

A kézirat leadásának időpontja: 2018. október 24.
Az elfogadás időpontja: 2018. november 22.

KATONA Edit

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Újvidék, Szerbia
katonae.zenta@gmail.com

ÉLMÉNYSZERŰSÉG, GAZDAGÍTÁS, ÖNMEGISMÉRÉS, ÖNKIFEJEZÉS SZÖVEGALKOTÁS RÉVÉN¹

A dolgozat annak a sürgető szükségnek a jegyében fogant, hogy a megváltozott kommunikációs körülmények közepette tennünk kell valamit a fogalmazástanítás eredményességéért. A fogalmazástanítás esélyeit jelentékenyen javíthatja a kreatív alkotási stratégiák, gyakorlatok kidolgozása. A módszereket rendszerbe kell foglalni, meg kell újítani, hogy hozzájárulhassanak a diákok önmegvalósítási törekvéseihez. A világteremtést, az élményszerű befogadást és szövegalkotást elősegítheti a fejlesztést célzó szabad és/vagy strukturált szövegalkotási, a befogadó- és alkotótevékenységet ötvöző oktatási gyakorlat. A magyartanítás nem lehet vesztese a kultúrából kultúrába átlépés folyamatának, ezt pedig csak akkor érhetjük el, ha lépést tartunk a megváltozott befogadási szokásokkal, ha motiváló feladatokat dolgozunk ki, és fenntartjuk a tanulók kíváncsiságát.

Kulcsszavak: folyamatközpontúság, beszédmodok, világteremtés, stratégiák

Szövegértés és szövegalkotás a megváltozott kommunikációs körülmények között

Amikor szövegalkotásról, fogalmazásról, az elbeszélői közlésfajtákról, beszédmódokról szólunk, teljesen nyilvánvaló kell, hogy legyen előttünk, hogy csak a tanítás egészéhez: a szövegfeldolgozáshoz, a szövegértéshez, a kommunikációhoz, a nyelvtanhoz kötve tehetjük ezt meg. Tanításkor az alapvető elbeszélői

1 A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

műfajokból indulunk ki, egy kidolgozott rendszerben gondolkodunk, de lépten-nyomon szembesülünk azzal, hogy számos hibrid műfaj jött és jön létre a blogtól a kommentelésig az új kommunikációs helyzeteknek megfelelően. Ahogy Aczél Petra a *Médiaretorika* című könyvében megjegyzi, „új on-lényekkel” állunk szemben. Fel kellene készülnünk arra, hogy „a vizuális kód átlényegíti a verbális... Nehezíti a verbális megnyilatkozást, hogy a vizuális kód logikája sokkal jobban illik a nem lineáris befogadáshoz, mint a verbálisé” (Aczél 2012, 130).

Az oktatásnak szembe kell néznie a megváltozott olvasási kommunikációs szokásokkal, képzési igényekkel. Ahogy Arató László is figyelmeztet rá, az anyanyelvtanításban szokásos ismerettartalmakat se strukturáltuk át, nemhogy a szükséges szövegalkotási stratégiákat kidolgoztuk volna. „A társadalmi környezet változása következtében, az audiovizuális és multimediális szórakoztatóipar »termékeinek« dömpingszerű elterjedésével párhuzamosan, az iskola hagyományos eszközeivel mind kevésbé maradhatott vonzó színtere a gyermeki önmegvalósításnak” (Arató 2006, 145). Mindezt figyelembe véve nem meglepő, hogy nehezen olvasnak a tanulók, nehezen fogadnak be írott, elmondott szövegeket.

Az alkotás természetrajza, a fogalmazástanítás esélyei

Az szónoki kérdés, hogy meg lehet-e tanítani valakit írni, fogalmazni, érdekes-e kísérletezni a kreatív írási gyakorlatokkal, kreativitás-e, ha példák nyomán hozunk létre szövegeket. Ha az internet világában tájékozódunk, láthatjuk, hogy manapság garmadával hirdetik a kreatívírás-tanfolyamokat. Jelentkező is bőven akad abban a reményben, hogy megtanulható az írás mestersége: hogyan kell elbeszélni egy történetet, hogyan kell jellemezni egy hőst, megragadni egy környezetet, lehengerlő érveléstechnikát alkalmazni. Nagy íróinktól, költőinktől természetesen nem lehet elvitatni, hogy tudtak valami megtanulhatatlant, még azoktól se, akik közismerten poeta doctusok is voltak. Az ihlet forrásáról eltérőek lehetnek a vélemények, Orbán Ottó például így fogalmaz *A múzsa csókja* című versében: „Egy vesszor libeg a nyelvemen, / Amit ki tudja, ki sugallt nekem”, Fritz Gesing sok alkotói stratégiát sorol fel, és elismeréssel adózik azoknak, akik fejben előre létrehozzák alkotásukat (Gesing 2007, 45), Eco így vélekedik:

Ha egy író azt állítja, hogy a rátörő ihlet rohamában alkotott, akkor hazudik... Nem emlékszem, melyik híres költeményéről Lamartine azt írta, hogy egy viharos, erdei éjszakán, egyetlen javítás nélkül vetette papírra. Amikor Lamartine meghalt, előkerült a javításokkal és szövegváltozatokkal teli kézirat, és kiderült, hogy a szóban forgó mű talán az egész francia költészet „legkimunkáltabb” verse (Eco 2015, 698).

Polcz Alaine tanúságot tesz róla, hogy Weöres Sándor előtte, a székére föltérdelve, félig hason fekve írta meg, az „Őszi éjjel / izzik a galagonya” kezdetű verset. Károlyi Amy később fölemlegette, hogy megvolt abból két sor korábról (Polcz 2004, 90–91). Persze ez így is varázslatos történet. Nyilvánvalóan kevés Weöres Sándorral találkozunk, de tehetséges gyerek mindenhol akad.

