

**Magyar és Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék**

**Határtalan nyelvészet alkalmazásban,
határtalan alkalmazás a nyelvészetben 5.**

Basch Éva

Kegyes Erika

Kreatív írás elmélet és gyakorlat



SZTE JGYPK
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar



Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Határtalan nyelvészet alkalmazásban,
határtalan alkalmazás a nyelvészetben 5.

Basch Éva – Kegyes Erika

Kreatív írás – elmélet és gyakorlat

Basch Éva – Kegyes Erika

Kreatív írás – elmélet és gyakorlat



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Szeged, 2024



Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 5.
Sorozatszerkesztő: Juhász Valéria

A könyv megjelenését a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar támogatta.

Lektorálta:
Juhász Valéria

Olvasószerkesztő:
Pető Bálint

ISBN 978-963-648-041-7 (nyomtatott)
ISBN 978-963-648-042-4 (pdf)
ISSN 2939-8770

Kiadja:
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2024

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	7
1. Fejezet: A kreatív írás elmélete	23
1.1. A kreativitás és a kreatív írás fogalma	23
1.2. A kreatív írás modelljei	28
1.3. A kreatív írás íráspedagógiai megközelítései	34
1.4. A kreatív írás szövegtani megközelítései	37
1.5. A kreatív írás pedagógiai megközelítései	43
1.6. A kreatív írás mint tanítási módszer kialakulása	49
1.7. Kreatív szövegírás + kreatív szövegolvasás = nyelvi kreativitás?	57
1.8. A kreatív írás mintái: intertextualitás és intermedialitás	65
1.9. Összefoglalás	74
2. Fejezet: A kreatív írás gyakorlata	76
2.1. A kreatív szövegalkotás lépései, a kreatív írásművek szintjei és jellemzőik ..	76
2.2. A kreatív írás módszertana a magyar anyanyelvi nevelésben	85
2.2.1. A kreatív írás gyakorlata az általános iskolában	86
2.2.2. A kreatív írás gyakorlata a középiskolában	90
2.2.3. A kreatív írás gyakorlata a felsőoktatásban	93
2.3. A kreatív írás technikái	96
2.4. A kreatív írás tervezési sajátosságai, kötöttségei és nehézségei	103
2.5. Összefoglalás	108
3. Fejezet: Gyakorló feladatok	110
4. Fejezet: Összefoglalás, kitekintés	317
Irodalomjegyzék	323

BEVEZETÉS

A kreatív írás fogalma és módszertana egyre nagyobb népszerűségnek örvend az anyanyelvi kompetenciafejlesztésben, de a tanórákon kívüli tevékenységek között is egyre fontosabb szerep jut annak, hogy az általános és középiskolai tanulók – életkori sajátosságaik figyelembevételével – elsajátítsák az önkifejezés minél több szóbeli és írásbeli formáját. Ugyanakkor a kreatív írás tanórai megvalósítása sok módszertani fejtdörést is okoz a gyakorló pedagógusoknak, mert nem állnak rendelkezésre didaktizált írásgyakorlatok. Ezért keresik sokan a témába vágó szakkönyveket, böngészik az internetet a jó gyakorlatok után kutatva, esetleg beiratkoznak egy kreatív írással foglalkozó továbbképzésre.

A mi munkánk is úgy kezdődött, hogy megfigyeléseinkből, tapasztalatainkból kiindulva gyűjtöttük a jó mintákat, magunk is elkezdtünk kreatív írásgyakorlatokat tervezni és az egyetemistáknak tartott óráinkon kipróbálni. Ezen alkalmakkor megfigyeltük, hogy az egyetemisták is szívesen végeznek kreatív gyakorlatokat, és a tanító-, illetve tanárképzésben részt vevő diákjaink nemcsak maguk tartják érdekesnek az egyes gyakorlatok kipróbálását, hanem érdeklődnek aziránt is, hogy milyen módszerek alkalmasak a tanulók kreativitásának fejlesztésére.

A magyar oktatás nagy hangsúlyt fektet a tanulói kreativitás általános fejlesztésére, az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésében pedig elvárásként fogalmazódik meg a közoktatás valamennyi szintjén, hogy a tanulók képesek legyenek a szövegalkotásban a kreatív írástechnikák alkalmazására is. A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv (NAT) is hangsúlyozza, hogy a kreativitásnak alapvető szerepe van a tanulók által megélt érzelmek verbalizálásában, az emóciók tudatosabb kifejezésében, az empátia és a képzelet fejlődésében, a kritikai gondolkodás kialakításában,¹ de a mi tapasztalatunk azt mutatja, hogy kevés olyan módszertani anyag van, ami ahhoz nyújtana gyakorlati útmutatót, ötleteket, hogy hogyan tanítsuk meg a tanulókat a kreatív írástechnikákra.

Ebben nyilvánvalóan nehézséget okoz az is, hogy a kreatív írást sokan és sokféleképpen értelmezik, és az ajánlott, a kreativitást általánosan, illetve speciálisan a kreatív írást fejlesztő gyakorlatok módszertana sem tekinthető egységesnek. Fodor László (2007) szerint a kreativitásnak is legalább harmincféle különböző definíciója létezik a szakirodalomban,² s a kreatív személyiség ismérveinek a meghatározása szintén nehéz feladat. A hétköznapi nyelvhasználatban a *kreatív* jelző szinonimáiként tartjuk számon a következő szavakat: leleményes, élénk képzeletű, fantáziadús, ötletes, alkotó szellemű,

1 A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, amelyek a kerettanterveket tartalmazzák, letölthetők: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020nat>

2 Fodor L.: A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5/2. 2007. Letölthető: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020nat>

találékony, eszes, ötletgazdag, ötletdús.³ A kreativitás fogalmát – támaszkodva Fodor (2007: o.n.) összegző megállapításaira – az alábbiak szerint értelmezzük:

„a kreativitás az emberi személyiség azon jellege és állapota (diszpozíciója), melynek révén a tevékenység adott területén valamilyen új gondolatokon alapuló hasznos termék jön létre. A tevékenység produktumának vonatkozásában pedig szinte az összes szerző kreativitáskonceptiójában előtérbe kerül az eredetiség, az újszerűség és az értékesség.”⁴

Fodor (2007) rámutat, hogy a kreativitást fejlesztő, verbális és nem verbális gyakorlatokat

„mint érdekes, a megszokott iskolai feladatoktól eltérő fejlesztési eljárásokat az oktatási folyamatban is lehet alkalmazni, sőt egyes szakemberek szerint, formatív erejük alapján igencsak célszerű azokat beiktatni a napi feladatvégzések sorába”.⁵

A fenti meghatározás és pedagógiai ajánlás figyelembevételével tekintettük át a hatályos NAT kreativitással kapcsolatos értelmezési keretét, amely szintén abból indul ki, hogy: (1) a kreativitás a közoktatásban az általánosan fejlesztendő, kulcsfontosságú területek egyike, s tantárgyakat átfogó jelleggel történik a fejlesztése, (2) a verbális kreativitás növelése szintén feladata valamennyi oktatott tantárgynak, az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésével célirányosan foglalkozó tantárgyaknak pedig specifikus feladatuk a szövegek kreatív befogadásának a fejlesztése, a kreatív írás technikáinak az alkalmazása a szövegértés és a szövegalkotás területén.

Megemlítjük, hogy a magyar anyanyelv-pedagógia mindig is teret adott a nyelvi játékoknak, a nyelvi készségek kreatív módon történő fejlesztésének, a kreatív szövegadaptációnak és a szabad fantázián alapuló szövegalkotásnak. Ezért már a korábbi NAT (2012) is megfogalmazott számos ajánlást a kreatív alkotói folyamat ösztönzésére a különböző kompetenciaterületeken, és számolt a kreativitás és az azt speciálisan fejlesztő kreatív pedagógiai eszköztár nemzetközi tekintetben is erősödő pozíciójával. Ezt mutatta ki Bereczki Enikő Orsolya (2016) elemzése is, aki a NAT kreativitásfogalmát tartalomelemzéssel vizsgálta. Bereczki (2016) összességében arra a megállapításra jutott, hogy a művészeti nevelés az a műveltségi terület, ahol a magyar közoktatásban a legerősebben érvényesülnek a kreatív pedagógia módszerei; ezt követi a matematika és az anyanyelvi nevelés, de a kreativitás mint kompetencia fejlesztésének tantárgyakon

3 vö. <https://szinonimaszotar.hu/>

4 Fodor L.: A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5/2. 2007. Letölthető: http://epa.niif.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf

5 Fodor L.: A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5/2. 2007. Letölthető: http://epa.niif.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf

átívelő jellege nem érvényesül elég hatékonyan.⁶ Ezenkívül az elemzés rávilágított arra a fontos tényre, hogy egyes tantárgyakon belül, mint például a matematika műveltségi területén a tananyag igen erősen épít kreativitást és kreatív gondolkodást fejlesztő gyakorlattípusokra, míg más műveltségi területeken nem érvényesül önálló fejlesztési célként a kreatív feladatmegoldás támogatása. Erősen észlelhetőnek tartotta a szerző ennek hiányát például az idegen nyelvek elsajátításában. Ezek a megállapítások abból következtek, hogy milyen gyakran fordult elő a *kreativitás* szó önállóan, illetve a szinonímájának tekinthető *alkotóképesség/alkotókészség*, vagy esetleg a *kreatív* szóval alkotott jelzős szókapcsolat az előző NAT (2012) szövegében. Ezek mindhárom vizsgált tartalmat megnevező típusban (kreativitás mint alapszó, szinonimái és jelzős kapcsolatai) a művészeti neveléssel összefüggésben fordultak elő a leggyakrabban, illetve a matematikai és az anyanyelvi kompetenciafejlesztéssel mutatták a legerősebb tartalmi összhangot. Ez utóbbi műveltségi területen a kreativitás fogalma az önkifejezés eszközeként határozódott meg, és az úgynevezett *alkotó nyelvhasználat* fogalma kapcsolódott hozzá a legszorosabban. Az alkotó nyelvhasználat jellemzői pedig a következők: *helyes és (ön)tudatos* (NAT 2012: 18).⁷

Az új, 2020-ban bevezetett Nemzeti alaptantervben egyrészt sokkal koherensebb kreativitásfogalommal találkozunk, másrészt következetesebben fogalmazódik meg az a cél is, hogy a kreatív, élményközpontú tanulás megvalósítása tantárgyközi átfogó feladat. Az anyanyelvi kompetenciafejlesztésre vonatkozóan pedig a korábbiaknál jóval hangsúlyosabb formában jelenik meg az alkotó nyelvhasználat szerepe. A NAT számos kreatív munkaformát és a kreativitásra épülő tanulási stratégiát emel ki, amelyeknek a segítségével az anyanyelvhasználat fentebbi két ismérvének készségszintű elsajátítása fokozatosan valósulhat meg a közoktatás különböző szakaszaiban. Ez azt jelenti, hogy a nyelvhelyességi kérdések mellett a tudatos nyelvhasználatra nevelés, illetve a nyelvi önkifejezés stratégiáinak alkalmazása is előtérbe kerül. Az erre vonatkozó elveket a hatályos NAT az alábbiak szerint adja meg.

A kreatív írásgyakorlatok az érvényben lévő NAT-ban minden évfolyamon a kompetenciafejlesztési módszerek között vannak felsorolva, kiemelve, hogy: a kreatív alkotómunka sikere motivációs erővel bír, növeli a tanulók nyelvi tudatosságának szintjét. Továbbá fokozza a tanulók anyanyelvi kérdések iránti érzékenységet, hatékonyan segíti kommunikációs céljaiknak megvalósítását, de támogatja a tantárgyi tudás megszerzését is. A NAT a 8–12. évfolyam számára komplex kreatív nyelvi fejlesztést irányoz elő, kiemelve a nyelvi játékok és a nyelvi kompetenciákat fejlesztő játékos feladatok fontosságát a magyar nyelv és irodalom témaköreinek elsajátításában, különös tekintettel az irodalmi szövegek kreatív-produktív feldolgozására, illetve a kreatív szövegalkotásra megadott stílusban vagy ábrázolásmóddal. Az olyan tanegységek, mint

6 Bereczki E. O.: Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 2016/3. 5–20.

7 A 2012-es Nemzeti alaptanterv szövegét az alábbi dokumentum alapján idézzük: https://pszheves.hu/wp-content/uploads/2013/08/nat_20121.pdf, letölthető még: <https://ofi.oh.gov.hu/nemzeti-alaptanterv>

a történetalkotás, a műfajismeret vagy az egyes szövegtípusok jellemző jegyeinek megismeréséhez alkalmazható módszerek között a NAT minden évfolyamon felsorolja a kreatív írás gyakorlatát, sőt még a stilisztikai és lexikai ismeretek elmélyítésére alkalmazható eljárások között is szerepelnek kreatív feladatok.

A NAT tehát a kulcskompetenciák közé sorolja a kreativitást, és a kreatív írást úgy határozza meg, mint egy lehetséges, célravezető módszertani eljárást a kreativitás mint egyéni és társas kompetencia fejlesztésében. A Nemzeti alaptanterv teljes struktúrájának sarkalatos pontját képezi, hogy a kreativitás átfogó, tantárgyakon átívelő fejlesztése valósuljon meg. A hatályos NAT hét általános kulcskompetenciát jelöl ki, amelyek közül a 6. pont a következőket tartalmazza: „A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái” (NAT 2020: 297),⁸ ezek fejlesztésének mikéntjéről az életkorokra bontott, részletes kifejtésben tudunk meg többet.

A NAT az általános iskola első négy évét elvégző tanulók számára a következő elvárásokat fogalmazza meg a kreatív és digitális szövegoktatással kapcsolatban: „Tanítói segítséggel megadott rímpárokban különböző témákban 2–4 soros verset alkot; megadott szempontok alapján rövid mesét ír, kiegészít vagy átalakít; a megismert irodalmi szövegekhez, iskolai eseményekhez plakátot, meghívót, saját programjaihoz meghívót készít hagyományosan és digitálisan; alapvető hagyományos és digitális kapcsolattartó formákat alkalmaz” (NAT 2020: 306).

A nyolcadik évfolyamot befejező tanulókkal szembeni követelményekkel kapcsolatban – a szövegalkotás témakörében – pedig így fogalmaz: „Érthetően, a kommunikációs helyzetnek megfelelően beszél; gondolatait, érzelmeit, véleményét a kommunikációs helyzetnek megfelelően, érvekkel alátámasztva fogalmazza meg, és mások véleményét is figyelembe veszi; a tanult szövegeket szöveghűen és mások számára követhetően tolmácsolja; az általa tanult hagyományos és digitális szövegtípusok megfelelő tartalmi és műfaji követelményeinek megfelelően alkot szövegeket; a szövegalkotás során alkalmazza a tanult helyesírási és szerkesztési szabályokat, használja a hagyományos és a digitális helyesírási szabályzatot és szótárt; az egyéni sajátosságaihoz mérten tagolt, rendezett, áttekinthető írásképpel, egyértelmű javításokkal alkot szöveget; tanári segítséggel kreatív szöveget alkot a megismert műhöz kapcsolódóan hagyományos és digitális formában; egyszerű rímes és rímtelen verset alkot” (NAT 2020: 310).

