Diego-i általános iskola, a Rosa Parks, mert pár éven belül az iskolai átlagok majdnem kétszeresével javultak a környékbeli iskolák átlagjavulásaihoz képest. A Rosa Parks iskolába jártak a környék leghátrányosabb helyzetű gyermekei, akik tanulmányi eredménye a legrosszabb volt a környéken. 1999-ben az iskola elhatározta, hogy változtatni kell a módszereken. Egy olyan átfogó, közös iskolai fejlesztést hajtottak végre a szülők bevonásával, amelyek kutatásokra alapozott módszereket alkalmaztak a literációs fejlesztésben. Mindig ugyanazt a keretet fejlesztették tovább, tehát fontos volt, hogy nem egyszer egyik módszerrel próbálkoztak, máskor pedig egy másikkal. Összeválogatták – sok kutatás után –, hogy mely technikákat emeljék be a programjukba, és azokat fejlesztették tovább. Számos elemet beemeltek a programba. Az iskola összes tanára részt vett ebben. Az átfogó programnak része volt a performanciáliteráció is, mivel minden olyan alapvetésnek megfelelt, amit az iskolában oktatók a tanulásról gondoltak. Ezek a következők: a tanulás társas tevékenység, a beszélgetések kritikus pontjai a tanulásnak, az olvasást, írást és a szóbeliséget integrálni kell, a tanulók felelősek a saját tanulási fejlődésükért. Ahhoz, hogy valaki jó történetmesélővé váljon, a stratégiai lépések ismeretén túl folyamatos gyakorlásra van szükség, ezért az iskola minden óráján ugyanazokat a módszereket használták, mindig az életkori fejlettségi szintnek megfelelően.

A módszer megvalósításához segítségképpen ajánlható videók:

1. Storytelling with High Needs and Emotionally Disabled Students: Performance Literacy. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=d2QQ6NvVT8M> (Letöltés: 2020. 01. 20.)

Ebben a videóban Dillingham bemutatja a technikát egy olyan kis csoportnak, amelynek minden tagja valamilyen speciális nehézséggel küzd. A videóból látható, hogy ez a fajta történetmesélési technika mennyire leköti a gyerekek figyelmét, és képesek felismerni azokat a tényezőket, amelyek érdekessé teszik az előadást. Amikor előre tudják, hogy vissza kell mondaniuk a történetet, hegyezik a fülüket, fókuszálják a figyelmüket. Ez a fajta hosszabb koncentráció már önmagában is figyelmet érdemlő ennél a csoportnál. Ezek után a gyerekek maguk próbálják ki a módszert lépésről lépésre. Dillingham elmondja, hogy a gyerekek, ahogy egyre többször állnak ki az osztály elé, elkezdnek megtanulni bízni a többiekben, hiszen folyamatosan segítik egymást pozitív vissza-

jelzésekkel, kiegészítésekkel, és ugyanezt adják vissza a társaiknak. Egyre magabiztosabbak lesznek ebben a szituációban.

2. Performance Literacy for Young Children through Storytelling. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=jE9Rryhbe8Y> (Letöltés: 2020. 01. 20.).  
Dillingham lépésről lépésre mutatja be a tanítás folyamatát. Amikor az óvodások megtudják, hogy nekik is részt kell venni az előadásban, először egyesek meg vannak szeppenve, de mivel végig ott áll mellettük a tanár, segít nekik, így a közös előadás már nem okoz annyira frusztrációt.
3. Brett Dillingham and Nile Stanley: The Magic of Performance Literacy. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=SFItGp6LsZY> (Letöltés: 2020. 01. 20.).  
Ebben a videóban is lehet látni a tanulás folyamatát, és több előadást a gyerekektől.
4. Dan McAdams: The Self as a Story. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ySDUoyL3KHg> (Letöltés: 2020. 01. 20.)  
*McAdams* – aki 10 év kutatómunkára alapozva humánfejlesztéssel foglalkozott – 1993-ban megírta a *The Stories we live by* című könyvét. Hogyan formálják identitásunkat belső monológjaink és személyes mítoszaink? Az emberi elme elsősorban a történetmondás eszköze.

(A fenti videók angol nyelvűek, de az első három jól követhető azoknak is, akik nem értenek angolul. Még számos könyv és videó található ebben a témában.)

## IRODALOM

- Dillingham, B. (2005): Performance Literacy. *The Reading Teacher*, **59** (1), 72–75.  
Letöltés: <https://doi.org/10.1598/RT.59.1.7>. (2020. 01. 20.)
- Fernald, A. – Marchman, V. A. – Weisleder, A. (2013): SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, **16**. 2. 234–248. Letöltés: <https://doi.org/10.1111/desc.12019>. (2020. 01. 20.)
- Fisher, D. – Frey, N. (2007): Implementing a Schoolwide Literacy Framework: Improving Achievement in an Urban Elementary School. *The Reading Teacher*, **61**. 1. 32–43. Letöltés: <https://doi.org/10.1598/RT.61.1.4>. (2020. 01. 20.)
- Gallo, C. (2016): *Storytelling. A történetmesélés ereje*. HVG Kiadó, Budapest.
- Graesser, A. C. – Singer, M. – Trabasso, T. (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*. **101**. 3. 371–395. Letöltés: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>. (2020. 01. 20.)
- Hart, B. – Risley, T. R. (1995): *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. P. H. Brookes, Baltimore.
- Józsa Krisztián – Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest. 131–153.

- 
- Juhász Valéria – Radics Márta (2019): Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. Letöltés: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=771>. (2020. 01. 20.)
- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Szekszárd.
- Myers, J. L. – Duffy, S. A. (1990). Causal Inferences and Text Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 25. 159–173. Elsevier. Letöltés: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60254-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60254-6). (2020. 01. 20.)
- Nagy Attila (2001): Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. *Könyv és Nevelés*. 3. 14–22.
- Ohler, J. (2013): *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity* (2. kiad.). Letöltés: <https://doi.org/10.4135/9781452277479>. (2020. 01. 20.)
- Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2016): *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2015\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf). (2020. 01. 20.)
- Stanley, N. – Dillingham, B. (2009). *Performance Literacy Through Storytelling*. Maupin House Publishing, Inc., Chicago.
- Szinger, V. (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*. 3. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>. (2020. 01. 20.)
- Willingham, D. T. (2004): *Ask the cognitive scientist. The privileged status of story*. 28(2). Letöltés: <https://www.aft.org/periodical/american-educator/summer-2004/ask-cognitive-scientist>. (2020. 01. 20.)