Mi tanárok kell, hogy higgyünk abban, hogy megtanulható, élményszerűvé tehető a befogadás és az alkotás, mindaz, amivel vissza lehet idézni az eltűnt időt. Természetesen a magyartanár elindíthat egy fiatalat az írói pályán, még inkább az irodalmi példák, amelyekre a tanár rámutat, de nekünk az iskolában nem feltétlenül csak ezzel a tényezővel kell számolnunk. A cél az, hogy szabatos fogalmazások készüljenek, megalkotásuk élménnyé váljon a tanulók számára, felismerjék a feladat lényegét, megértsenek egy szöveget, ne legyen mumus a sajátos című elbeszélés vagy a famózus esszé, az a priori meglévő közlési vágy, amely él bennük, ne pusztuljon ki az idők során. Megállapíthatjuk tehát, hogy ha az iskolai fogalmazástanítás nem egyezik is meg a ma kreatív írásként elterjedt alkotáspedagógiai gyakorlattal, amit jeles írók is oktatnak, ebből mégis tanulhatunk.

A magyartanárok képzésébe is tartalmasabban be kellene építeni a fogalmazástanítás módszertanát, mert ahogy Lackfi megjegyzi, volt ennek hagyománya a magyar iskolakultúrában a klasszikus írásgyakorlatok elsajátításában, aminek egyik csúcscaként a Négyesy-szemináriumokat lehet említeni (Lackfi 2006, 904). Ennek jegyében *Kreatív írás* című kurzusokat hirdetnek az utóbbi évtizedekben az egyetemek, sőt Alkotó vers- és prózaírás címen szakirányú továbbképzést is indítottak (Raátz 2008). A fogalmazás tanításának strukturált kidolgozása azonban az egész iskolarendszert kell, hogy érintse.

Gyakran előfordul, hogy a tanár olyan osztállyal találkozik, amelyik szeret fogalmazni. A kilencedikesek (elsős gimnazisták) esetében különösen jellemző lehet ez. Ha ügyesen vezetjük az érdeklődésüket, jó jegyekkel díjazzuk a produkcióikat, szívesen végzik a szövegalkotási feladatokat. A tanárok persze joggal panaszkodnak arra, hogy kevés idő van erre a nagyon munkaigényes tevékenységre. A középiskola kezdő évében, a bevezető hónapokban azonban hangsúlyozottan teret kell adnunk a kreatív gyakorlatoknak, hiszen csak így ismerhetjük meg a diákok készségeit, személyiségét, s őket is így szoktathatjuk hozzá a közös élményt adó feladatok elvégzéséhez. Később ezt a lendületet megtartva pedig arra törekszünk, hogy az irodalmi-nyelvtani ismeretek tanításához kapcsoljuk a különböző szövegtípusok létrehozását.

Az elbeszélő szövegfajták megalkotásának ismérvei

A fogalmazás menete hagyományosan az anyaggyűjtés, elrendezés, kidolgozás hármas egységében zajlik. Ha szellemesen tréfálkozik is Kosztolányi a szöveg hármas tagolásával, mikor így szól az elbeszélő a *Házi dolgozatban*: „Édesapát mindenekelőtt három részre kell osztanunk” (Kosztolányi 2007, 90), a fogalmazástanítás alapjainál a szöveg felosztásával, szerkezetével mindenképpen foglalkozni kell. A sablontól később természetesen el kell térni, a hármas tagolás jegyében alkotókkal el kell fogadtatni először is, hogy ez nem három bekezdést jelent. Középiskolában azt is megértik (főleg szemléletes példák nyomán), hogy az igazán kreatív írás majd egyéni szabályok és szabálytalanságok megalkotását is jelenti. Ahogy Hózsza Éva figyelmeztet: „Ha a tehetségesebb diák elegánsan elhajítja a mankót, nem feltétlenül kell újra kezébe adnunk” (Hózsza 2013, 31). Persze érdemes az alapoknál kezdeni, megismerni a műfajok szövegtípusainak szabályait, hogy tudjuk, mitől lehet eltérni. A szövegalkotást segíti a szövegolvasás – értelmezés, a szöveg szerkezeti egységekre bontása. A fogalmazással foglalkozó kutatók nem győzik hangsúlyozni a kortárs irodalom olvastatását, példaadó szerepükbe vetett reményünket a tanítás során.

Az elbeszélés megalkotásakor figyelni kell a téma és a cím összetartó erejére, a műfaji követelményekre, a beszédhelyzetre, kommunikációs célra. Lehetőség szerint mindig legyen világos, kinek íródik a szöveg, tehát elengedhetetlen, hogy valóságos céloknak megfelelően készüljön, valódi közönségnek, hogy ne a tanár legyen a látens címzett, ahogy arra számos kutató figyelmeztet (pl. Arató 2006; Antalné 2003). Érdemes például egy mű szűzségét, ismertetését, a vele kapcsolatos élményeket több beszédhelyzetnek megfelelően feladni, például, hogy a Wikipédiára szánánk, vagy egy barátunknak íránk. Fontos, hogy megérezzék a tanulók, hogyan lehet összefoglalni valamit a saját véleményüktől függetlenül, és hogyan lehet szubjektíven értékelni. Erre ajánlja Magnuczné a „kétszólamú napló” módszerét (Magnuczné 2003, 97).