A 9–12. évfolyamot végzett tanulókkal kapcsolatban így rendelkezik (NAT 2020: 127): „Megadott szempontrendszer alapján szóbeli feleletet készít; képes eltérő műfajú szóbeli szövegek alkotására: felelet, kiselőadás, hozzászólás, felszólalás; rendelkezik korának megfelelő retorikai ismeretekkel; felismeri és megnevezi a szóbeli előadásmód hatáskeltő eszközeit, hatékonyan alkalmazza azokat; írásbeli és szóbeli nyelvhasználata,

8 A 2012-es NAT módosításait a következő dokumentum tartalmazza: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>, megjelent: 2020.1.31-én, a változtatásokkal egybeszerkesztett szöveg itt olvasható: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>).

stílusa az adott kommunikációs helyzetnek megfelelő. Írásképe tagolt, beszéde érthető, artikulált; a tanult szövegtípusoknak megfelelő tartalommal és szerkezettel önállóan alkot különféle írásbeli szövegeket; az írásbeli szövegalkotáskor alkalmazza a tanult szerkesztési, stilisztikai ismereteket és a helyesírási szabályokat; érvelő esszét alkot megadott szempontok vagy szövegrészletek alapján; ismeri, érti és etikusan alkalmazza a hagyományos, digitális és multimédiás szemléltetést; különböző, a munka világában is használt hivatalos szövegeket alkot hagyományos és digitális felületeken (pl. kérvény, beadvány, nyilatkozat, egyszerű szerződés, meghatalmazás, önéletrajz, motivációs levél); megadott vagy önállóan kiválasztott szempontok alapján az irodalmi művekről elemző esszét ír” (NAT 2020: 313).

Mint látjuk, az érvényben lévő NAT a kreatív szövegalkotás folyamatát kontinuumként érzékelteti, amelyben éppúgy helyet kapnak a kreatívnek tekinthető szöveg reprodukciós eljárások, mint a kreativitáson alapuló szövegprodukciós technikák. A tanulási-tanítási folyamat célja a kreatív szövegprodukciós eljárások minél mélyebb szintű ismerete és a különböző íráskontextusoknak megfelelő használata. Az alkalmazási gyakorlatokban, az írás folyamán már nemcsak átalakulnak a kiinduló szövegek, hanem az önálló alkotói folyamat során olyan új szövegek jönnek létre, amelyek a kreatív feladat elvégzésének az eredményei, a termékei. Az írásproduktumok legfőbb jellemző jegye maga a kreativitás, amely a szöveg reprodukciós vagy szövegprodukciós gyakorlat során érvényesülhet a feladatmegoldás és a szöveg szintjén is. A kreatív írás kontinuumába ezért beletartoznak az olyan feladatok is, amelyek kombinálják a reprodukív és a produktív szövegalkotási eljárásokat. A kreatív írásgyakorlatok megmozgatják a tanulók fantáziáját, fejlesztik a képzelőerejüket, s ezáltal segítik elő azt, hogy az anyanyelvhasználat két alapvető mutatója (helyes és [ön]tudatos) a mindennapi kommunikáció szerves részévé váljon. A kreatív írás NAT-hoz igazodó felfogása a feladatmegoldás szintjén különböző kreativitási szinteket követel meg, az expresszív (kifejező) szintű kreativitástól kezdve haladunk az adaptív (alkalmazó), az inventív (hozzádó), produktív (létrehozó) és az innovatív ([meg]újító) kreativitás felé. A szöveg szintjén a nyelvhasználati jellemzők között találjuk meg a kreativitás számos elemét. Lehet ez például egy új szó megalkotása, egy szemléletes nyelvi képet felvonultató szöveg megírása, egy szokatlan retorikai megoldás, egy nyelvi játékon alapuló elem alkalmazása a szövegproduktumban vagy egy új metafora kitalálása egy jelenség bemutatásához, de ide tartozhatnak a különösen ötletes tartalmi megoldások is. A szöveg szintjén megnyilvánuló kreativitás – hasonlóan a kreatív szövegalkotási folyamat kontinuum jellegéhez – szintén egy olyan egységet alkot, amelynek vannak nyelvi reprodukción és produkción alapuló elemei.

A fentiekben megfogalmazott anyanyelvi oktatási és nevelési célok megvalósításának egyik pillére lehet a kreatív tanulási módszerek minél szélesebb körű alkalmazása a magyartanításban. Fontos, hogy az iskolába kerülő gyerekek számára továbbra is természetes munkaforma legyen a játékos, kreatív ötleteken alapuló új ismeretszerzés. Az óvodai foglalkozásokon megannyi színes, tevékeny és motiváló feladaton keresztül

valósul meg a kisgyermek minden olyan képességének a fejlesztése, amely az írás, az olvasás elsajátítását eredményesen készíti elő (Juhász 2023).⁹ Az iskolába belépő gyerekek jól ismernek számos humoros, nyelvi kreativitást fejlesztő feladatot és rímkereső játékot, asszociációs és történetmesélő játékot, sőt sok olyan elemet is tudnak, amelyeknek az ismerete a kreatív írás kezdő szakaszát megalapozza.¹⁰ Ilyen például a megkezdett történet folytatása, a szóláncjáték vagy a találó melléknév megtalálása (Juhász 2023). Juhász Valéria (2023) gyakorlatgyűjteményében számos ötletes példát sorakoztat fel erre. Ezeket az ismert tanulási motívumokat később hatékonyan lehet beépíteni olyan kreatív tanulási formákba is, amelyek már a betűk biztos ismeretén alapulnak. Az általános iskolásokat fokozatosan kell a kreatív írás izgalmas világába bevezetni, egyrészt a tananyaghoz szorosan kapcsolódó, másrészt azon túlmutató változatos feladatok és gyakorlatok alkalmazásával, amelyek kettős célnak felelnek meg: kreatívan fejlesztik az anyanyelvi kompetenciákat és erősítik a kreativitást, mint az egyik legfontosabb és legáltalánosabb emberi kompetenciát.¹¹ A kreativitást igénylő, gyakorlatorientált feladattípusoknak az egész tanulási folyamaton át kell ívelniük ahhoz, hogy a kihívásokat magabiztosan kezelő, a problémákra ötletes megoldásokat kereső és találó fiatalok hagyják el az iskolapadot.

Ezért is keresi a kreatív pedagógia és az anyanyelv-pedagógiai karöltve azokat a módszereket, amelyek napjaink képzési és nevelési célrendszerének meg tudnak felelni. A kreatív pedagógia a nevelés legfőbb céljának a kreatív személyiség kibontakoztatását tekinti, és ehhez kreatív (élményt adó, felfedező, játékos, alkotó szellemű) tanulási és tanítási módszereket dolgoz ki, amelyek megfelelnek Russ és Fiorelli (2010) kritériumainak:

1. Adjunk lehetőséget és időt a gyerekeknek (kortársaikkal együtt) a szabad, irányításmentes játéokra!
2. Bátorítsuk a gyerekeket, hogy minél több területet és tevékenységet fedezzenek fel a maguk számára, így megtalálhatják azokat a tevékenységeket, amelyeket élveznek és fejlesztik készségeiket.
3. Hozzunk létre olyan környezetet, amelyben a gyermek biztonságban érzi magát és szabadon kifejezhet szokatlan gondolatokat is!
4. Élvezzük közösen és erősítsük meg a mindennapi tevékenységek során megjelenő kreativitást!

9 Juhász V.: *A beszédfejlődés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2023.

10 Juhász V.: *A beszédfejlődés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért* című könyvében (Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2023) számtalan ilyen példát találunk: rímes versek, szójátékok, talalós kérdések, többjelentésű szavak. A könyv sok olyan gyakorlatot is tartalmaz, amelyek az alsó tagozatos gyerekek számára valódi kreatív, szórakoztató és nyelvi tudatosságra nevelő írásgyakorlatokká is átalakíthatók.

11 A kreatív személyiség tanulási-tanítási szempontú meghatározásához vö.: Fodor L.: A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5/2. 2007. Letölthető: http://epa.niif.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf

5. Bátorítsuk a függetlenséget a problémamegoldásban, figyelembe véve a frusztráció és a kihívás mértékét!
6. Támogassuk az érzelmek kifejezését a verbális kommunikációban, hogy a gyermek komfortosan viszonyulhasson érzelmeihez, és ezek megjelenhessenek alkotásaikban is!¹²

A fenti hat kritérium közül több is kapcsolódik a nyelvi kompetenciákhoz, de a legerősebben a két utolsó. Anyanyelvi nevelésünk alapelvei a következők: integráció, nyitottság, folyamatosság, élményszerűség, analógia és kreativitás, önkifejezés és tudatosság (Adamikné Jászó 2001). Anyanyelv-pedagógia módszertanok egyöntetűen hangsúlyozzák, hogy a grammatikai szabályok elsajátítása is lehet játékos, a helyesírási alapelveket is taníthatjuk a felfedező tanulás módszereivel, a kooperatív tanulás a közös szövegalkotásra is alkalmas, a szókincsfejlesztésre is ismerünk számos játékos, motiváló feladatot: a mondatszintű fejlesztésben nagyon bevált az ún. bontójáték, a szövegalkotásban kedveltek az ún. összegyűrt történetek, a meseszöveg, az élő fogalmazás, a dramatizálás és a különféle szituációs játékok, illetve a humoros történetek (pl. negatív történet) (Juhász 2023, Nagy L. – Péntek 2000, Adamikné Jászó 2001). Ebből a teljességre nem törekvő felsorolásból is látszik, hogy az anyanyelvi nevelésben milyen sok, nyelvi kreativitást igénylő feladattípussal tudunk dolgozni a kompetenciafejlesztésben. Ezt a sort egészítik ki a kreatív írás gyakorlattípusai is, amelyek a szövegalkotási kompetencia fejlesztését célozzák meg. A kreatív írás egyes elemei már régóta bevált formái a magyarországi fogalmazástanításnak, hiszen a négy alapvető fogalmazástanítási módszert – a tananyagtól, a kontextustól, a feldolgozott szövegek típusától függően – kombinálhatjuk a kreatív nyelvi megoldásokat igénylő feladatokkal is. A fogalmazástanításban a következő általános módszerekkel taníthatjuk a szövegalkotást:

1. Reprodukciós módszer: mintakövető, kötött témájú és szerkezetű fogalmazások írása,
2. Szabadírás-módszer: spontán, kötetlen fogalmazások,
3. Stilisztikai módszer: témaválasztásában kötött vagy szabad, stíuselemeiben kötött szövegalkotás,
4. Kommunikációs módszer: konkrét kommunikációs feladat, problémamegoldás, spontán és kötött elemek kombinálásával.¹³

Amennyiben a diákok a kedvenc ételükről írnak egy képverset vagy egy haikut, akkor véleményünk szerint, egy a reprodukciós módszernek megfelelő kreatívírástechnikát

12 Russ, S. W. / Fiorelli, J. A.: Developmental Approaches to Creativity. In: *The Cambridge Handbook of Creativity*. London: Cambridge University Press, 2010, 233–249. A kritériumokat magyarul a következő honlap alapján idéztük: https://designakozoktatásban.mome.hu/szakirodalom/szakirodalom-a-kreativitas-fejlesztese-pedagogiai-modszerekkel/#_ftn3

13 Régebbi és újabb munkák is ezt a négy csoportot különböztetik meg, ha nem is egyforma terminológiai megközelítésben. Összefoglalóan lásd: Samu Á.: *Kreatív írás*. Budapest: Holnap Kiadó, 2004.

alkalmaztunk egy új szöveg létrehozásához. A tanterv lehetőséget biztosít szabad fogalmazások elkészítéséhez is, s ha például azt a feladatot adjuk, hogy a tanulónak el kell képzelniük egy napjukat a „Kerek erdő” valamely lakójának a bőrébe bújva, akkor kreatív ötletek szükségesek az írásproduktum megszületéséhez. A stílusgyakorlatok részben reprodukív, részben produktív elemekre támaszkodnak, s a feladat, hogy egy kerettörténetet a diákok helyezzenek át egy másik műfajba, az ötletesség mellett műfajismeretet is igényel. A kommunikációs feladatok esetében is eljárhatunk kreatív írásfeladat megtervezésével. Bevált gyakorlat erre a feldolgozott szöveghez kapcsolódó, kiegészítő feladat, például egy mese színpadra állításához a kellékek listájának megírása, a jelmez leírása, az előadásra szóló meghívó megtervezése, a színházi plakát elkészítése stb.

A kreatív írás technikáinak iskolai keretek közötti alkalmazásával változatos formában közvetíthetjük az elsajátítandó tantárgyspecifikus tudást, miközben hatékonyan fejlesztjük a kreatívíráskompetenciát és a kommunikatív intelligenciát is. A kreatív írás színes és írásra ösztönző világa fokozza a tanulók tudás és tanulás iránti vágyát, növeli a munkakedvét, és gyakran az írás egyéni gyakorlására, önálló, szabadidős tevékenységként való folytatására is ösztönöz.

Meggyőződésünk, hogy a kreativitás fejlesztésének egyik leghatékonyabb formája a kreatív írás. A pedagógiai munka, a tanulás és a tanítás eredendően is kreatív tevékenységként definiálható, és gyakorlatának még a leghagyományosabb formái között is megtaláljuk az írást. Az írás tágabb értelemben véve tehát a tanulás és a tanítás egyik legfontosabb, legősibb és egyben leghagyományosabb eszköze is. A kreatív pedagógia és írásdidaktika kísérletet tett ennek az eszköznek a megújítására. Ennek eredményeképpen született meg a kreatív írás elmélete és gyakorlata, könyvünk tárgya.

Három dolog motivált bennünket a megírására. Először is az, hogy a hatályos NAT-ban az oktatás tartalmára vonatkozó és a nevelési célokat meghatározó részben a korábbiakhoz képest hangsúlyosabban szerepel a kreatív képességek komplex fejlesztése,¹⁴ közöttük a kreatív írás is, de nem ismerünk olyan feladatbankot, ahol a jó gyakorlatokat didaktizáltan találhatnák meg a pedagógusok. Másodsorban az – csatlakozva Juhász Milán (2023) véleményéhez¹⁵ –, hogy bár a kreatív írás és a digitális szövegalkotás mint elsajátítandó kompetencia jelenik meg az aktuális NAT-ban, és ez határozott előrelépés a korábbiakhoz képest, nincs megfelelően tisztázva, hogy hogyan érdemes ezt a két kompetenciát fejleszteni. Harmadsorban pedig speciálisan a magyartanításra vonatkozóan tartjuk kevésnek azt a módszertani állítást, hogy a kreatív írás didaktikája nem igényel különösebb ismereteket, ha az órán a diákok papírt és tollat ragadnak, írnak egy ideig, és a végén letesznek javításra egy szöveget

14 A hatályos dokumentumban ez szerves része az iskolai tanulmányoknak, megvalósulhat tantermi keretek között vagy egyéb, fejlesztő jellegű foglalkozásokon is, tantárgyspecifikusan és/vagy tantárgyakon átívelően.

15 Juhász M.: A szövegalkotási kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervekben. *Anyanyelv-pedagógia*, XVI. évfolyam, 2023/2, 67–81.

az asztalunkra, akkor a feladat meg van oldva. Véleményünk szerint pontosabban kell meghatározni, hogy a kreatív írással mely előírt nyelvtani és irodalmi ismeret-, illetve műveltségi kör tartalmának közvetítésébe vágunk bele, és mi ezzel a célunk. Azt is tisztázni kell, hogy a kreatív írás miben más, vagy miért több, mint egy lehetséges szövegalkotási eljárás.