Az irodalmi műalkotás jellemzőinek a tanításánál a sűrítést és a válogatást említjük. Erre a tanulókat szövegalkotáskor is figyelmeztetjük, de más a teendő olyan tanulóknak, akik maguk is a laconica brevitast alkalmazzák, más, ha nyújtják az írást, mint a rétest, ismét más, ha olyan bő lére eresztik a bevezető, előkészítő részt, hogy oldalak múlva döbbenek rá, hogy van téma is, s akkor irgalmatlan lendülettel belesűrítenek mindent fél oldalba. Már szövegek olvasásakor (egyre inkább közös olvasásakor), elemzésekor rámutatunk egy szerző sajátos írástechnikájára, vagy inkább együtt fedezzük fel ezeket a jellemzőket. Tehát mikor elemzünk, már figyelünk a szerkezetre, utána a szövegalkotásnál is a tervezésre.

A középiskolás tanulók általában már különösebb gond nélkül alkotnak meg eseményközpontú, kronologikus rendben zajló történeteket. Ezért érdemes változtatni az idősíkokat, kísérletezni az in medias res módszerével, az elbeszélő jelen alkalmazásával stb. Tanulságos tapasztalatokat szerezhetünk, ha egy történetet padosoronként más időszerkezettel íratunk meg, egyes eseményeket a tanulók egy része én-elbeszélőként, mások harmadik személyű, mindentudó elbeszélőként mondanak el, vagy ütköztetjük a különböző szereplők perspektíváját.

Szövegalkotáskor az ötletadástól, gondolatébresztéstől a mintaadásig terjedhet a feladatok skálája, attól függően, hogy szorosabban vagy tágabb értelemben vett kreatív írásgyakorlattal próbálkozunk (Raátz 2008). A szövegtípusok a teljesen önreflexióra épülő, élményszerű fogalmazástól a szerepjátekig terjedhetnek, a naplószerű önvallomástól valamely tárgy, szereplő, családtag nevében elmondott történetig. Az ötletes cím mindenkor fél siker, akár irányított, akár teljesen szabad fogalmazásról van szó (lásd Hózsza 2013, 33–35).

Az önreflexív tematikára épülő szövegalkotási gyakorlatokban szövegekből indulhatunk ki, drámapedagógiai foglalkozásokat kapcsolhatunk hozzá (Petres 2013). Magam is alkalmazom ezt a módszert órán és szakköri munkában is. Gyümölcsözőnek vélem a szövegből induló – disputával folytatódó – majd szövegalkotással záruló alkotófolyamatot is.

Egy akt felöltöztetése. A fogalmazások gazdagítása, beszédmodok beépítése

Miképp segítheti elő az oktatás a tanulók személyiségfejlődését, hogyan mozdíthatja elő a fogalmazástanítás az önkifejezést, a meglévő tudás hasznosítását, az észbeli képességek teremtőerővé való változtatását? Ezek alapvető kérdések, s ha nem találjuk rájuk a feleletet, a tanítás nem tölti be a feladatát. Nem kétséges, hogy a kifejezőkészségre nem csupán a magyarórán van szükség, de a fejlesztésére ott számtalan lehetőségünk van.

Még az 1970-es években fogalmazta meg Orosz Sándor, hogy a középiskolában a nyelvi kifejezésrendszer és fogalmazástechnika nem tart lépést a tudattartalom fejlődésével (idézi Molnár 2009, 144), mára az információbefogadás módja is alaposan megváltozott. A jelenbeli kutatások arra is figyelmeztetnek, hogy a vizualitás, a számítógépes játékok révén nő az elme szabálykövető és -felismerő képessége, de ez egyben a tartalomközpontúság elvesztésével jár. Az agy mozgékonyabbá válik, de a figyelem nem a tartalomra, hanem a folyamatra összpontosul, az válik elsődlegessé, pedig a tartalomra figyelve tudunk jelentéseket létrehozni, értékelni. A lebilincselő folyamatközpontúság a tágabb értelmezést nem segíti elő (vö. Aczél 2012, 142).

Hibrid műfajok, folyamatközpontúság, nem lineáris észlelés részesei a diákok, s mi azt várjuk, hogy jól formált, bekezdésekre osztott, nyelvhelyességi szabályoknak megfelelő lineáris szövegeket hozzanak létre, kössék össze a gondolataikat, legyen türelmük az anyag összegyűjtéséhez, elrendezéséhez, kidolgozásához, legyenek biztos állításaik, s azokat megbízható érvekkel támasszák alá. (Az akciófilmek, a gyors információáramlás hatásának következtében) a türelem, a kivárás, a mérlegelés, egyáltalán az elmélyedés és a lassítás alapvetően hiányzik a diákok nagy részéből akkor is, amikor szövegeket dolgoz föl velük a tanár, íráskor ez a probléma sokszorozódik. A folyamatközpontúság mindent fölülír, a szerzői elbeszélésen kívül semmilyen más beszédmód nem érvényesül a munkákban. Ezt az ifjú oktatók is azonnal észreveszik.

Szalma Gábor, az újvidéki Magyar Tanszék volt hallgatója, aki most képregénykészítéssel is foglalkozik, nyilatkozta az újságban.

A képregény és a fogalmazástanítás kapcsolatáról írtam a mesterdolgozatom, az ötlet pedig úgy született, hogy hospitálás alatt magyarórákat kellett tartani, és annyira jó volt együttműködni a gyerekekkel, hogy úgy gondoltam, a dolgozataikból csinálók egy képregényt. Amikor elkészültem, arra jöttem rá, hogy nagyon nehéz volt az ő szövegeik szerint kialakítani a képkockákat és dramaturgiailag összerakni az egészet, mert nem volt bennük se leírás, se párbeszéd. Jó fogalmazások voltak, de sok minden hiányzott belőlük, és innen jött az ötlet, hogy ez visszafelé is működhet: rajzoljanak a diákok is képregényt, így olyan problémákkal találkozhatnak, amikkel egyébként a fogalmazás írása közben nem, ez pedig fejlesztheti az íráskészségüket (Fehér 2017).