Ezeket a kérdéseket igyekszik megválaszolni ez a könyv, amelynek célja a kreatív írás közvetlen és közvetett elméleteinek szövegtani (szövegnyelvészeti) megközelítésből való áttekintése, illetve az íráspedagógia aktuális módszereinek a felhasználásával adunk gyakorlati ötleteket a kreatív szövegalkotáshoz. Bízunk benne, hogy munkánkkal csökkenteni tudjuk a kreatív írással szembeni módszertani bizonytalanságot, és ennek eredményeképpen erősödhet a kreatív írás szerepe a közoktatásban, különösen pedig a magyartanításban. Munkánkkal ahhoz is szeretnénk hozzájárulni, hogy tanárok és diákok egyformán kellemes és ösztönző élményeket szerezzenek a kreatív írás során, és megtapasztalják, hogy a kreatív írás feladattípusainak ismerete segíthet a munkájukban, hatékonyabbá teheti a tanulókkal való együttműködést, valamint a tanári kommunikációra is pozitívan képes kihatni. A diákok, a fiatal felnőttek a kreatív írásban kibontakoztathatják egyéni kifejezési stílusukat, rátalálhatnak a saját hangjukra, s ez megváltoztathatja az íráshoz, mint az egyik legalapvetőbb kommunikációs eszközhöz való viszonyulásukat. Megszerethetik az írást, és ezáltal lesznek képesek belátni, hogy a kreatívan megírt szövegek segítik őket céljaik megvalósításában, sikeresebbek lehetnek a tanulás és a munka világában, hiszen a birtokukba kerülhet a boldoguláshoz szükséges és a munkaerőpiacon elvárt kommunikatív teljesítményhez egy olyan eszköz, amely támogatja a képességeik kibontakozását.

A fenti átfogó célokat szem előtt tartva, ebben a könyvben a NAT előírásai alapján foglalkozunk a kreatív tanulási formák anyanyelvi nevelésben való szerepével, célirányosan a játékos, kreatív íráshoz kapcsolódó feladattípusokkal és tanítási lehetőségeivel. E célkitűzés megvalósítása érdekében a kreatív írás fogalmát a lehető legtágabban értelmezzük. A mi felfogásunkban ez az anyanyelv nyelvi feladatok megoldásában való leleményes használatától kezdve az alkotó szellemű szabad szövegalkotásig sokféle írásgyakorlatot foglal magában, amelyek betöltik azt a szerepet, hogy a tanulók számára érdekes és az írásra motiváló kontextuson keresztül fejlesztik a nyelvi kompetenciákat, és olyan íráskörnyezetet képesek teremteni, amelyben a tanulók számára az írásgyakorlat messzemenően nem a teljesítménykényszeren alapszik, hanem a kreatív ötleteik megvalósítására szolgál a különböző ismert szövegtípusokra vonatkozóan. A kreatív írás a mi értelmezési keretünkben egy nyelvpedagógiai gyakorlat, amelyben akár együttesen, akár külön-külön is fejleszthetjük a diákok anyanyelvi kompetenciáit a tudatos és éntudatos nyelvhasználat kialakítása érdekében. A kreatív írás ebben az értelemben olyan érdekes és írásra motiváló feladatok megtervezésére épít, amelyek a nyelvi játékok jól ismert feladataitól kezdve magában foglalhat minden olyan írásgyakorlatot, amelynek a megoldása túlmutat a nyelv önálló, de csupán csak a tanulaton alapuló használatán. Ez egy sajátos alkotói folyamatot tételez fel, amelyben az

alkotó nyelvhasználat, a felszabadult környezetben való írás és a nyelvvel való kísérletezés éppúgy releváns, mint a nyelvről tanultak alkalmazása egy teljesen új nyelvi kontextusban.

A 2020-as NAT nemcsak a nyelv alkotói módon történő használatáról beszél, hanem azt is előírányozza, hogy a tanulók ne „csak befogadók legyenek, hanem mérlegelő, problémaérzékeny gondolkodású, kreatív értelmezők is”. A játékos tanulás központi elvként határozódik meg.

Juhász Valéria (2023) az anyanyelvi nevelés kontextusára nézve különböztet meg többféle játépedagógiai eljárást, és azt hangsúlyozza, hogy nem mindegy, hogy a tanórán csupán csak egy játékos feladatot valósítunk-e meg, vagy edukatív játékot játszunk-e. Véleménye szerint az edukatív játékoknak két fő jellemzőjük van: élményszerző tevékenységre épülnek és a tanulók kognitív fejlődését szolgálják.

A kreatív írást Juhász Valéria (2023) gondolatmenete alapján edukatív nyelvi játéknak tekinthetjük. A játékos tanulási formák jellemzőiről és felhasználhatóságáról a NAT-ban szintén szó van. Az anyanyelvi nevelés céljai között már az 1–4. osztályra vonatkozóan szerepel a következő általános didaktikai cél: „Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése érdekében a nyelvtani szabályok megismertetése helyett a tanuló kreatív játékos, alkotó jellegű vagy kísérletező feladatokkal, változatos munkaformákban tapasztalja meg a nyelv összefüggéseit, működését”. A nyelvvel való kreatív munka kiterjed tehát az olvasás és a szövegértés, illetve a szövegalkotás összes olyan formájára, ami megköveteli a nyelv szó-, mondat- és szövegszintű, alkotói szellemű használatát. A tanulóknak tehát az a feladata, hogy a nyelvvel való kreatív foglalkozás során megmutassák azokat a képességeiket, amelyekkel az anyanyelvüket valóban leleményesen, de nyelvtudatosan tudják használni. Ezért minden kreatív írásgyakorlat célja az, hogy segítse a nyelv kreatív használatát, és felszínre hozza azokat a tanulói kompetenciákat, amelyek a nyelvvel való kreatív bánásmód bizonyítékai. Ezek a bizonyítékok (új szavak, metaforák új kiterjesztései, új szöveg) nyilvánvalóan különböző minőségi mutatókkal bírnak az egyes korcsoportokban, de a célunk, hogy a tanulók megértsék a nyelv működési mechanizmusát, fejlődési útvonalt, és megtapasztalják az anyanyelvi kompetenciafejlesztés élményszerű formáit, minden egyes kreatív írásgyakorlat megvalósításakor azonosak.

A kreatív szövegértés és a kreatív szövegírás fogalma szorosan összekapcsolódik. Vannak, akik a szövegértési feladatok közé sorolják azt, ha a tanulóknak az elolvasott/feldolgozott szövegnek új címet kell adniuk. Mások ezt a nyelvi műveletet már a kreatív írásgyakorlatok egyik alapkövének tekintik. Ez a besorolási különbség azonban nem határozza meg azt, hogy megvalósuljon az a célkitűzés, hogy minden egyes tanuló örömmel „vesz részt irodalmi mű kreatív feldolgozásában, bemutatásában (pl. animáció, dramaturgia, átirat)” (NAT 2020) vagy bármilyen nyelvi kreativitásra épülő feladat megoldásában.

Kreatív szövegértés, kreatív szövegfeldolgozás és kreatív szövegalkotás, ezt a három fogalmat együttesen olvasztottuk bele az általunk használt „kreatív írás” terminusba.

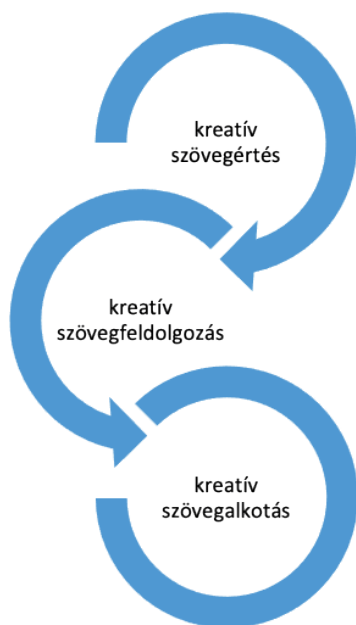
A kreatív szövegértés feladata a kreatív írásgyakorlat előkészítése, az érdeklődés felkeltése, a fantázia fejlesztése, a verbális kifejezőkészség erősítése a szöveghez kapcsolódó, a szöveg megértését támogató aktív/interaktív feladatok megoldásával. Ilyen lehet például az, ha hiányzik a szöveg utolsó mondata, és így a befejezést a tanulóknak kell kitalálniuk, majd összevetniük az eredetivel. Bár ez a feladat is tartalmaz szövegírási szakaszt, még nem tartozik szorosan a kreatív írás fogalma alá, mert a tevékenység során nem jön létre teljesen új szöveg. A kreatív (alkotó) olvasás/szövegértés lényege, hogy a tanulóknak nemcsak el kell olvasniuk a szöveget, hanem aktívan kell azzal foglalkozniuk, például szavakat behelyettesíteniük a szövegbe. Az alkotó (kreatív) szövegértés alapvetése, hogy az olvasók akkor értik meg a szöveget, ha interaktív kapcsolatba kerülnek vele, például bekarikázhadják, lerajzolhatják a tanulók az első lapon, hogy kit képzelnek a cím alapján a regény főszereplőjének. Ennek a fejlesztésnek minden gyakorlata arra épül, hogy kezdjünk valamit a szöveggel, s lehetőség szerint rövid, egyszerű írásbeli feladaton alapuljon ez a tevékenység. Ebben az értelemben a kreatív szövegértés során a tanulók már azzal a szöveggel foglalkoznak, amely a kreatív írás kiinduló szövege lesz.

A szövegfeldolgozás szintén alkotó (kreatív) módja a szövegek alaposabb megértésének, s túlmutat a szó- vagy mondatmegértésen. Feladata szintén a kreatív szövegalkotási folyamat előkészítése, s az írás alapjául szolgáló szöveg több szempontú, élményjellegű értelmezésének biztosítása. Jelentheti ez például a kutatómunkát egy közmondás eredetének, jelentésének megtalálásához, asszociációk gyűjtését a címhez, a jóslási folyamat beiktatását a szöveg valamely szakaszában, párhuzamos történetek keresését az adott szöveg szereplőivel, s minden olyan feladatot, amelynek célja annak a kontextusnak, közös értelmezési keretnek a kidolgozása, amelyben a kreatív írásmű létre fog jönni. Ezért a kreatív írásfolyamatnak ebben az előkészítő szakaszában arra érdemes törekednünk, hogy a tanulók szövegtípusokra vonatkozó tudását is minél változatosabban ismételjük át. A kreatív szövegfeldolgozási munka is tartalmazhat rövidebb írásbeli feladatokat, mint például jegyzetek készítését, kezdőmondatok leírását. Idetartozik a szöveg kulcsszavainak feljegyzése is, illetve a szöveg bizonyos szavainak, fogalmainak megadott logikai sorrendben való felírása, gondolattérkép készítése vagy a feldolgozott szöveg vázlatának megírása.

A kreatív szövegalkotási szakasz célja mindig egy új, önálló és teljes (koherens) szöveg létrehozása. Ebben a folyamatban bonyolult módon rendeződik újra a már megszerzett anyanyelvi tudás, s a tanulók kreativitására épülő feladat aktiválja a képzelőerőt, a feladat megoldását támogató ismereteket (szövegtani, műfajleméleti, grammatikai stb.), beindítja a szövegalkotáshoz szükséges kognitív folyamatokat (tervezés, megformálás, átalakítás stb.).

A kreatív szövegalkotás feladattípusai nagyon változatosak, s a három ismert írásgyakorlat-típus (irányított írás, folyamatközpontú írás, szabadírás, vö. Raátz 2007) mindegyikében sikerrel alkalmazható. Ha például egy bírósági beadvány megfogalmazását kérjük Piroska nevében, akkor ez a feladat a szövegalkotói gyakorlatok hagyományos

felosztása alapján irányított írás, de megoldásához nagy fokú kreativitásra van szükség. Ha azt a feladatot adjuk, hogy a tanulók mutassák be a kedvenc állatukat, folyamat-központú írásgyakorlatot adunk. Ha kiegészítjük ezt azzal, hogy a tanulóknak el kell képzelniük azt, hogy kedvenc állatuk beszélni tud, és maga mutatkozik be, a feladatot kreatívvá alakítottuk át. A legtöbb lehetőséget nyilvánvalóan az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében bevált szabadírás jelenti. Az ünnepnapokhoz kapcsolódó eseményeket is megírathatjuk egy egyszerű perspektíva-váltással: mesélnek az ajándékok. A szövegtermékek hossza és minősége mindig az adott feladat függvénye.



1. sz. ábra: A kreatív írás folyamatmodellje (saját ábra)

A kreatív írás folyamatmodelljét a fenti ábra alapján gondoltuk el. Felfogásunk szerint az írásmű létrehozását támogató, előkészítő szakaszok éppolyan fontosak, mint maga a szövegalkotási munka. A kreatív írás lényege, hogy az írás minden szakaszát élményszerű tevékenységgé tegye, amelynek során a tanulók a kompetenciaszintjüknek megfelelő hosszúságú és minőségű szövegeket hoznak létre önállóan. A felszabadult, örömteli írás folyamata és terméke, a létrehozott szövegtermék mindig újraszervezi az íráshoz kapcsolódó élményeket és érzelmeket. Ezért több szempontból is kompetenciafejlesztő feladatot tölt be, és bár olyan részcelokat határozhatunk meg a kreatív írás során, mint például a szókincsfejlesztés, a helyesírási kompetencia erősítése, a nyelvtani tudatosság támogatása, illetve – a tantervi előírások és a munkaerőpiaci elvárások ismeretében – a kreatív személyiségfejlesztés, valójában ezeket

nemcsak a konkrét feladat, hanem a kreatív írás egészéhez kapcsolódó élmények sorozata valósítja meg.

Hogyan vágjunk bele a kreatív írás tanulásába és tanításába? Ebben a könyvben ehhez szeretnénk segítséget adni a pedagógusjelölteknek és a gyakorló pedagógusoknak, a tanító és a tanár szakos hallgatóknak, különös tekintettel a leendő és a gyakorló magyartanárok azon igényére, hogy minél színesebben taníthassák a kreatív írást.

Ehhez könyvünkben áttekintjük a kreativitás és a kreatív írás fogalmát, alkalmazásának területeit, módszertani lépéseit, kitekintéssel a produktív-kreatív szövegmegközelítés és kreatív írás szövegnyelvészethez való kapcsolódási pontjaira, valamint azokra a szövegalkotási modellekre, amelyek hatottak a kreatív írás folyamatáról szóló elképzelésekre. Ezt a bevezető-áttekintő, a kreatív írás elméletét összefoglaló első fejezetet egy gyakorlati fejezet követi, amely a kreatív írás tanórai és tanórán kívüli gyakorlatát mutatja be. Ebben a részben (2. fejezet) kaptak helyet a kreatív írás feladattípusai, azok különböző csoportosítási lehetőségei a hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján.

A könyv harmadik fejezetében egy feladatbankot talál az olvasó, ez alkotja munkánk központi részét. Szeretnénk számos példát mutatni arra, hogy milyen fontos szerepe van a szövegalkotás fejlődésének az iskolai tanulás megkezdésétől egészen az érettségi vizsgákig.

Ezeket keresztül is azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy a kreatív szövegalkotás gyakorlata komplex módon fejleszti az anyanyelvi kompetenciákat a szókincstanulástól kezdve a helyesírás biztosabbá válásán át a magabiztos és szabatos kifejezőmód elsajátításáig. Ezek a célkitűzések nyelvi-kommunikatív kreatív feladatok kitalálására és megtervezésére motiváltak minket, hogy ezzel is erősítsük a kreatív írás magyartanításban betöltött szerepét. A magyarországi tradíciók szerint az irodalomóránokon láthatóan vagy kevésbé látványosan mindig is jelen volt a kreatív szövegmegközelítés koncepciója. Ezzel szemben a tananyagok nyelvtani és kommunikációs tartalmaiban egészen a közelmúlt jó gyakorlataig nem érvényesült kellő mértékben az a szempont, hogy ezeket is kreatívan közvetítsük, például kreatívírás-gyakorlatokon keresztül. Ugyanakkor ne felejtjük el, hogy a magyarországi anyanyelvi nevelés mindig is szem előtt tartotta azt a pedagógiai elvet is, miszerint a nyelvi kreativitás fejlesztésének az egyik legjobb módszere a nyelvi játékokban fedezhető fel. A nyelvvel való kreatív foglalkozás tehát azt is jelenti, hogy játszunk írásjátékokat, írunk rövidebb vagy hosszabb kreatív szövegeket!

A harmadik fejezetben sorakoznak tehát a feladatok és írásgyakorlatok, amelyek a mi meggyőződésünk szerint játékosan, tartalmasan, érdekesen és élményszerűen motiválnak az írásbeli kommunikáció részterületeinek a gyakorlására. Ebben a fejezetben találhatók meg azoknak a kreatív írásgyakorlatoknak a leírásai, amelyeket a szerzők a *Kreatív írás* című tantárgy tanítása során különböző tanulói csoportok számára a kreatív írásban való jártasság megszerzése céljából dolgoztak ki. A gyakorlatokat a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott

Nyelvészeti Tanszéke által gondozott képzéseken próbáltuk ki, elsősorban alkalmazott nyelvészet szakos hallgatókkal, valamint nyelv- és beszédfejlesztő szakirányú továbbképzésben részt vevő kollégákkal együttműködve. Lehetőségünk volt arra is, hogy leendő tanítók és magyartanárok csoportjaiban is kipróbáljuk az itt bemutatott feladatok többségét. A szerzők így azt is megtapasztalhatták, hogy a pedagógusképzésben két okból is helye van a kreatív írásnak. Egyrészt fejleszti a pedagógusjelöltek nyelvi kompetenciáit, másrészt megtanítja őket kreatívan tanítani, aminek eredményeképpen a pedagógusjelöltek a saját tanítási gyakorlatukban eredményesebben fogják tudni alkalmazni óráikon a kreatív gyakorlatokat, megfelelve ezzel a Nemzeti alaptanterv velük szemben támasztott elvárásainak.

Ezúton is köszönjük hallgatóink, kollégáink támogatását, tartalmas hozzájárulását munkánkhoz. A konkrét, nagyrészt saját ötleteken alapuló gyakorlatokat a fejlesztendő kompetenciák, a feladat céljai, idő- és eszközigénye alapján megtervezett keretben egy óravázlathoz hasonló sablonban helyeztük el, ezzel is megkönnyítve azoknak a pedagógusoknak a munkáját, akik szeretnék ezeket a feladatokat a tanórájukra bevinni. A feladatok között szerepelnek olyanok is, amelyeknek a tantermi munkára való adaptálására a szakirodalom vagy más, kreatív írást gyakoroltató könyv inspirált bennünket. Ezekben az esetekben azonban a források, amelyeket az általunk kifejlesztett feladatot ismertető sablonban meg is adtunk, csakis a gyakorlat alapötletétől szolgáltak, a változtatások, továbbfejlesztések, illetve az órai munkára való előkészítésük a szerzők saját munkája. A gyakorlatok között csak elenyésző számban teszünk közzé olyanokat is, amelyek a kreatív írás ismert alapgyakorlatai, vagy olyanokat, amelyeket a témához tartozó alapvető szakirodalomból módosítások nélkül vettünk át. A források megjelölése ebben az esetben is megtalálható a feladatot leíró sablonban. Ezekre meglátásunk szerint azért volt szükség, mert a könyvet kézbe vevő olvasók, kollégák és hallgatók nem egyformán jártasak a kreatív írás tanulásában és tanításában.

A könyv összefoglaló, negyedik fejezete nemcsak arra ösztönzi az olvasókat, hogy az általunk tervezett gyakorlatokat kipróbálják, hanem arra is, hogy továbbfejlesszék azokat, és észrevételeiket, módosító javaslataikat a szerzőkkel megosszák. Bízunk abban, hogy a könyv elolvasása után olvasóink is osztani fogják az alapelvünket, miszerint a kreatív írás egy olyan, nyelvi kompetenciákat komplex módon fejlesztő folyamat, amelyben a megoldandó feladat is folyamatosan átalakul, módosul. E kép-lékenységnak az az oka, hogy minden tanulói csoport más-más kompetenciaszinten oldja meg ugyanazt a feladatot, emocionálisan másképpen reagál magára a feladatra, minek következtében nyelvi megoldásaiban teljesen más szintű, megformáltságában nagyon eltérő struktúrájú szövegtermékek fognak létrejönni az egyes csoportokban. Számunkra minden, a kreatív szövegalkotás során megalkotott produktum egyformán értékes írásmű, olyan, mint a csiszolatlan gyémánt, amely mögött olyan produktív-kreatív nyelvi teljesítmény áll, amely a tanuló(k) egyéni alkotói munkájának az eredménye. A kreatív írásban tehát az örömteli alkotás folyamata a lényeg, vagyis az, hogy előálljon – Barthes híres könyvének címére utalva – a szöveg öröme.

Ennek tudatában az összefoglalásban – kitekintésképpen – arra is rámutatunk, hogy a kreatív írás sikerrel alkalmazható nemcsak az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésében, a nyelvi tudatosság és a kommunikációs siker vagy az önkifejezés hatékonyságának a növelésében, hanem ez a munkaforma hatékonyan támogathatja az önismereti, a személyiségfejlesztési és a(z) (ön)gyógyítási folyamatokat. Legfőképpen azért, hogy felszabadítja a bennünk rejlő kreativitást, utat enged a kreatív gondolatok szavakba öntésének, mindemellett önismereti játékokra ösztönöz. Ennek eredményeképpen nemcsak egy számunkra izgalmas, kalandokkal teli, ismeretlen útra léphetünk rá, hanem megtanulunk egy technikát is arra, hogyan kezeljük a problémáinkat, például a stresszt, a kudarcból való félelmet, a teljesítménykényszer és a megfelelés vágya miatt ránk nehezedő nyomást, a kudarcok miatti érzelmi hullámvasutakat. Észre fogjuk venni, meg fogjuk tapasztalni, hogy a kreatív írás használatával teljesítményünk mintegy magától is javulni fog. Ehhez nem is kell mást tennünk, mint írni! Ennek a gondolatnak a jegyében említjük meg az összefoglalásban a kreatív írás legújabb formációit, például a terápiás írást, és derítjük fel kapcsolódási pontjait a mi textológiai, textlingvisztikai, a nyelvi kompetencia fejlesztését szem előtt tartó álláspontunkhoz.

A könyvet bibliográfia zárja, ahol az olvasók megismerhetik a téma szakirodalmát, illetve felsoroljuk azokat a könyveket is, amelyekben az érdeklődő olvasók további feladatokat találhatnak a kreatív írás gyakorlatára, vagy ötleteket meríthetnek saját készítésű feladatokhoz is. A legfontosabb könyveket, szócikkeket, amelyeket többször is idézünk, a lábjegyzetekben is elhelyeztük, ezzel is segítve az olvasókat a téma szakirodalmában való tájékozódásban.

Köszönjük kollégáink, tanítványaink érdeklődését, amellyel a könyv megírását hatékonyan támogatták. Hálásak vagyunk lektorunk megjegyzéseiért, változtatási javaslataiért, amelyek nyomán ez a munka a végső formáját elnyerte. Köszönettel tartozunk az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Karának anyagi támogatásáért, ami a könyv megjelentetését lehetővé tette.

1. FEJEZET:

A KREATÍV ÍRÁS ELMÉLETE

A fejezet célja és tartalma:

Ebben a fejezetben először a kreatív írás fogalmával, nyelvészeti és pedagógiai aspektusú modelljeivel foglalkozunk, amelyek e könyv elméleti keretét alkotják. Ezt követően a kreatív írás történetét tekintjük át, és kitérünk azokra az elméleti megközelítésekre is, amelyek a kreatív írás mint kutatási téma fejlődése révén jöttek létre.

1.1. A kreativitás és a kreatív írás fogalma

A kreativitás szóban felismerhetjük a latin eredetű *creare* igét, amelynek jelentése: *alkotni, létrehozni*, tehát valamilyen cselekvő tevékenységről van szó, amit legtöbbször egy ötletes, különleges vagy éppen újszerű módszeren alapuló alkotói (művészi, esztétikai) folyamattal hozunk kapcsolatba. A kreativitás fogalma tehát azt a kompetenciát jelenti, hogy leleményességen, saját ötletességen alapuló megoldásokkal állunk elő az alkotói folyamatban, vagy egy probléma megoldására találunk egy újszerű elképzelést. A kreativitás minden típusa az egyéni képzelőerőre támaszkodik, és mindenfajta kreatív tevékenység nagy fokú motivációt követel meg ahhoz, hogy a kreatív ötlet ténylegesen megvalósuljon, s egy új alkotásban konkrét formát is ölthessen. Niklas Luhmann (1927–1998) német szociológus és társadalomkritikus számos írásában kifejtette,¹ hogy a 21. század társadalmi problémáinak a megoldása és az egyének boldogulása leginkább attól fog függeni, hogy képesek lesznek-e az emberek a gyermekkoruktól bennük rejlő kreativitás tervszerű kiaknázására, fejlesztésére, tudatos megélésére és arra, hogy a cselekvő kreatív kompetenciáikat valóban a jövő zálogaként értelmezzék.

Luhmann a kreativitáson alapuló kommunikatív és kognitív kompetenciák célzott fejlesztését jelölte meg a 21. századi oktatás legfontosabb feladatának, rámutatva arra, hogy a tanítási módszereknek is kreatívnak kell lenniük ahhoz, hogy a tanulók kreativitását valóban fejleszteni tudják.

„Csak a kreativitás képes megteremteni a kreativitást” (Luhmann 1988: 18) lett az úgynevezett kreatív pedagógia alapelve. Ezt a modern tantárgy-pedagógiák a lehető

1 Luhmann, N.: Über „Kreativität”. In: Hans-Ulrich Gumbrecht (szerk): *Kreativität – Ein verbrauchter Begriff?* München: Dtv, 1988, 14–19.

legtágabb értelemben véve értelmezik, s talán a legpontosabban a „kreatív munka” szókapcsolattal írhatjuk le azokat a tevékenységeket, amelyek az egyes iskolai tantárgyakhoz kapcsolódóan, tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon arra ösztönzik a tanulókat, hogy a feladatokat a tanult ismeretek alkalmazásával kreatív módon oldják meg. Luhmann szerint ezt a *munkát* végezzük minden fejlesztési tevékenység során, az egyéniségünk, a társadalmunk fejlesztésében, a tanuláskor, a tanításkor, a napi alkotói és termelői munkánk során. Ebben a felfogásban a kreativitás nem csak az írásra vonatkozik, hanem áthat valamennyi olyan cselekvési, gondolkodási és alkotói folyamatot, amelyben valami újat, egyedit és egyénit hozunk létre.

A kreativitás fogalmához számos explicit és implicit elmélet kapcsolódik. Az egyik explicit elmélet azt mondja ki, hogy azt tekinthetjük egy probléma, egy feladat kreatív megoldásának, ami láthatóan megvalósítja a következő három ismérvet: újszerű, megfelelő (a problémát vagy a feladatot ténylegesen megoldó) és hasznos (várhatóan alkalmazható, adaptálható lesz más esetekben is).² Ezt a három elemet tartalmazó kritériumrendszer Graham Wallas (1858–1932) brit neveléstudós alkotta meg, és foglalta bele a három (adott esetben négy) lépésből álló kreatív folyamatokat leíró modelljébe. Wallas a kreativitást minden tanulási folyamat alapköveként értelmezi, és a kreatív gondolkodáshoz vezető út első lépcsőfokának tartja. A modellt 1926-ban publikálta, és a következő lépéseket különbözteti meg:

- *preparáció* (előkészítés): a probléma felismerése,
- *inkubáció* (lappangás): lehetséges megoldások keresése, kiérlelése és azok érvelő megtartása vagy elvetése, a kreatív feszültség kialakulása, ami a mérlegelést segíti,
- *illumináció* (megvilágosodás): képzelgések és képzetek újragondolása egészen addig a pontig, amíg be nem következik az „Aha!-élmény”, amely nemcsak a megoldáshoz vezető út, hanem az abban való hit is, hogy megtaláljuk azt,
- *verifikáció* (igazolás): a megoldás megtalálása, logikájának az elfogadása és meggyőződés annak helyességéről.³

Wallas (1926) modellje lineáris, azaz az egyik lépés a másik függvénye, ami azt jelenti, hogy ha kimarad vagy eredménytelennek bizonyul valamely lépés, akkor nem juthatunk el a probléma kreatív megoldásához. A modell lényege, hogy a megoldáshoz csakis több lehetséges megoldás versenye vezethet el, s a problémakereséshez hozzátartozik a kudarc, a bizonytalanság és az a tudat, hogy a megoldásunkat mások elvetik. A kreativitás első dinamikus és kimenetelében sokkal pozitívabb modelljét James Mel Rhodes (1916–1976) amerikai neveléstudós alkotta meg. Elmélete szerint négy feltétel együttes teljesüléséről kell beszélnünk ahhoz, hogy a kreatív megoldás, a produktum létrejöheszen. A személynek, aki a megoldást keresi, ötletesnek kell lennie, a produktumot, amit létrehoz, másoknak is jó ötletnek kell tartania, a környezetnek, amelyben az alkotás / a

2 Vö. Bereczki (2016). Bereczki tanulmányában elemzi a különböző kreativitás-fogalmakat, és a megemléített három jellemzőt ezek metaelemzése segítségével állapította meg.

3 Wallas, G.: *Art of Thought*. London: C. A. Watts & Co, 1926.

megoldás keresése zajlik, támogatnia kell az ötletességet, és végül magának az alkotói/ problémamegoldó folyamatnak kell egy teljesen saját ötleten alapulnia (Rhodes 1961).⁴

A kreativitás tudományos vizsgálatában a fentebb említett két explicit modell nyilvánvalóan jelentősebb szereppel bír, mint az implicit kreativitásmodellek. Ez utóbbiak főként a kreativitás gyakorlatában, oktatásában és az oktathatóságának a kérdésében kapnak szerepet, és olyan sztereotípiákra épülnek, mint hogy a hétköznapiakban kit és miért tartunk kreatívknak. Általában a művészeket automatikusan kreatívknak gondoljuk, és ebben az esetben a fogalmat nem a problémamegoldás sikeressége mentén értelmezzük, hanem például a különleges technikai megoldásokat látjuk meg a művészi alkotásokban. Mindennapi tapasztalataink által azt is gondolhatjuk, hogy minden ember alapvetően kreatív, csak mindenki másféleképpen mutatja meg ezt a tehetségét a mindennapi életben, de azt véljük, hogy a legtehetségesebb emberek a legkreatívab- bak. Howard Gardner (1943–) amerikai neveléstudós éppen a tehetség, a siker és a kreativitás közötti lehetséges kapcsolat elemzése alapján alkotta meg az úgynevezett C-modelljét, amelynek betűjele a *creativity* szóra utal.⁵

A kiemelkedő kreativitást, amelyet *big Creativity*nek, azaz „nagy C-nek” nevez a tudomány, a művészetek területére tesszük, és az alkotással vagy valami új eszköz feltalálásával, megalkotásával hozzuk kapcsolatba, illetve kiemelkedő művészi vagy az emberiség életét megváltoztató alkotói, feltalálói teljesítményt rendelünk hozzá. A *little creativity*, azaz a „kis c” pedig az átlagemberek problémamegoldó kreativitá- sát jelenti.⁶ Gardner is visszakanyarodik a fentebb említett, Wallas által kidolgozott kritériumokhoz, amelyek a kreatív teljesítmény ismérveit adják meg: újszerű ötleten alapszik, megoldást ad egy problémára, és ezáltal újat alkotó, létrehozó is egyben. Ezek az ismérvek a kreativitást lényegében a találékonysággal azonosítják, ami vonatkozhat mind a kiemelkedő, mind a hétköznapi kreativitásra. A kettőt csupán annyi választja el, hogy a *big Creativity* a tudományban, a művészetben elvárásként jelenik meg, míg a *little creativity* a hétköznapi embereknek is lehet a „kiemelkedő” tulajdonságjegye (Csíkszentmihályi 2008). Az implicit kreativitásmodellek szubjektív értékítéleten nyugszanak, és a kreativitást szélesebb értelemben veszik a találékonyságnál, hiszen ugyanazt az alkotást nem mindenki tartja egyformán művészinak vagy kreatívknak, de az is megeshet, hogy egy hétköznapi problémamegoldó tevékenységből születik meg egy új találmány (Nett 2019).⁷ A kreativitás implicit megközelítései, így a „C-c modell”,

4 Rhodes, M.: An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42/1961, 305–310.

5 Gardner, H.: *Creating minds*. New York: Basic Books, 1993.

6 A modell leírása megtalálható majdnem mindegyik, a kreativitással foglalkozó jelentős munkában. Mi fentebb Csíkszentmihályira (2008) támaszkodva értelmeztük a C-modellt. Csíkszentmihályi továbbfejlesztette a Gardner által felvázolt modellt, illetve C-modell megjelöléssel Csíkszentmihályi Mihály, Howard Gardner és William Damon egy közös publikációjában is hivatkozunk rá (vö. *Good work: when excellence and ethics meet*. New York: Basic Books, 2001).