Minden tanár érzékeli a fent említett hiányosságot, a lüktető eseménysor leírása során a világteremtés elemei kimaradnak a fogalmazásokból. Nem kapunk képet az időről-térről, a szereplőkről, a cselekvések mozgatórugóiról, gyakran a mondanivaló is elvész az események sodrában. Kimarad mindaz, amivel megadhatnák a karakterét az írásnak, utalhatnak a végkifejletre, élénk varázsolhatnak az eseményeket, átélhetővé tehetnék a történetet. Eltűnik az élményszerűség, elsikkad a képi megjelenítés. (A beszédmódok esetében olyan klasszikus értelemben vett elbeszélői eljárásokra kell itt gondolni, mint elbeszélés, leírás, reflexió, párbeszéd, monológ, függő beszéd, szabad függő beszéd.)

Az *Egy akt felöltöztetése* című könyv (Bíró–Ripeau 1996) azt firtatja: miképp ragadjuk meg a szövegalkotás lényegét, jelzi azt, hogy van egy váz, egy téma, megtöltjük tartalommal, felöltöztetjük tehát a jellemek, a környezet, a beszédmódok, az idő- és térviszonyok változatos alkalmazásának segítségével. Léteznek

azután a hálóelméletek, szöttesmetaforák, de a katedrális felépítése is szemléletes képi látásról tanúskodik a fogalmazás kidolgozásával kapcsolatban. Fontos a képzelet elszabadítása, a válogatás, az emlékek lényeges elemeinek a megidézése, ezzel párhuzamosan emlegeti Bíró és Ripeau a felejtést is, hiszen el kell felejtetni dolgokat, hogy a bergsoni időképlet lépjen előtérbe, az érzelmileg meghatározott és megnyújtott idő. Vannak, akik könnyen szakadnak el a valóságtól, és elmerülnek a képzeletgyakorlatokban, de megírni nehezebb. A fent említett könyv ösztönzött arra évtizedekkel ezelőtt, hogy magam is elinduljak a fogalmazási gyakorlatok alkalmazásának, variálásának, megalkotásának kalandokkal teli útján.

Stratégiák és módszerek, világteremtést segítő fogalmazási gyakorlatok

„A regény kozmológiai tény”, állítja Umberto Eco: „Úgy értem, hogy a meséléshez mindenekelőtt világot kell alkotni, és azt be kell rendezni, amennyire csak lehet, a legutolsó részletig” (Eco 2015, 703). Ha egy élményszerű fogalmazás, novella, elbeszélés megírásához kap a tanuló címet (például: *A pofon*), meg kell teremtenie a világ alkotóelemeit. (Egy naplóbejegyzés esetében a tények esetleg adottak, de a válogatás, a látásmód lehet egyéni.) A világteremtéshez mankókat is adhatunk. Ebben fokozatokat állíthatunk föl.

Fogalmazás (például rövidprózai alkotások nyomán) **megadott címre – műfajmegjelöléssel.** Bekezdési követelménynek megadunk egy beszédmódot: az első padosor monológgal kezd vagy egy pergő párbeszéddel, felkiáltással, a második padosor környezetleírással, a harmadik egy „bölcs” kijelentéssel, ami valaki szájából is elhangozhat. Nagyobb diákok esetében el lehet jutni stílusjegyekig: impresszionista, naturalista prózai műfajjegyekig, minimalista prózáig stb.

A fogalmazás indítása megadott mondatokkal. Művekből is idézhetünk, ki is találhatjuk a bekezdő mondatokat. Címet a tanuló ad. Bekezdő mondatok:

A környezet és főhős meghatározása: *Leopárd Klementina az állatkertből kifelé jövet azon morfondírozott...*

Párbeszédfoszlány: – *Ne parázz, nem lesz semmi baj!* – mérgelődött Elemér.

Környezetleírás: *A lépcsőház koszos volt és kihalt, mint mindig, csak szórványos csattogás hallatszott az első emeletről, talán egy nadrágszíj hangja.*

A főhős leírása: *Kovács Balambér nem mindennapi figura volt.*

Önreflexió: – *Miért én vagyok a legpechesebb alak a világon – sanyargatta magát szokásához híven negatív gondolatokkal Szél Tóbiás.*

Történetkezdet megadása folytatási lehetőségekkel. Umberto Eco a fent említett szövegében a világteremtéshez példát is ad: „Ha egy folyót alkotnék, két parttal, a folyó bal partjára odaraknék egy horgászt, és ha ezt a horgászt lobbánékony jellemmel és rovott múlttal látnám el, nos, akkor kezdhetném is az írást, szavakra lefordítva azt, aminek elkerülhetetlenül be kell következnie” (Eco 2015, 703–704). Adott tehát az ecói alapszituáció: A folyó partján pecázik egy rovott múltú, lobbánékony természetű horgász, mikor a folyóban elúszik előtte egy hulla – a halálos ellenségéé. A feladatot Pethőné irodalomkönyve is tárgyalja (Pethőné 2002, 14–15). A tanuló megírja a történetet, mit tesz a horgász, fél-e a következményektől, vállalja-e a kockázatot stb.

(Ezt a bekezdő mondatot aztán lehet variálni: padsoronként változnak a horgász jellemzői, a vízben úszó lények, tárgyak. Követelményként feladhatjuk a beszédmódok alkalmazását: írják bele a szereplő monológját, vagy építsenek be párbeszédet, sejtelmes környezetleírást, hozzanak létre csattanós vagy talányos befejezést.) A tanulók mindig igen jól fogadják a feladatot, logikus és meghökkentő megoldásokkal állnak elő, melyekből nem hiányoznak a féltékeny feleségek és a hallucinációk sem.