7 Nett, N.: Kreativität – was ist das überhaupt? Explizite Theorien und Modelle der Kreativität. In: Hager, J. S. – Baudson, T. G. (szerk.): *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben*. Wiesbaden: Springer, 2019, 3–22. Ez a tanulmány teljes áttekintést nyújt a kreativitással kapcsolatos elméletekről.

azaz a „nagy és a kis kreativitásról” szóló elképzelés is nagyban hozzájárultak a kreatív pedagógia mint oktatási modell kibontakozásához. A kiemelkedő teljesítmények átlagon felüli kreativitást feltételeznek, míg a hétköznapi, problémamegoldó kompetenciánk a napi szinten alkalmazott kreatív gondolkodást követeli meg, ami minden embernek egyformán sajátja.

A kreatív pedagógia fogalma⁸ legalább két aspektusból tevődik össze. Egyrészt azt jelenti, hogy valamely tananyag megértéséhez, feldolgozásához, gyakorlásához a tanórán a tanulók kreativitására támaszkodó feladatot vetünk be, azaz a tanulási folyamatba bevonunk a megszokottól eltérő munkamódszereket is. Ebben az értelemben tehát a kreatív pedagógia módszertani eljárásokat, tanítási gyakorlatokat takar, amelyek valamennyi iskolai tantárgy esetében alkalmasak az új tananyag, új ismeret érdekes, motiváló és a meglévő tudást maximálisan aktiváló módon való elsajátíttatására. Másrészt a kreatív pedagógia a tanulói kreativitás célzott, megtervezett fejlesztését is szolgálja, tehát magában foglal minden olyan pedagógiai módszert és fejlesztő eljárást, amelyek a kreatív tanulást segítik elő. Ebben az értelemben nem egy konkrét tantárgy vagy tananyag kreatív módon történő megtanulása a cél, hanem a kreativitás mint kompetencia fejlesztése. Nyilvánvaló azonban, hogy ez a két aspektus szorosan össze is kapcsolódik, hiszen a tantárgy-pedagógiai kreativitás, a kreatív tanítás fejlesztja a tanulók kreatív gondolkodását. A kreativitás tanítása lehet ebben a keretben a fölérendelt célkitűzés, amelynek megvalósíthatósága azonban az egyes tantárgy-pedagógiák kreativitás felé való nyitottságának a függvénye is.

A kreatív pedagógiai, illetve a kreatív tanítás-tanulás módszerei között tartjuk számon a kreatív írás fogalmát is, amelyet jóval szűkebben és talán kézzelfoghatóbban is értelmezzünk, mint a kreatív pedagógia fogalmát. Két nagy gondolkodó, Vilém Flusser (1920–1991) cseh–brazil származású médiafilozófus és Roland Barthes (1915–1980) francia társadalomkritikus és irodalmár is feladatának érezte, hogy megkísérelje meghatározni a kreatív írás fogalmát, sőt maguk is tanítottak ezzel a módszerrel egyetemi kurzusokon.

Flusser (1990), aki több szempontból is összehasonlította a képekkel és a szavakkal kifejezett mondanivaló hatását a befogadóra, azt vette észre, hogy a kreatív írás technikáival létrehozott szövegek képesek szinte ugyanazt a hatást kiváltani az olvasóban, mint a különböző képalkotási technikákkal létrehozott fotómontázsok a szemlélőben.⁹ A különbség a kettő között mégis az, írja Flusser (1990), hogy a megkomponált fotók esetében nincs szükség arra, hogy a kép mögé nézzünk, hiszen a képen azonnal „meg-elevenednek a gondolatok”, hivatlanul is előjönnek az asszociációk. A kreatív írással

8 A kreatív pedagógia fogalmát Szettele Katinka: *Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója* (Új Pedagógiai Szemle, 2020/11–12, 58–83.) című tanulmánya alapján ismertetjük.

9 Flusser, V.: *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen: Edition Imatrix, 1990. További fontos, az írással foglalkozó tanulmányai az írással mint kultúrtechnikai vívmánnyal foglalkoznak, megemlíti, hogy az írás kompozíciója a képekéhez hasonlatos. Pl. Flusser, V.: *Die Geste des Schreibens*. In: Zanetti, S. (szerk.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1991, 261–268.

megkomponált szövegek esetében mindig az a feladatunk, hogy a „betűk mögé nézzünk”, mert csak így tudnak „életre kelni a betűk”, aminek eredményeképpen megszületik egy mentális kép, amelyet ugyan a betűk hoztak létre bennünk, mint minden más szöveg esetében, de a kreatív írásproduktum sokkal összetettebb asszociációkat és emóciókat képes aktiválni, hiszen eltér a hagyományos írástechnikákkal létrehozott szövegektől. A hagyományos módszerekkel dolgozó fogalmazástanítás erősen támaszkodik a sémaelméletre, azaz arra, hogy a tanulók felismerik és megtanulják az egyes fogalmazástípusok szerkezeti, formai és tartalmi jellemzőit, s elsősorban reprodukciós stratégiák alkalmazásával képesek arra, hogy ismereteik újragondolásával létrehozzanak egy újabb szöveget, amely megfelel a szövegtani elvárásoknak. Ezzel szemben a kreatív írás elsősorban produktív szövegalkotási folyamatokra támaszkodik, szándékosan zökkenti ki a szövegalkotókat a sémák világából, és bevezeti őket egy olyan új kontextusba, amelyben a sikeres feladatmegoldáshoz az ismeretek alkalmazásán túl szükség van a tapasztalatok, az élmények, az elképzelések aktiválására is. Ezáltal következik be az alkotói munka más típusú megközelítése: szöveg reprodukcióra épülő szöveg munka helyett egy új szöveg világ tárul fel a tanulók előtt, amelyben a hagyományos típusú szöveg munka kötöttségei megszűnnek, s mind a forma, mind a tartalom terén szárnyalhat a fantázia. Ez természetesen nagyobb erőfeszítést is jelentő szöveg munka, de eredményeképpen a tanulók megtapasztalják, hogy a kreatív írásban van lehetőségük a saját alkotói világuk megjelenítésére. Ez a tapasztalat tudja a szövegalkotás öröme keresztül aktiválni az összetettebb érzelmeket és a bonyolultabb gondolati világot, amely a feladatmegoldás során a szövegalkotás sikerességét meghatározza, és amelynek a kifejezésére a tanulókat a kreatív feladat motiválni képes.

A vizuális és a verbális nyelv tehát nem különbözik abban, hogy „képeket közvetít” (Flusser 1990). Roland Barthes (1970) is éppen ezt a közvetítői funkciót ragadta meg közelebről, amikor azt állította, hogy nem helyes azt mondani, hogy „valaki ír valamit”.¹⁰ Ha ezt mondjuk, akkor egyrészt leegyszerűsítjük az írás folyamatát, mivel céljaként egy produktum elkészültét határoztuk meg. Az *ír* igét nem szemlélhetjük csupán úgy, mint egyet a sok tranzitív ige közül, mert ezáltal elveszítjük az írás mint kreatív cselekmény valódi jelentését. Barthes értelmezésben tehát valójában minden, amit papírra vetünk, kreatív alkotási folyamat eredménye, de ebben nem közvetlenül a létrehozott írásmű (produktum) minősége vagy formátuma a meghatározó, hanem a létrehozás kreatív folyamata. Mitől kreatív minden írásbeli kifejezés? Erre a kérdésre Barthes azt válaszolja, hogy attól, mert írás közben az író személy (szerző) mindig interakcióba lép saját magával és az írásával, még akkor is, ha csak egy kis üzenetet hagyunk a konyhapulton. Az írás tehát minden esetben alkotás, amelynek a folyamatát

10 Barthes, R.: Schreiben als intransitives Verb. In: Barthes, R.: *Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays. Band 4*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970/2006, 18–28. Barthes további fontos írása az írásról: Barthes, R.: *Variationen über die Schrift*. (1973), Mainz, Dieterich'sche Verlagsgesellschaft, 2006. Fontos még, és a későbbiekben mi is említjük: Barthes, R.: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások* (fordítók: Babarczy Eszter, Mihancsik Zsófia, Romhányi Török Gábor, Kovács Sándor). Budapest: Osiris, 1996.

az teszi kreatívvá, hogy a szerző az írás segítségével nemcsak információkat ad át, hanem minden alkalommal ki is léphet a mindennapi kommunikációs határok kötöttségeiből, mert a legegyszerűbb tartalom is lehetővé teszi, hogy a szerző olyan szavakkal fogalmazza meg azt, ami csak rá jellemző. Ebben az értelmezésben minden papírra vetett kifejezési forma az önkifejezést szolgálja, s ezt figyelembe véve még a leghétköznapibb mondanivalót is kifejezhetjük nem hétköznapiak tartott szavak használatával vagy a szokványostól eltérő fogalmazásmód használatával. Ez utóbbi két tulajdonság megegyezik a kreatív fogalmazás ismertetőjegyeivel. A szövegírók tehát még a lehető legegyszerűbb üzenetet is közvetíthetik új önkifejezési módokkal, valamilyen meg-hökkentő, humoros és nem hétköznapi nyelvi forma használatával. Ebben az esetben a szerzők saját verbális és kognitív kompetenciáiknak a mozgósításával beindítanak egy nyelvileg is kreatív alkotói folyamatot, amelyben számtalan új írásproduktum jöhet létre, ha az a szándékuk, hogy az üzenetüket nem sémák vagy ismétlődő kommunikatív formulák segítségével akarják másokkal tudatni. A hűtőajtóra kitett üzenetek is betölthetik ezt a funkciót: „A pötytyös lehet ma is a tiéd”. / „Túró Rudi csak kicsiknek jár. Hány centi vagy?” / „A tojás húsvétra lesz, ha addig megfested!”

1.2. A kreatív írás modelljei

Bizonyára Flusser és Barthes gondolatai is hozzájárultak ahhoz, hogy megkezdődött a kreatív írás tudományos kutatása, aminek eredményeképpen megszületettek a kreatív írás funkcionális modelljei is a különböző tudományágakban. Közös bennük, hogy a nyelv kreatív használatát helyezik a középpontba, s a kreatív technikákkal író és bíró személy nyelvi kompetenciájára, nyelvi reflexiók készségére fókuszálnak. A kreatív írás legelső modellje Wallas kreativitáselméletének az írásra való adaptációja alapján született meg. Ebben az inspiráció, az inkubáció, az illumináció és a verifikáció a kreatív írás szakaszait is jelentik egyben, és az írás folyamatát egymást követő szakaszokra bontható egységekből állónak tekintik.¹¹

11 Von Werder, L.: *Lehrbuch des Kreativen Schreibens*. Düsseldorf: Marix Verlag, 2007.



1. ábra: A kreatív írás szakaszmodellje: Wallas elgondolásának adaptációja a kreatív írásra (vö. Werder 2007)

A kreatív írás későbbi kognitív, érzelmi és terápiás modelljei a pszichológiához jóval közelebb állnak, mint a nyelvészethez. A kognitív megközelítések nem úgy szemlélik az írásművet, mint nyelvi produktumot, hanem mint a kognitív tervezés során létrejött gondolati egységet. John R. Anderson amerikai kognitív pszichológus szerint a nyelvi folyamatok egyenesen másodrendűek a kreatív írás folyamatában, ezeknél fontosabban a tervezési tevékenységek, amelyekben a szöveg folyamatosan változva, rövidülve vagy bővülve, szókincsében vagy szintaktikai szerkezeteiben is átrendeződve nyeri el végső formáját.¹² Ezek a kognitív folyamatok a következők: témakijelölés, tartalmi tervezés, szövegtagolás, szövegírás, áttervezés, változtatások kivitelezése, javítások, és a folyamat kezdődik előlről, majd folytatódik akár a véglegesnek hitt szöveg bemutatása után is a szövegre adott reakciók alapján.

Von Werder (2007) is azt kritizálja ebben a modellben, hogy a nyelv kognitív folyamatokban betöltött szerepét erősen a háttérbe szorítja, hiszen mindössze a tudatosan kiválasztott tartalomhoz való nyelvi eszközök hozzáillesztésére redukálja azt. Ez a modell körkörösnek tételezi fel a kreatív írás folyamatát, amelyben az egyes kognitív tevékenységek egymásba folynak. A kreatív írás emocionális modellje ezzel ellentétben abból indul ki, hogy a kreatív szövegek spontán szövegalkotási folyamatok eredményei, amelyekben a tudatos tervezés helyett nagyobb szerep jut az érzelmek felszínre hozatalának és kifejezésének.

A tudatos kognitív és lingvisztikai döntések végrehajtása helyett az emocionális kreatív írásmodellek az írás feladatát is terápiás céllal határozzák meg: az írás gyógyít, mégpedig azáltal, hogy segít az érzelmeket újra átélni, azokat megfogalmazni és feldolgozni. Ezek a modellek nagyobb teret adnak a fantáziának, az élmények

12 Anderson, J. R.: *Kognitive Psychologie*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2001. (a mű eredeti angol nyelvű első kiadásának dátuma 1980).

verbalizálásának és az álmoknak, vágyaknak, az elnyomott emóciók felszabadításának. Ez a megközelítés elfogadja, hogy a kreatív írásproduktumok szerkezete esetleg első ránézésre kevésbé átgondoltnak tűnhet, a nyelvezete is kiforrotlanabb, és összképe is lehet rendezetlenebb (von Werder 2007),¹³ mint a pusztán csak reprodukív elemeket felvonultató fogalmazásoké, mivel a terápiás céllal alkalmazott írástechnikák nem támogatják a begyakorolt sémák használatát. Ellenkezőleg: az intuitív és kreatív nyelvi megoldások keresése hat pozitívan a gyógyulási folyamatra.

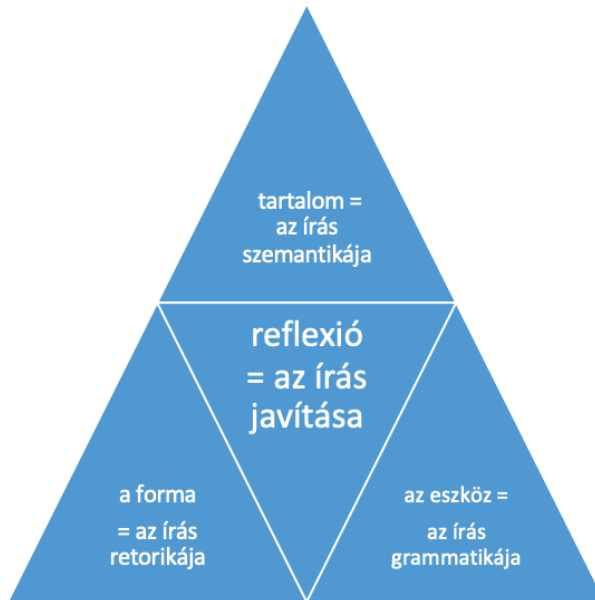
A nyelvészeti, elsősorban textológiai indíttatású modellek nemcsak ötvözik a fentebb bemutatott kognitív és emocionális modellek alapjait, hanem a nyelvi funkciókat helyezik a kreatív írás középpontjába, s abból indulnak ki, hogy az írás során érvényesülő kognitív tevékenységek és az írás által kiváltott érzelmek együttesen hatnak a kifejezőkészségre. Többek között Oliver Ruf (2016) is nyelvi folyamatként értelmezi a kreatív írást.¹⁴

Oliver Ruf német médiatudós és íráskutató dinamikus és interakcionális, azaz kapcsolatokon és áthatásokon alapuló kreatívírás-értelmezése azt modellálja, hogy három nyelvi tényező, a szemantikai, a retorikai és a grammatikai egységek egymással való dinamikus és tudatos összekapcsolása határozza meg a kreatív szöveg lényegét, minőségét és hatását is egyben. A szemantika a mondanivaló megfogalmazását irányítja, a retorika a formai jellemzők (pl. műfaji jellemzők, jegyek) adta lehetőségek kiaknázásáért felelős, a grammatikai pedig az írás eszközeként funkcionál, mintegy kapcsolatot alkotva a szemantika és a retorika között. A három tényező egymással szoros kapcsolatba hozása pedig az alkotó feladata, ezért szerepel Ruf elgondolásában a piramismoddell közepén az ún. reflexió. Ez a teljes írási szakaszban működik, mégpedig úgy, hogy folyamatos kapcsolat áll fenn a három nyelvi egység (szemantika, retorika és grammatika) között, ügyelve arra, hogy ezek között koherencia alakuljon ki. A folyamatos reflexió gondoskodik arról is, hogy inkoherencia észlelése esetében megkezdődjön az önellenőrzési és a javítási (kiigazítási, átírási) szakasz.

Másképpen fogalmazva: szemantikai, retorikai és grammatikai ismeretei (tudatossága) alapján a szövegalkotás során a szöveg írója megtalálja a kreatív szöveg mondanivalóját, formáját és eszközét, s megteremti ezek között a koherenciát. Ezzel pedig várhatóan teljesíti is a Wallas által meghatározott kritériumok közül az újszerűséget, s ha a tanítási környezetre és arra a szituációra gondolunk, hogy a kreatív írásfeladatot a tanulók valamely célból kapták, akkor a szöveg ennek fog megfelelni. Amennyiben a kreatív feladat által a diákok új ismeretet is tanulnak vagy a már meglévőt használják fel a feladat megoldásához, akkor teljesült a hasznosság kritériuma is.

13 Von Werder, L.: *Lehrbuch des Kreativen Schreibens*. Düsseldorf: Marix Verlag, 2007. Összeveti a modelleket, és kiértékeli azok hatását az egyes kompetenciák fejlődésére nézve.

14 Ruf, O.: *Kreatives Schreiben*. Tübingen: Francke, 2016.



2. ábra: A kreatív írás piramismodellje. Az ábra Ruf (2016) alapján készült.

A kreatív írási folyamat modellezéséhez azonban nemcsak elméleti elgondolásokra van szükség, amelyek a szövegalkotási folyamatot követik nyomon, mint a fentiekben bemutatott folyamat-, szakasz- és piramismodell, hanem azok a „gyakorlati kellékek” is fontosak, amelyek a szöveg létrejöttét szabályozni hivatottak. Ezek von Werder és Ruf meglátása szerint is egyrészt szabályozó, másrészt korlátozó jelleggel tudnak hatni a szövegalkotási folyamatra. A „gyakorlati kellékek” között a következőket tartjuk számon:

- írófelület: papír, képeslap, színes lap, kártyalapok, jegyzetlapok,
- íróeszköz: ceruza, toll, számítógép, laptop, mobiltelefon,
- jelrendszer: betűk, pontok, képirás, titkosírás, képek, szimbólumok,
- zárt értelmezési keretrendszer: a betűk jelentése, a szimbólumuk és más jelek kulturálisan meghatározott jelentése,
- konvencionalizált nyelvi szabályrendszer: szóalakok, grammatika, ortográfia,
- nyitott szemantikai keretrendszer: metaforák, individuális jelentések, egyéni szóalkotások,
- üzenet: kreatív ötlet/gondolat.

A fenti „kellékeket” az idézett szerzők Flusser több, írással kapcsolatos munkája alapján állították össze. Ha végigtekintünk rajtuk, bizonyára észrevesszük, hogy az utolsó pont kivételével minden „kellék” ráillik az írás általános folyamatára is. A kreatív írással foglalkozó munkák számára nemcsak a kreatív írás definíciójának a megalkotása

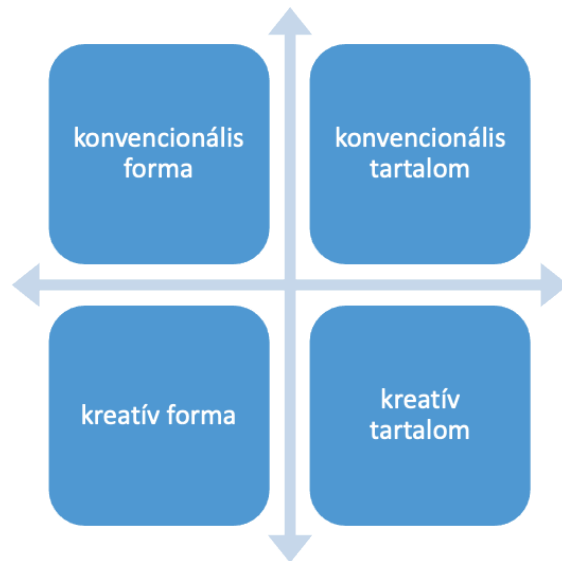
jelent nehézséget, hanem a kreatív szövegalkotási folyamat elválasztása is az általános, a hagyományos értelemben vett szövegalkotástól. Flusser, akit a fentiekben már többször is idéztünk, például abban látja a különbséget, hogy a kreatív írás esetében a rendelkezésre álló „kellékek” között olyan „hálózatosodott” interakció valósul meg, aminek a segítségével az írás magját alkotó ötlet, a kreatív gondolat nyelvileg is kimondottan ötletes, leleményes formában fog megvalósulni, s a szokatlan nyelvi megoldások végül is akár egy a megszokottól eltérő szerkezetű szöveget is eredményezhetnek. Ez a megközelítés arra enged következtetni, hogy a „kellékek” közül a legfontosabb szerep mégiscsak az ötletnek jut, ami köré a kreatív szövegalkotási folyamat szerveződni fog. Ugyanakkor az ezt megvalósító nyelvi eszközök és stiláris elemek sem mellékesek, hiszen produktívan hozzájárulhatnak a kreatív ötlet szavakba foglalásához.

Barthes, akit fentebb már szintén többször is idéztünk, ezen a különbségtételen csak annyiban módosított, hogy a katalizátori szerepet, ami a kreatív írásfolyamatot beindítja, nem csupán az ötlethez (idea) rendelte hozzá, amit a szerző (autor) a felsorolt „kellékek” használatával valósít meg, hanem az ötlet megszületésének a körülményeivel is összefüggésbe hozta. Kiemelte, hogy a létrejött írásmű kreativitásának fokát erősen befolyásolja a témaválasztás kötetlensége, a forma megválasztásának szabadsága, illetve az írásfolyamat során megtapasztalt autonómia.

Az autonómia és a kreatív alkotói folyamatok közötti összefüggésről erősen megoszlanak a vélemények. Von Werder (2007) például a maximális autonómia szükségességét hangsúlyozza ahhoz, hogy a fenti „kellékek” valóban pozitív hatást tudjanak kifejteni az ötlet, a gondolat kreatív írásművé válására. Fontosnak tartja a maximális autonómia biztosítását az írásmű koncepciójának kialakításához, a nyitott kommunikációs formák működtetését az írást előkészítő szakaszokban, illetve az írás teljes folyamatában. Ezen túl kiemeli, hogy a kreatív írás csakis kooperatív munkaléggkörben lehet sikeres, hiszen az írás fölött érzett biztonságot egy maximálisan támogató környezetben tapasztalhatjuk meg teljes mértékben. Ruf (2016) is elismeri, hogy ha a kreatív írás céljának azt tekintjük, hogy a szövegalkotók saját magukról nyilatkozzanak meg a szövegekben, akkor valóban az a lényeg, hogy feloldjuk az írástól való félelmeiket, s ezzel párhuzamosan megmutassuk nekik azt is, hogy kreativitásukat az írásban is kamatoztatni tudják. Mindez a hagyományos fogalmazási és szövegszerkesztési módoktól való fokozatos eltávolodást, illetve a megszokott tartalmaktól való elszakadást is jelentheti. Ugyanakkor ennek a fordítottja is igaz lehet: a kreatív írásban vannak olyan feladatok is, amelyek vagy a tartalmat, vagy a formát kötik meg szorosan. Ha például azt a feladatot adjuk, hogy a résztvevők írjanak egy haikut, amelyben csak egy bizonyos magánhangzó fordulhat elő és egy ünnepnapról kell szólnia, akkor ez maximális kötöttséget jelent mind a forma, mind a tartalom tekintetében. Az autonómia ebben az alkotási folyamatban – nem túlzás azt állítani, hogy – megvonásra került. Ruf (2016) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy ez is pozitív hatással lehet a kreativitásra, mert a kötöttségek megmozgatják a problémamegoldó képességet és aktiválják a kihívásokra adott válaszokat. Mindazonáltal a kreatív írás általános gyakorlatában az

az elfogadottabb, hogy vagy a téma, vagy a forma, esetenként mindkettő tekintetében szabadságot élveznek a szövegírók. Ez is megkülönbözteti egymástól a hagyományos és a kreatív írásgyakorlatot. Az a spontán írásgyakorlat, amikor a résztvevők öt vagy tíz perc alatt mindenféle megkötés, előkészítés nélkül papírra vetik a gondolataikat, jó példa a szabadírásra. A hagyományos írásgyakorlatra kevésbé jellemző ez a fajta spontaneitás és autonómia.

A megkülönböztetés másik eleme a fentebb már megemlített szempont, a hagyományostól való eltérés foka. Mivel a kreatív írás fogalmát ebben a munkában kontinuumként határoztuk meg, s arra mutattunk rá, hogy a reprodukatív gyakorlatoktól haladunk a produktív felé, számunkra az a logikus, hogy a hagyományostól való eltérést is kontinuumként kezeljük. Példának okáért egy haiku megírása hagyományosabb gyakorlatnak tekinthető, mint egy betegájékoztató átírása eszperente nyelvre. Az alábbi ábra azt szemlélteti, hogy a hagyományos formákhoz is hozzárendelhetünk kreatív tartalmat, illetve a kreatív tartalmakat is megfogalmazhatjuk tradicionális grammatikai és stílus elemekkel. Ha a tanulók azt a feladatot kapják, hogy a kedvenc meséjüket, mondájukat tegyék át egy másik regiszterbe, például jogi vagy műszaki szaknyelven írják meg, akkor a tartalom változatlan marad, míg a forma elmozdul a kreatív megoldások irányába. Abban az esetben, ha egy modern mesét, mondát kell írniuk, éppen az ellentétes irányban hat a kreativitás: tradicionális stíluselemekhez rendelünk hozzá teljesen új tartalmat. Mint a példák is mutatják, a tradicionalitás és a kreativitás kontinuumra a forma, illetve a tartalom között számos átmenetet eredményezhet, s természetesen lehetséges a forma és a tartalom együttes elmozdítása a kreativitás irányába.



3. ábra: A kreatív írás tartományai (saját ábra)

1.3. A kreatív írás íráspedagógiai megközelítései

A kreatív írás pedagógiai megközelítései tantárgycentrikusak, és az alkalmazott írás-gyakorlatok a tantárgyi tartalomnak megfelelően didaktizáltak. Általában megkülönböztetünk irodalmi ismereteket gyakoroltató kreatív írásfeladatokat, illetve kimondottan a nyelvi kompetenciákat fejlesztőket. Mivel a feladattípustól függően az irodalmi és a nyelvi kreativitás fejlesztése össze is kapcsolódhat egymással, Ulf Abraham (1998) egy másik felosztást javasol.¹⁵ Szerinte vannak olyan kreatív feladatok, amelyek az írást írásdidaktikai szempontból fejlesztik kreatívan, függetlenül attól, hogy a diákok a feladatot az irodalom- vagy a nyelvtanórán kapják-e, és vannak olyanok, amelyek az irodalmi és a nyelvtani ismereteket a kreatív írás módszertanával kéri számon.

A kreatív írást az 1980-as évektől kezdve sikerrel alkalmazzák világszerte az irodalomoktatásban, főként a stílusgyakorlatok terén. A kreatív írás irodalomközpontú felfogása arra összpontosít, hogy az irodalomórakon tárgyalt műfajokat lehetőség szerint a tanulók maguk is kipróbálják, egyéni vagy csoportos formában szövegtranszfereket, azaz szövegátemeléseket hajtsanak végre. Ez azt feltételezi, hogy az új szöveg egy már meglévő irodalmi alkotásból kiindulva, annak az átalakításával jön létre. Példa erre, hogy a tanulók megadott szempontok szerint dolgozzák át a megismert irodalmi alkotás szövegét, illetve annak egy részletét. Megkaphatják például azt az instrukciót, hogy írják át a szöveget egy másik műfajba, de ne változtassanak a történeten, vagy éppen fordítva: a műfaji jegyek megtartásával helyezték át a történetet egy másik idő-síkba. Von Werder (2007) ezeket a feladatokat irányított, megtervezett, erősen sémákra épülő, de a kreatív készségeket jól fejlesztő írásgyakorlatoknak tartja, annak ellenére, hogy magas fokú didaktizáltságuk okán korlátozzák a szabad, valóban produktív írásművek létrejöttét, és gyakran csupán csak reprodukciónak tekinthetők. Változatos munkaformákkal történő begyakorlásuk előkészíti a későbbi produktívabb írásművek megalkotását. Von Werder (2007) a következő gyakorlatokat sorolja be a reprodukciós és a produktivitás közötti átmeneti típusba: a tanulóknak be kell fejezniük egy mesét vagy egy másik irodalmi alkotást, de nem használhatják az ismert formulákat, sémákat, vagy már ismert szövegek adaptációját kell megalkotniuk, például új konstellációba helyezve a szereplőket, esetleg a szöveg kontextusát a saját életükre, tapasztalati világukra, élményeikre kell vonatkoztatniuk, azaz a személyes narráció vagy az újraírás technikáját kell alkalmazniuk. A tanulók ezekben az esetekben is úgy fognak eljárni, hogy a feladatmegoldásban az ismert sémák szövegbe való beépítésére fognak koncentrálni, de a tisztán reprodukciós feladatoknál (például címadás, adott szöveg kiegészítése szavakkal, mondatokkal) már nagyobb szabadságot fognak tapasztalni a megfogalmazásban, és általában ezek az átmeneti feladatok már legalább egy bekezdésnyi

15 Abraham, U.: Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben“ im Deutschunterricht? Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 4/1998, 19–36.

vagy annál hosszabb szövegek önálló megalkotását célozzák meg. Ebben az esetben a feladat megoldása azt feltételezi, hogy a tanulók már ismernek többféle írásstratégiát, és ki tudják választani a szövegtípusnak megfelelőt. Ezzel szemben a produktív feladatok már nemcsak azt kérik, hogy a tanulók alkalmazzanak a feladatmegoldásban egy bizonyos stratégiát, hanem azt is, hogy a sokféle, az általuk ismert és a szövegtípushoz illő stratégia közül döntsenek az egyik mellett, s azzal alkossanak meg egy teljesen új szöveget (von Werder 2007). Ha a diákok azt a feladatot kapják, hogy írják fel az első tíz szót, ami az eszükbe jut, majd alkossanak ezekkel egy szomorú „egyperces” történetet, esetleg egy humoros sírverset, akkor a feladat megoldásához egyrészt ismeretekre van szükségük az „egyperces” és a sírvers műfajáról, de a humoros vagy a szomorú végkifejlethez sokféle stratégia alkalmazására nyílik lehetőségük. Hogy melyik lesz ezek közül a befutó, azt a történet, a sírvers bemutatása utáni reakciók fogják eldönteni.