Fogalmazás képről, képsorról. Ilyenkor a tanulóknak a világteremtés bizonyos elemei adva vannak (szereplők, a helyszín, a tárgyi világ elemei), de nekik kell írásba foglalniuk a látottakat. Önállóan kell kitalálniuk, megfogalmazniuk, kik lehetnek a kép szereplői, hol lehetnek, mi történt velük, milyen a természetük, az életük, mi zajlik bennük, milyen reflexiókat váltanak ki a kép befogadójából (hiszen egy képet is értelmezhet mindenki másképp). A pusztá folyamatközpontúság elkerülése érdekében követelmény lehet a beszédmódok alkalmazása: kiegészítés monológgal, leírással, jellemzéssel (Samu 2012). Az osztály együttműködése, a páros munka segíthet. Ha az eredmény nem következik be, a folyamatközpontú fogalmazástanítás jegyében újra elő lehet venni, átírni a régi fogalmazást.

Ez a munkaforma tulajdonképpen az ellenkezője annak, mint mikor bekezdést vagy befejezést íratunk szövegrészhez, történetvázat adunk meg kitöltési lehetőségekkel. Itt nincs szöveg, a képi információkat kell írásba foglalni (némi-képp hasonlít a szabad fogalmazáshoz). A kép bizonyos tekintetben konkretizál, de mégis egy statikus pillanatot ad meg, az absztrahálás, a lényeges tulajdonság kiemelése, az általánosítás a tanulóra marad.

Sok tanács hangzik el a szövegalkotással kapcsolatban, s szinte mindenki idézi Maupassant esetét (pl. Lackfi 2006, 911), aki naponta ellátogatott Flaubert-hez tanácskérés érdekében. Ő azt javasolta, írja le az ablakkal szembeni fát, a kapott alkotást elsüllyesztette a fiókjába, majd egy hét múlva odaadta neki, írja meg ebből a legjobb változatot. Középiskolai tanulóktól ekkora elszántságot nem

várhatunk, de eltehetünk egy fogalmazást, majd különféle ötleteket adhatunk, miként próbálják meg gazdagítani.

Házi olvasmányok bevezetése fogalmazással, Írás magamnak ráhangoló szöveggel.

A romantikára való ráhangolódásként fogalmazást írathatunk: más címet kaphatnak a lányok, mást a fiúk. Lehetséges cím: *Lidi, a romantikus lány. Elképzelt világban* (egy a témának megfelelő film leírása, vagy önálló fantasy írása – majd a beszélgetésben a képzelet szülte elemek felsorolása.) A romantika tárgyalásakor felhasználhatók korábban (például szónoklatként) írt szövegek, melyek a szabadságigényt hangsúlyozzák (például: *Korlátok között*) a szabálykövetés elvetésére. Utána át lehet hangolni az írást különböző tartalmi/műfaji elemekkel (krimi- vagy vámpírhistoria-szerű alkotássá), beszédmódbeli változtatásokkal (pergő párbeszéd, elmélkedő vallomás) stb.

Egy cím, egy bekezdés, három műfaj – sokféle értelmezés és kötődés

A fentebb már említett Umberto Eco-szövegből származó gyakorlat továbbgondolt változatának kidolgozásakor egybekezdésnyit adunk meg egy szövegből négy csoportnak. A szöveghez nem fűzünk magyarázatot, műfaji, tartami követelményeket tehetünk. Az adott gyakorlat elvégzésekor a csoportok a krimi, a horror, a fantasy és a szerelmes novella követelményeiben egyeztek meg, ezek közül választottak egyet-egyét, majd egyre növekvő izgalommal vetették bele magukat a munkába. Húsz–huszonöt perc múlva elkészültek a rövid történetek.

A megadott szöveg Tóth Krisztina *Párducpompa* című kötetének egyik novellájából származott:

Tolonganak a vásárlók a plázában. A folyosón mindenütt műanyag karácsonyfák állnak földíszítve. Az emeletek közötti átriumos térbe óriási, világító csillagokat lógattak.

Az üvegkorlátnak támaszkodom, és a mélybe hajolva igyekszem körbenézni az emeleten. Cipőbottot keresek, de nem szeretnék körbemenni. Fáradt vagyok már, és sok a csomagom. Ahogy állok ott a morajlásban, a hátam mögött különös hangot hallok. Először sírásnak, nyöszörgésnek tűnik, aztán átvált önfeledt visongatásba, csettintgetésbe. Meglepő hang, mert tagolatlan, ragacsos, mintha valami kisgyerek torkából törne elő, ugyanakkor viszont felnőttesen mély is.

– Tetszik? – kérdezi egy meleg tónusú másik hang. Tetszik neked ez a sok csillag, ugye?

(Tóth Krisztina: *Mikulássapka*)

A szövegalkotás után fölolvastatjuk a tanulók szövegeit, röviden megvitatjuk, kitérünk a világtérítés megadott elemeire, a folytatás műfaji jegyeire.

A tanulók alkotásai közül a szerelmes novella érzelmességével tűnt ki:

de én nem a csillagokat figyeltem. Az embertömegben kerestem a hirtelen elveszett hangot... Újra felcsendült a hang, melyhez most már apró csengők csilingelése is párosult. A hang után fordultam, és a mögöttem álló két fénylő karácsonyfa között megpillantottam a rég nem látott arcot. Homlokát ráncok borították, hajába ősz hajsálak vegyültek, de a mikulássapkája alatt szeme még mindig gyermekien csillogott.