Irodalmi szövegek kreatív létrehozásában ezért nagy szerep jut a mintának, a minta ismeretének, a begyakorolt írásstratégiáknak és a transzformációs erőnek, hiszen a diáknak a sikeres feladatmegoldáshoz azt kell felismernie, hogy mi mivé alakítható át. Abraham (1988) ugyanilyen fontos szerepet tulajdonít a stratégiák ismeretének is, amelyeket a produktív feladatok segítségével tudunk begyakoroltatni. Abraham (1998) ezt a következő példával szemlélteti: Ötödik osztályos gyerekek Wolf Peter Schnetz *Einen Stein aufheben* (Egy követ felemelni) című versét olvassák, és azt a feladatot kapják, hogy a kulcsszót (kő) és a hozzá kapcsolódó cselekvést (felemelni) cseréljék ki valami másra, de tartsanak meg minél több eredeti sort a versből. Ebben a példában nem sémaismeretről van szó, hanem az értelmet megtartó, illetve megváltoztató szemantikai stratégiák ismeretéről. Ha ezeket a tanulók már ismerik, akkor alkalmazásuk által minden osztályban számos nagyon jó vers fog születni, amit a gyerekek a saját alkotásuknak fognak tekinteni (pl. *Egy fát ültetni / Egy virágot megmenteni / Egy állatot meggyógyítani* címekkel születhetnek versek).¹⁶ A feladat nem nehéz, sikerélményt ad, és rögzíti a tanult irodalmi ismereteket, például a rímstruktúrákra és a versszerkezetre vonatkozóan, s ami a legfőbb: stratégiák elsajátítását segíti. Ugyanakkor kérdés marad, hogy a tanulók versei mennyiben tekinthetők önálló kreatív alkotásoknak. Egyesek érvelhetnének úgy, hogy a gyakorlat maga kreatív, de a szövegproduktum még csak előkészíti a valódi, teljesen önálló szöveget létrehozó kreatív írást, hiszen az alkalmazott stratégia szerint csupán csak egy ügyes asszociáción alapuló transzformációs lépést kellett végrehajtani az új szöveg megalkotásához, és nincsen szükség önálló szövegalkotási stratégiák alkalmazására. Ennek alapján a gyakorlat besorolása reprodukív. Lehet, mások úgy vélnék, hogy az új versek, amelyek egy ismert vers sorainak felhasználásával születtek meg, teljes mértékben kreatív produkciók, mert a diákok kifejezhetik azt, hogy nekik mi a fontos (pl. természet- és állatvédelem), tehát a transzformált szöveg is az önkifejezést szolgálja. Ebben az érvelésben produktív és kreatív is egyben a szóban forgó gyakorlat.

16 Hasonló módon járhatunk el Bródy János *Ha én rózsá volnék* című dalával.

Számos kreatív írásgyakorlat – amelyek az anyanyelvi fejlesztésben például a szókincs gyarapítására, a kifejezés pontosságának a gyakorlására ajánlottak – szintén didaktizált, de több teret ad az alkotói szabadságnak, mint a fenti feladat. Részben ezzel magyarázható, hogy az anyanyelvi kompetenciafejlesztés speciális területén, a fogalmazástanításban egészen az 1990-es évek végéig elterjedt vélekedés volt, hogy kreatív írásfeladatnak csak a szabad fogalmazást tekintették (Scrivener 2005).¹⁷ Pintér Henriett (2009)¹⁸ is kiemeli, hogy a fogalmazástanításban a szabad fogalmazás elkészítése egy adott témában azért fontos, mert a gondolatok szabad áramlása úgy tudja motiválni a diákokat az önkifejezésre, hogy közben megszületik annak a vágya is, hogy ez minél teljesebb és tökéletesebb legyen. Ezért akár egyet is érthetünk azzal a gondolattal, hogy a kreatív írásnak is a szabadírás ösztönzése felé kell elmozdulnia, s arra kell a tanulókat az iskolai munkában is motiválni, hogy a szövegalkotás öröm, és nem teljesítményfüggő folyamat. Ebben a pedagógiai megközelítésben az a kérdés merül fel, hogy ha a kreatív írás célja a szabadírás önmotiváción alapuló ösztönzése, akkor szükséges-e egyáltalán, hogy instrukciókat adjunk a szabad fogalmazás (szabad írásmű) elkészítéséhez, vagy elegendő-e az, ha a tantervek időkeretet adnak erre, és a tanár azt mondhatja, hogy ma mindenki arról ír, amiről szeretne, és úgy, ahogyan szeretne. Ebben a feladatban megvalósulhat ugyan az önkifejezés, de ha a feladatot fejlesztési célhoz szeretnénk hozzákapcsolni, akkor ennek meghatározását éppen a maximális autonómia teszi nehezzé. Ebben a megközelítésben a kreatív írás egyik formája a szabad fogalmazás, az autonóm írás, a tematikai vagy formai korlátok nélküli önkifejezés. Amennyiben a szabadírást az irodalmi megközelítés fentebbi koncepciója alapján korlátozzuk, akkor a kötetlen fogalmazás kötötté válik, azaz ha például megszabjuk a felhasználható nyelvi eszközök számát vagy minőségét, akkor ugyanabba a csapdába kerül a nyelvi kompetenciafejlesztés mentén megalkotott, kreatívnek minősített szövegproduktum, mint az irodalmi ismeretek „kreatív” számonkérése, hiszen a szövegek a sémaalkalmazó reprodukтивitás szintjén maradnak meg, s mindössze a funkcionalitásukban töltöttek be kreatívabb szerepet. Egyik lehetőségben sem jut tehát maximálisan érvényre a kreativitás modern, pedagógiai értelemben vett lényege, ami a szabad önkifejezést a célzott személyiségfejlesztés szolgálatába állítja.

E dilemmának a megoldását két fordulat együttesen hozta el. Az első az volt, hogy a kreatív írás fogalma az ezredfordulóra olyan erősen átalakult, hogy ma már nem szinonimája sem az irodalmi szövegek „átalakításának”, sem az anyanyelvi pedagógiából ismert szabad fogalmazásnak. A kreatív írás modern értelemben véve magában foglal minden olyan, írásra készítő gyakorlatot, amely magát az írást kreatív alkotói folyamatnak tekinti, és amelynek a célja e folyamat részegységeinek (szemantikai, retorikai, grammatikai) kreatív tanulási módszerekkel történő támogatása, és a kreativitáson

17 Scrivener, J.: *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Elt, 2005.

18 Pintér H.: Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. *Tanító: módszertani folyóirat*. 47/8, 2009, 20–23.

alapuló (rész)szövegek megírásának előmozdítása, s nem utolsósorban a kreatív szövegalkotás produktumainak minőségi fejlesztése.

A második fordulatot pedig az jelenti, hogy a szövegnyelvészet és a szövegtypológiai kutatások összehálkoztak a szöveg hermeneutikai és funkcionális megközelítésének eredményeivel, s ez termékenyen hatott a kreatív írásra. A hermeneutikai megközelítés azt jelenti, hogy a kész szöveget a javítási szakaszban nemcsak a helyesírási, a nyelvtani vagy a megfogalmazási hibák megtalálásának céljából is olvassuk el, hanem a szövegünk sikeres prezentációjának érdekében kicsit az olvasó szemével is nézzük azt. A kreatív írás tanításában éppen ezért nem elegendő, ha az alkotói folyamat támogatására törekszünk, hanem arra is meg kell tanítani a tanulókat, hogy – ha lehetséges – már írás közben vegyék figyelembe, gondolják át, milyen hatással lehet a szövegük az olvasóra, a befogadóra. Ez a megközelítés interpretációs stratégiák alkalmazását tételezi fel. Megjegyzendő, hogy ezek szövegalkotás közbeni alkalmazása a kreatív írásban jártas tanulók számára is nehéz feladat, ugyanakkor a kész szöveg prezentáció előtti elolvasása tartalmazhatja ezt a lépést. Ilyenkor eljárhatunk úgy, hogy külön felhívjuk a tanulók figyelmét arra, hogy a szövegolvasási és javítási időben milyen szempontból kell olvasniuk a saját szövegüket. A szöveg funkcionális megközelítése pedig arra utal, hogy a szövegalkotónak egyfelől elméleti, másfelől gyakorlati ismeretekkel kell rendelkeznie arról, hogy mely szövegtypusba tartozik a tervezett (kreatív) írásmű, milyen szövegtypai jellemzői vannak, s mely szövegnyelvi eszközökkel valósíthatók meg ezek a legrelevánsabban (Tolcsvai Nagy 2001). Ez a megközelítés az egyes szövegtypusok értelmezéséhez és megalkotásához szükséges szövegtypust beazonosító stratégiák alkalmazását tételezi fel.

1.4. A kreatív írás szövegtypai megközelítései

A szövegek legújabb szövegtypai megközelítése vagy funkcionális szempontú, vagy szemantikai-hermeneutikai, azaz a szövegek jelentését előtérbe helyező. Mint fentebb láttuk, ezzel szemben az írásdidaktika a szövegalkotási folyamatra koncentrál, azaz az írást tevékenységként, folyamatközpontúan gondolja el. A szövegtypai (szövegnyelvészeti) és a részben hermeneutikai (értelmezéstani) megközelítése azt jelenti, hogy a kész szöveg kommunikatív és szemantikai beágyazottságából indulunk ki, és valamennyi szöveghez hozzá tudunk rendelni úgynevezett központi funkciókat, valamint alapvető denotatív és konnotatív jelentéseket. Klaus Brinker (1938–2006) német szövegnyelvész öt ilyen különböztet meg:¹⁹ információkövetítő, felhívó-felszólító, kapcsolatteremtő- és ápoló, magyarázó-érvelő és szabályozó. Ezekhez olyan konvencionális szövegtypusok tartoznak, amelyek lexikai és grammatikai elemei más szövegtypusokkal

¹⁹ Brinker, K.: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1985. (első kiadás). (A legújabb kiadás egy átdolgozás, amelyben közreműködik Sandra Ausborn-Brinker, Hermann Cölfen és Steffen Pappert, 2018).

össze nem téveszthetővé teszik őket. Például senki sem fogja összetéveszteni egy háztartási gép használati utasítását egy szerelmes levéllel vagy egy kirándulás élménybeszámolójával. A szöveg típusjegyeinek kiemelése a megszokott kontextusból azonban funkciójának megváltozásához vezethet, illetve a funkció megtartása mellett kísérletet tehetünk szokatlan stílusjegyek bevitelére a szövegbe, azaz a típusjegyek megváltoztatására is. Brinker (1995, 2018) rámutat arra, hogy a konvencionális típusjegyek szándékos megváltoztatása nemcsak szövegtani ismereteket igényel, hanem nagy fokú kreativitást is. A boldogság leírása követheti például funkcionálisan a süteményreceptek szövegtani jegyeit. Harmati Gyöngyi *A boldog élet receptje* című verse példázza ezt:

Vég 1 nagy adag szeretetet, 1 bögrényi örömet,
1 csésze békességet, 1 mérce béketúrést, 1 pohár
szívességet, 1 csupor jóságot, 1 tálka hűséget,
1 kancsó szelídséget és 1 bödön mértékletességet.²⁰

A kreatív írás hermeneutikai-szemantikai és szövegtani-formai megközelítésének összekovácsolódása révén kerültek fókuszba a következő fogalmak: *kreatív nyelvhasználat* és *nyelvi játék(osság)*, s e két ismérv kereszttetszetében az ezredforduló óta egyre több munka foglalkozik a *nyelvi kreativitás* fogalmával is. Ezek is segítettek a kreatív írás gyakorlatának megújulásában, illetve abban, hogy megkezdődjön a kreatív írás nyelvészeti szempontú kutatása is.

A nyelvészek egyetértenek abban, hogy a kreatív tevékenységek között fontos szerepet tölt be a nyelvvel való játékos, leleményes bánásmód, és a kreativitás kifejeződik a nyelvben is, például új szavak, szójátékok, rímpárok kitalálásában, sőt megmutathatók egyes reklámszövegekben is. A nyelvi kreativitás az a képesség, hogy egyedi és eredeti módon tudjuk használni a nyelvet (Nagy L. – Péntek 2000).²¹ A kétértelmű szavak, mondatok és szövegek megértése is ezen a képességen alapszik. A metaforikusan kétértelmű szavak esetében (cukorfalat, számár, oldalborda) a kontextus egyértelműsíti a jelentést. A kétértelmű mondatok jelentése az adott szituációban lesz világos, de gyakran ezek képezik a szóviccek alapját is:

- Mi az abszolút selejt?
- Az Alföld!
- De miért?
- Mert erre se lejt, meg arra se lejt.

A teljes egészében kétértelmű szövegek egyik példája az Illés együttesnek *A tanárnő* című dala még 1972-ből, amely azért is érdekes, mert az eredeti, felszíni olvasatban

²⁰ Forrás: <https://www.poet.hu/>

²¹ Nagy L. J. – Péntek J.: *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.

is teljesen koherens, de végig úgy is értelmezhető, hogy a szövegben szereplő diákot a tanár nő a szerelemre tanítja.