A krimi vérfagyasztó részleteket tartalmazott, a horror megalkotói a titokzatosságra figyeltek, a fantasy, amit ők végül sci-fi komédiának tituláltak, szellemességével ragadta meg a befogadót:

Megfordultam a tengelyem körül. Egy kislánnyal találtam szembe magam. A lány elkezdett köhögni. A torkából egy mikulássapka tört elő... A piros fejfedő hirtelen megszólalt: hihetetlen számomra, hogy nem lehet normálisan élni alakváltó úrlényként. Annyit tettem csupán, hogy fogadásból szendviccsé alakultam át egy órára, erre nem megesz egy ember. Elegendem van ebből, Z49, induljunk!

A tanulók szövegei után az eredetit is fölolvastuk, megállapítottuk, hogy az egyik szereplő megjelenítése titokzatos volt, de árulkodó jegyeket azért tartalmazott, amiből a fokozatosan adagolt információk nyomán természetesen bontakozott ki a megrendítő befejezés, hogy egy felnőtt fiatalember tolja a tolószékben fogyatékos ikertestvérét. Itt néhány szép megállapítás hangozhat el a testvéri szeretetről, a jóságról. Hozzákapcsolták a frissen tanult Don Quijote-történethez, a szélmalomharchoz, a sorshoz, a viszonylagossághoz, a korábban tanult *Gondolatok a pincében* című Örkény-egyperceshez. Az ezek után megírt iskolai dolgozatban is visszaköszönt a testvérpár egy sajátosan más történetben (*A Don Quijote a tolószékben* címre írt fogalmazásban). Mindehhez külön disputaóra, -szakkör is kapcsolható.

Szövegértés, szövegalkotás. Kockázás.

A szövegértés és szövegalkotás egymást segítő hatása alapvető igazság. Kölcsönösen segítik az önértési, önmeghatározási folyamatokat. A személyes történetek kivetítése révén megérthetünk irodalmi szövegekben rejlő tartalmakat, alkotói stratégiákat, az irodalmi alkotások magunkra vetítése pedig az énkonstruációs folyamatoknak lehet természetes kísérője.

Több szerző emlegeti Leki módszereit (például Magnuczné 2003), melyek révén megtapasztalhatjuk a közös alkotás örömét. Egymás szövegeinek összeillesztése előbb műsorok készítésénél vagy szakköri munkában merült föl, később órán is kipróbáltam. Kezdetben a közös szövegírással kísérleteztünk. Előbb a megkezdett mondattal, majd a történet elemeinek a megadásával. Legújabbban a szövegértéshez illesztve hoztunk létre szövegeket. Egyik gyakorlatnál az indikátor Arany János *Szondi két apródja* című balladája volt, pontosabban az a riasztó fölfedezés, hogy a diákok egyre nehezebben értelmezik. A következő stratégia kidolgozása lehetséges, s mindenki addig megy ennek a teljesítésében, amennyit elvégeztethetőnek lát a maga közösségében, de az élményszerűség nem marad el, az értelmezés sikeressége szinte biztosra vehető, a közösségi élmény semmivel sem pótolható.

A *Szondi két apródja* földolgozása előtt az óra bevezető részében – a ráhangoldási folyamatban – az írás magamnak egy sajátos változata zajlik: Megegyezés alapján a padtársak írnak szöveget egy esemény kapcsán (kollégiumi történet, buli, kirándulás). Az egyik tanuló elbeszél egy esetet, amikor valami kellemetlenség történt, amely során valamit elkövetett, vagy valaminek szenvedő alanya volt. A másik diák ugyanerről a megbeszélte esetről rábeszélő érvelő szöveget ír (hogyan meg kell bocsátania, be kell vallania valamit). A rövid szövegeket felolvassák mint ugyanazon történet két oldalát.

Ekkor következik a *Szondi két apródja* elemzése, az egymás mellett elbeszélés, a kétszólamú történetmondás értelmezése, bemutatása, a szólamok önálló fölolvassása, majd a tanulók szövegeinek a mozaikszerű összeállítás (hol egyik, hol a másik olvassa a saját narratíváját, érvelő szövegét). Közös házi feladatnak adhatjuk közös szöveg létrehozását a két szövegfragmentumból (a kockázás végső eredményeként). Az egyik fél részéről hosszú sora merülhet föl itt az apró kellemetlenségeknek (hogyan valaki összetör egy tükröt a kollégiumi szobában, vagy a kiránduláson elkóborol a többiektől, s mindezt a maga módján adja elő, nehogy nehezteljenek rá, illetve, hogy mentesüljön a korholástól, másik részről a rábeszélő szöveg utal a figyelmetlenségre: „csak táncikálsz összevissza, senkit nem hallgatsz meg, valld már be, lásd már be” stb.

Természetesen egy történet két perspektívából történő elbeszélésénél is lehet ezt a módszert alkalmazni – a személyes emlékezet működését kipróbálni, ezt aztán vissza lehet vetíteni a felnőtt és gyermeki én reflektálódására a szépirodalmi alkotások elemzésekor. Ugyancsak eredményes lehet a Petres által ajánlott gyakorlat, szülők képzel naplójának megírása (Petres 2013). Mindez már átvezet bennünket a szorosabb értelemben vett önreflexív szövegekhez.

Önreflexió, önmegismerés, énkonstrukció

Minden írás öntükrözés, függetlenül attól, mennyire tudjuk eltávolítani magunktól a témát, ha nem kimondottan önéletírói produkcióba fogunk is. Ez természetesen megér egy külön dolgozatot, de a szövegértés-szövegalkotás kontextusában érdemes elidőzni egy-két példa erejéig ennél a témánál is. Az identitás alakulása sok tényező függvénye, s manapság teljesen új dimenziókat is kap. A tanulók identitásának alakulását döntően befolyásolják a virtuális világból szerzett információk. Hihetetlen történeteket olvashatunk arról, ki mindenkivel azonosulnak a diákok, mi mindent hisznek el, mit meg nem tesznek a virtuális világ készítményei nyomán. Mágnesként vonzzák őket a videojátékok, ahol „elképesztő sikereket” érhetnek el. A friss kutatások arra hívják föl a figyelmünket, hogy az új technológiák fölpuhítják az identitásérzésünket, áttörik a különbségeket valóságos és nem valóságos, én és szerep között. Identitáslaboratóriumok jönnek létre, amelyek több választási lehetőséget nyitnak meg előttünk, mint a valóság, s a szerepjáték határai nem világosak (Aczél 2012, 141). Nem véletlenül foglalkozom magam is sokat az óráimon az identitás kérdésével, most már azzal is, hogy emberek vagyunk. (*Áram és ember fia vagyok én* című műsorunk is ezzel próbált szembenézni, de disputáltunk a mesterséges intelligenciáról is.)

A már emlegetett Don Quijote-téma valóságos tárházát nyújtja az identitáslaboratóriumok létrehozásának, pláne, ha még számítógéphez is ültetjük lovagunkat (*Don Quijote a számítógép előtt*). Az önértést és énkonstrukciós folyamatokat Petres említett munkája nyomán kezdhethetjük (kiterjedtebb szakköri foglalkozásokon, de órán is) a: *Hogy vagy? Milyen vagy?* című hangulatteremtő játékkal, interjúval. Magam a *Ki vagy? Hogy vagy? Miért vagy?* hármas egységben dolgozom szélesebb konstellációban.

Természetesen klasszikusaink szövegei is felvetik a személyiség sokrétűségének a kérdéskörét, és azonosulási lehetőségeket is teremtenek. Arany János *Örök zsidó* című verse természetesen fölveti a: *Milyen a világ?* kérdését is. Ehhez, mint sok más témához, az *Írás magamnak* technikát alkalmazva: *Mit változtatnák a világon?* című szösszenetet szoktuk megírni. Az Arany-versből áradó melankólia, úzottság, feszült lélekállapot megindít, részvétet kelt, reflexiókra készítet. Megrázó önreflexív szövegek készülhetnek erre a címre: *Örök zsidó vagyok-e* (bolyongó természetű, küzdő, tévelygő, botorkáló, izgága, szenvedélyesen kereső ember vagyok-e?). Beszédhelyezethez idomítva írhatjuk barátunknak: *Azt kérdezed, örök zsidó vagyok-e. Megejtő szembesülés jöhet itt létre fiatal emberek részéről önmagukkal, jellemükkel, a világgal, olyan kitárulkozás, amelynek a végén az alkotó maga is rákérdez: „Nem is tudom, miért írom ezt le.”*

Összegzés

A dolgozat felvázolja, a megváltozott kommunikációs körülmények közepette miképp tehet valamit a fogalmazástanítás a különböző technikák révén az élményszerű befogadás és szövegalkotás, az önmegismerés és önmegértés érdekében. Noha lezáratlan vita, mi a hasznosabb: a szabad fogalmazás, mely a szabad asszociációknak adhat tápot, de az ötletlen tanulót esetleg kétségbe ejti, vagy az irányított munka, amely esetleg bénítólag is hathat a szabadon szárnyaló képzeletre (Horváth 2003, 56).

Feltehetőleg nincs egyezményesen alkalmazható megoldás. Fontos, hogy megtaláljuk a helyes arányt az irányított, részben irányított és szabad fogalmazási feladatok között, illetve, hogy a tanulók egyéni képességeihez, elvárásaihoz igazítsuk az alkotási folyamatot. A magam gyakorlatában azt látom, hogy sikeres munkafolyamat az, ha (pl. irodalmi szövegből táplálkozó) irányított feladatokat oldunk meg csoportmunkában, vagy összekockázzuk a tanulók fogalmazásait, és utána szabad fogalmazásokat adunk föl. Az új témánál a diákok gyakran a korábbi gyakorlatokból táplálkoznak, nyernek ihletet, új köntösben, környezetben köszönnek vissza a korábban megismert motívumok, szerepviszonyok, vagy épp ellenpéldák születnek. A strukturált feladatok tehát mint emléktapasztalatok előbukkannak később is, ahogy az irodalmi alkotások képei, szimbólumai, mondatfoslányai is. Lackfi János találóan úgy összegez, hogy a hasznos gyakorlatok révén ötvözni lehet a szöveggel való munkálkodás fegyelmét a kreativitás feltételezte állandó nyitottsággal, az ugrásra kész fantáziával (Lackfi 2006, 911).

A másik kiindulópontul és zárásul is szolgáló sarkalatos igazság, hogy az anyanyelvi oktatás és kompetenciafejlesztés részterületei egymással összefüggésben, egymásra támaszkodva adhatnak csak eredményeket. Korábbi dolgozataimban (Katona, 2011, 2012), amelyekben a diákok fogalmazásainak a tartalmi, grammatikai, stilisztikai stb. jellemzőivel foglalkoztam, megállapítottam, hogy nem ritka a központosítás nélküli mondatfűzés. Miközben ezeket ráncba szedjük, természetesen adhatunk a szerkesztésre, beszédmódra, stílusra vonatkozó utasításokat, taktikai megoldásokat.

Meghatározó jelentőségű, hogy ne idegenítsük el a diákokat az oktatási folyamatától, az elvégzendő feladatoktól, a befogadandó szövegeket közel hozzuk hozzájuk, a róluk alkotott írásbeli munkákat élményszerűvé tegyük.

Irodalom

Aczél Petra. 2012. *Médiaretorika*. Budapest: Magyar Mercurius Kiadó.

Antalné Szabó Ágnes. 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127 (4): 407–427. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1274/127405.pdf>. (2018. okt. 26.)

- Arató László. 2006. Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. 144–160. Budapest: Krónika Nova Kiadó.
- Bíró Yvette–Ripeau, Marie-Genevieve. 1996. *Egy akt felöltöztetése*. Képzletgyakorlatok. Budapest: Osiris Kiadó.
- Eco, Umberto. 2015. Széljegyzetek a Rózsa nevéhez. In Umberto Eco: *A rózsza neve*. 691–736. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Fehér Dorottya. 2017. Kihívás maga a képregény elkészítése. Interjú Szalma Gáborral, akinek ma jelenik meg az első képregénye Magyarországon. *Magyar Szó–Kilátó*, dec. 11.
- Gesing, Fritz. 2007. *Kreatív írás*. Mesterfogások íróknak. Miskolc: Z-Press Kiadó Kft.
- Horváth József. 2003. Szöveg születik. Válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra* 13 (6–7): 55–58. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_055-057.pdf. (2018. szept. 09.)
- Hózsa Éva. 2013. *Mesterségem: irodalomtanár*. Szabadka: Életjel Könyvek 151.
- Katona Edit. 2011. Kilencedikes tanulók fogalmazásainak szöveg- és mondattani vizsgálata. *Hungarológiai Közlemények* 42 (4): 131–144.
- Katona Edit. 2012. Tartalmi és nyelvi jellegzetességek vizsgálata elsős gimnazisták fogalmazásaiban. *Hungarológiai Közlemények* 43 (3): 63–76.
- Kosztolányi Dezső. 2007. *Összes novellái I–II*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lackfi János. 2006. Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség. *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. 904–912. Budapest: Krónika Nova Kiadó.
- Magnuczné Godó Ágnes. 2003. Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra* 13 (9): 93–98. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_055-057.pdf. (2018. szept. 09.)
- Molnár Edit Katalin. 2009. Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája. In Fazekas Károly: *Oktatás és foglalkoztatás*. 139–149. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet. <http://mek.oszk.hu/18200/18202/18202.pdf>. (2016. okt. 10.)
- Orbán Ottó. 1998. *Válogatott versek*. Budapest: Unikornis Kiadó.
- Pethőné Nagy Csilla. 2002. *Irodalom 9*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Petres Csizmadia Gabriella. 2013. Élményszerű szövegértés, szövegértelmezés és szövegalkotás. *Anyanyelv-pedagógia*. Szakfolyóirat magyar nyelven tanító pedagógusoknak. VI (1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=435>. (2018. szept. 09.)
- Polcz Alaine. 2004. *Kit szerettem? Mit szerettem?* Pécs: Jelenkor.
- Raácz Judit. 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*. Szakfolyóirat magyar nyelven tanító pedagógusoknak. I. (3–4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>. (2018. okt. 07.)
- Samu Ágnes. 2012. *Kreatív írás*. Az ötlettől a kész írásműig. A fogalmazás tanítása másképp. Budapest: Holnap Kiadó.
- Tóth Beatrix. 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen. *Anyanyelv-pedagógia*. Szakfolyóirat magyar nyelven tanító pedagógusoknak. I (1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>. (2016. okt. 10.)
- Tóth Krisztina. 2017. *Párducpompa*. Budapest: Magvető Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.
- Weöres Sándor. 1970. *Egybegyűjtött írások I–II*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.

Edit KATONA

EXPERIENTIALITY, ENRICHMENT, SELF-AWARENESS AND SELF-EXPRESSION THROUGH TEXT CREATION

This study was prompted by the need take action in order to boost the effectiveness of teaching composition/essay writing amidst today's altered communicational circumstances. The chances of teaching composition/essay writing can significantly be enhanced by developing resourceful originative strategies and exercises. The techniques should be systematized and renewed so that they could aid students' aspirations for self-realization. The creation of imagery, experiential reception and text creation can be assisted by a teaching practice combining the development of free and/or structured text creation as well as receptive and creative activities. Teaching Hungarian language and literature must not be at a loss due to the transition from one culture to another, which can be achieved only if we keep up with the changed receptive habits, if we develop motivating exercises, and boost students' curiosity.

Keywords: process orientation, discourses, creating imagery, strategies

Edit KATONA

ISKUSTVENOST, OBOGAĆIVANJE, UPOZNAVANJE SEBE I SAMOIZRAŽAVANJE KROZ KREIRANJE TEKSTA

Rad je nastao podstaknut krajnjom potrebom da se u jeku izmenjenih komunikacijskih okolnosti nešto učini u cilju efikasnije nastave pisanja sastava. Rezultati učenja pisanja značajno se mogu pospešiti boljim strategijama i vežbama kreativnog rada. Potrebno je sistematizovati i osavremeniti metodologije kako bi efikasno doprinele nastojanjima učenika za samoostvarivanjem. Stvaranje imaginarnog sveta, iskustveno usvajanje i kreiranje teksta mogu se unaprediti nastavnim metodama koje obuhvataju i za cilj imaju stvaranje i poimanje teksta kao i razvijanje slobodnog i/ili strukturisanog pisanja. Nastava mađarskog jezika i književnosti ne sme da trpi zbog tranzicije iz jedne u drugu kulturu, a to se može postići samo ako idemo u korak sa izmenjenim navikama poimanja i dajemo zadatke koji motivišu i podstiču radoznalost učenika.

Gljučne reči: usmerenost ka procesu, načini govora, stvaranje imaginarnog sveta, strategije