A nyelvi kreativitás megjelenési formáival foglalkozik Kenesei István (2013) tanulmánya is.²² Megkülönbözteti a szerkezeti (formai), a jelentésbeli és a tudatelméleti kreativitást, s amellett érvel, hogy a jelentésbeli és a tudatelméleti kreativitás végső soron a nyelv formai kreativitásából adódik. A formai kreativitás azt jelenti, hogy bizonyos, általunk ismert szövegek, szövegrészek megváltoztatásával tudunk új jelentéseket létrehozni, de úgy, hogy ezek kapcsolódnak az eredeti szöveg jelentéséhez. *A nyuszi ül a fűben* például egy ismert gyermekvers első sora, de ha ezt úgy változtatjuk meg, hogy múlt idejű igealakot használunk, akkor egy grammatikai elem megváltoztatásával új jelentést hozunk létre. A formai kreativitás megmutatkozhat a szóképzésben is, amely a magyar nyelvben különösen gazdag lehetőségekkel rendelkezik: *cipő, cipőzik, cipőzés, cipőtlen, cipőtlenít, cipőtlenítés* (Kenesei 2013), illetve a szóösszetételek (*bűzbomba, csöögörény*) is ebbe a csoportba tartoznak, amelyek közül különösen kreatívnak hatnak az egyedi szóösszetételek (*papírkutya*). Számos márkanév vagy azok köznyelviesült formáit is besorolhatjuk ebbe a csoportba: téliszalámi, Túró Rudi, eperszelet (epres szelet helyett). A jelentésbeli kreativitás a szó szerinti és a kiterjesztett (metaforikus, másodlagos, sugallt) jelentés közötti dinamikus viszonyban ragadható meg a legjobban (Kenesei 2013). Megmutatkozik ez még a leghétköznapiabb metaforák használatában is: *köd ül a tájon, szemében könnycsepp ült, leülte a büntetését, magas lovon ül* stb. A harmadik típus a tudatelméleti kreativitás. Ez segít a morfoszintaktikailag vagy pragmatikailag bonyolultabb vonatkoztatások megértésében. Ez egyfajta készlet arra, hogy az első ránézésre értelmetlennek tűnő mondatokhoz, szövegekhez is jelentést rendeljünk hozzá: *Ez a dolog is a tű hegyén ingadozott. / A cicám ma fordítva vette fel a kabátját. / Villázd ki a rakott krumplit a mosogatógép aljából!*

A fenti példák kapcsán felmerülhet a kérdés, hogy mérhető-e a kreativitás valamilyen empirikus módszerrel, illetve az is, hogy melyik nyelvi megoldásról véljük azt, hogy esetleg kreatívabb, mint a másik. John Paul Guilford (1897–1987) amerikai intelligenciakutató dolgozta ki az első, kreativitásmérő teszteket, amelyek között számos olyan feladat volt, amely a nyelvi leleményességet mérte.

Guilford a legelismertebb amerikai pszichológiai folyóiratban publikálta először 1950-ben a nyelvi kreativitásra vonatkozó elképzeléseit.²³ Ennek első szintjeként a *könnyedséget* jelölte meg, és azt értette alatta, hogy milyen könnyen és gyorsan jutnak eszébe a nyelvhasználóknak a szavak, a gondolatok, az asszociációk, a nyelvi szerkezetek egy meghatározott témában vagy formában. A könnyedséget három kategória mentén csoportosította: szóbeli/írásbeli (*operációs*), gondolati (*asszociációs*) és kifejezési (*lexikális*) könnyedség. Az első kategória olyan nyelvi operátorok gyors és könnyed alkalmazását jelenti, amelyekkel betűrejtvényeket oldunk meg, anagrammákat

22 Kenesei I.: A kreativitás, mint a nyelvészet kognitív fordulatának kulcseleme 1. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 25/2013, 17–46.

23 Guilford, J. P.: Creativity. *American Psychologist*, 5/9, 1950, 444–454.

vagy alliterációkat találunk ki. A második kategória a megnevezés, a szótalálás könnyedségére utal, de például arra is, hogy ki tudunk-e találni új szavakat, tudunk-e jelentést társítani egy számunkra nem ismert vagy nem is létező szóhoz. A harmadik kategória a mondat- és szövegszintű nyelvi produkció létrehozására utal, illetve azok összekapcsolására más kifejezési módokkal (zene, kép). A kreativitás második szintje a nyelvi *rugalmasság* (flexibilitás). Ezen a szinten a nyelvhasználók képesek alkalmazkodni a kreatív feladat által kijelölt nyelvhasználati stílushoz, például el tudják mesélni valamelyik Grimm-mesét hivatalos vagy szaknyelvi regiszterben. A harmadik pedig az *eredetiség* (originalitás). Ezen a szinten olyan, önállóan kidolgozott szövegek jönnek létre szóban vagy írásban, amelyek nem egy minta alapján készülnek, hanem teljes mértékben a nyelvhasználók saját és egyedi alkotásai. Guilford elképzelése szerint a kreativitás fejleszthető, ha tervezett gyakorlatokat végzünk a különböző szinteken, és ha jó eredményeink vannak a könnyedség terén az egyik szinten, csak akkor javasolt a következőre lépni. Azokat az embereket tartotta a legkreatívabbnak, akik a nyelvi kreativitás (*könnyedség*) mindhárom szintjén jó eredményeket érnek el. Érdekességgéppen említünk meg egy példát a kreativitás mérésére Guilford alapján: a résztvevők két percet kapnak arra, hogy egy tárgyat egy nem hétköznapi használati módban képzeljenek el, és ezt a szokatlan használati formát ajánlják másoknak is. A tárgyat az egyik tesztben meghatározták (tégla, fogvájó, labda), a másokban a résztvevők maguk találhatták ki. A feladat tehát a meggyőző érvelés volt a szóban forgó tárgy újszerű használata mellett. Mire jó még a téglá azon kívül, hogy építőanyag? Például helyettesítheti a drága súlyzót, a szekrényben a polcot, ha lukacsos, beleköltöztethetjük a kerti gilisztákat, vagy a használt papír zsebkendőket is tárolhatjuk benne. Az ötletek sora végtelen, s a résztvevőknek el kellett képzelniük a téglá új funkcióját ahhoz, hogy az érvelési feladatot is sikeresen tudják megoldani. Ehhez az első lépés a mentális reprezentáció kellett hogy legyen, amelyben a téglához kapcsolódó mentális képnek szemléletváltáson kellett keresztülmennie. A második lépés a prezentáció volt, amelyben a résztvevők a szemléletváltásukat nyelvileg is megjelenítették. Ugyanakkor, ha például ebben a kísérletben magyar alanyok szerepeltek volna, és egy fél téglához kellett volna hasonló módon új funkciót hozzárendelni, vélhetőleg kevesebb kreatív ötlet született volna, hiszen a magyar nyelvben szólások által meghatározott metaforikus/kulturális jelentés is kapcsolódik a fél téglá fogalmához (fél téglával veri a mellét, fél téglával vágta fejbe).

Bár a kreatív írás céljai alapvetően jól illeszkednek Guilford központi gondolatához, a nyelvi könnyedség eléréséhez, hiszen a könnyed szótalálás és kifejezés fokozza a szövegalkotásban lelt örömet, erősítheti a nyelvvel való foglalkozás igényét, és nem utolsósorban kialakíthat egyfajta nyelvi problémák iránti érdeklődést is, mégsem tekinthető megalapozottnak. Az elutasítás oka egyrészt az, hogy Guilford a nyelvi kreativitás egyes szintjeit szorosan az intelligenciaszinthez kötötte, másrészt a mérési módszerei is megkérdőjelezhetők, hiszen nem különböznek lényegesen az asszociációs nyelvi gyakorlatoktól. Abban azonban mégiscsak újat hozott Guilford, hogy a kreativitást és így

a kreatív nyelvhasználatot is fejleszthetőnek vélte, hasonlóan minden más kompetenciához. Azt gondolta, hogy a fejlesztésnek a kreativitás egyes szintjeihez kell igazodnia, és a kognitív (tanulási) erőfeszítés, a kitartó, akár monoton gyakorlás hozza meg a kívánt eredményt. Guilford kritikusi ezért azt is kifogásolták, hogy éppen a nyelvi kreativitás kompetenciájának fejlesztésében nem szabad elvesznie a spontaneitásnak, a feladatoknak érdekesnek, mindig különbözőnek kell lenniük, és legfőképpen a nyelvi játékoság megélésének kell a gyakorlás középpontjában állnia.

A nyelvi játékok ugyanis automatikusan fejlesztik a nyelvi kreativitást, és alkalmazásuk az európai anyanyelvi nevelés módszertanában komoly hagyományokra tekint vissza. Elfogadott, hogy a nyelvi szabályok megtanulása is történhet játékosan, az anyanyelvi fejtörők megoldása pedig sok esetben nagy fokú kreativitást igényel. A nyelvi játékok célja tehát nemcsak a nyelvi struktúrák játékos megismerése, hanem önmagában véve éppen a nyelvi kreativitás fejlesztése azáltal, hogy a tananyag megkedveltetésén, játékba ágyazott elsajátításán túl a „nyelvi fantázia felszabadítása” (Nagy L. – Péntek 2000: 55) is megtörténik.

A nyelvi kompetenciák játékos tanítása valójában az egyik legősibb pedagógiai módszer. A gyerekek a nyelvelsajátítás során számos ritmikus-rimes mondókéval találkoznak, játékosan tanulják meg a szavak átvitt értelmű jelentését, és számos nyelvtani elemet ismernek fel és jegyeznek meg nyelvi játékokon keresztül (Juhász 2023). A nyelvi játékok szerepét a nyelvelsajátítási megközelítések mindegyike kiemeli, s a játszva tanulni, tanulva játszani elv mentén úgy fogalmazzuk, hogy a nyelvpedagógiai céloknak megfelelő, több érzékszervet megmozgató játékok interaktívak és kreatívak, izgalmasak és szórakoztatóak, s ezeknek a tulajdonságaiknak köszönhetően nagy szerepük van a szavak, a nyelvi szabályok, a nyelvi tudatosság kialakításában (Vater 2010).²⁴

Heinz Vater (1932–2015) német szövegnyelvész a nyelvi játékot úgy definiálta, mint kreatív nyelvi gyakorlatot és mint a nyelvi eszközökkel történő, tudatosan kreatív bánásmódot, amibe egy különleges hatás elérésének érdekében (pl. nyelvi humor, meghökkentés, új szavak megalkotása, kétértelmű megjegyzés, reklámszöveg megalkotása, egy találó terméknév létrehozása) bevonhatjuk az összes létező nyelvi síkot a fonetikától kezdve a lexikai lehetőségeken át egészen a mondat- és szövegszintű megoldásokig. A kreatív technikákkal, például a szavak alakjának az elferdítésével, a szavak mondatbeli sorrendjének szándékos megváltoztatásával létrehozott új nyelvi alakok és jelentések szerepe tehát az, hogy módosítják és bővítik a nyelvi eszköztárat (Vater 2010). A kreatív nyelvi játékokat Vater (2010) betű- és hangjátékokra, szójátékokra, mondat- és szövegjátékokra osztja fel. A kreatív írás gyakorlata bátran alkalmazza ezeket a nyelvi játékcsoportokat a kreatív írás előkészítésében, illetve kiindulásul a kreatív szöveg megírásához.

24 Vater, H.: *Einführung in die Textlinguistik*. München: Fink. 2010.

A nyelvi játék első meghatározása egyébként Ludwig Wittgenstein (1889–1951) osztrák filozófustól származik, aki azt a képességet értette alatta, hogy az ember meg tudja változtatni a nyelv szavait és nyelvtani szerkezeteit, s magát a nyelvet a gondolatok és érzések kifejezésére egyébként is mindig kreatív módon kell használnia. Merész ötlet, de úgy is értelmezhetjük Wittgenstein alapötletét ezért, hogy a nyelvhasználat és a nyelvi kultúra valójában önmaga is egy nagy nyelvi játék, amelyben az is lehetséges, hogy vicces sírfeliratokat írunk, vagy egy negatív élményt ironikusan mesélünk el. Ahhoz, hogy a nyelv mint a játék egyik lehetséges formája működjön, szükség van a játékszabályok ismeretére, ezt Wittgenstein sem tagadja az 1953-ban, két évvel a szerző halála után megjelent nagy hatású munkájában, a *Filozófiai vizsgálódásokban*.²⁵ A pontosság kedvéért meg kell jegyeznünk, hogy az eredeti műben szereplő *Sprachspiel* terminus a magyarban – a mű fordítójának javaslatára – „nyelvjátékra” fordítandó. A természetes nyelv alkalmas arra, hangoztatja Wittgenstein, hogy segítségével nyelvi játékok sorozatát hozzuk létre, amelyek összekapcsolódhatnak egy nagyobb egységgé, a „nyelvjátékká”, ami nem más, mint a nyelv létezési és működési formája. Wittgenstein többféle nyelvjátéktípust is megkülönböztet: fiktív, természetes és tanuló nyelvjátékokat. A fiktív nyelvjátékok a gondolatok és az érzelmek illusztrálására szolgáló, játékos nyelvi formák, amelyeknek a célja a pillanatnyiság megragadása hasonlattal vagy egy játékos szófordulattal. „*Jobb ma egy veréb, mint holnap egy véreb!*” vagy „*Évés közben megy el az étvágy!*”²⁶ ezek a példák a nyelvi kreativitást abban igazolják, hogy egy meglévő közmondást ferdítettek el a helyzetkomikum alapján úgy, hogy egy valójában nem létező közmondást hoztak létre. A természetes nyelvi játékok csoportjába tartoznának a szójátékok, a találos kérdések, a gyermekmondókák, a becenevek, a beszélő nevek, a gúny- és ragadványnevek, illetve a hétköznapi nyelv szavainak átvitt értelmű használata. A *trombitál* jelentheti azt is, hogy valaki egész nap az orrát fújja, mert náthás. Az utolsó csoportban a tanuló nyelvjátékok kaptak helyet, amelyek célja nemcsak az első két csoport gyakoroltatása, hanem olyan szövegek megalkotása is, amelyek gondolatkísérleteket mintáznak, mint például: képzeljük el, mit fogunk csinálni éppen húsz év múlva a születésnapunkon! Nyilvánvaló, hogy a mai kreatív írás oktatásában ez utóbbi csoport a legfontosabb, hiszen a szövegalkotás tanulására mint a nyelvvelsajátítás egyik legösszetettebb formájára osszpontosít. Wittgenstein gondolatainak aktualitására Dirk von Petersdorff (2018) mutat rá a *Wie schreibe ich ein Gedicht?* („Hogyan írjak verset?”) című írásában, amelyikben 50 kreatív gyakorlatot mutat be a nyelvjátékok fenti három csoportjában.²⁷

25 Wittgenstein, L.: *Filozófiai vizsgálódások*. (ford., utószó Neumer Katalin; 2. jav. kiad.), Budapest: Atlantisz, 1998.

26 A példák forrása: <https://szolasok.hu/kozmondasok/21-elferdített-kozmondas/>

27 von Petersdorff, D.: *Wie schreibe ich ein Gedicht? Kreatives Schreiben: Lyrik*. Stuttgart: Reclam, 2018.

1.5. A kreatív írás pedagógiai megközelítései

Sokan úgy vélik, hogy a pedagógiába – és ezzel együtt a pedagógiai pszichológiába is – Gordon Willard Allport (1897–1967) amerikai szociológus által került be a kreatív személyiség fogalma (Nett 2019). A legegyszerűbb megközelítésben az alkotó, gondolkodó embert érti alatta, aki kreativitását verbalizálni is képes, hiszen kísérletet tud tenni nemcsak új fogalmak létrehozására és azok definiálására, hanem azt is szavakba tudja önteni, milyen problémára keresi éppen a megoldást, hol tart ebben a folyamatban, és milyen erőfeszítéseket kell még tennie az ötletei kipróbálásához. Sőt az egyes ötletek mellett és ellen szóló érveket is fel tudja sorakoztatni, valamint mérlegelni képes ezek hatását a problémamegoldó folyamat egészére nézve. Allport abból indult ki, hogy minden ember kreatív, és a kreativitás mértékét az egyik legmeghatározóbb személyiségjegynek tekintette. Meggyőződése volt, hogy a kreativitás interakcióba tud lépni más személyiségjegyekkel, mint például a gyors észjárással, a logikai feladatokban való ügyességgel, a tervezési folyamatok átlátásával, de akár a kifejezőképességgel is. A nyelv szempontjából kétségtelenül ez utóbbi felvetése a legérdekesebb. Azt feltételezte ugyanis, hogy a kreativitás egyik lehetséges formája, a verbális kreativitás közvetlenül megnyilvánul a kifejezőképességben. Azok az emberek, akiknek a nyelvhasználatára például fokozottan jellemző a sűrített nyelvi képek, a metaforák használata, akik minden szituációban expresszívén és egyéni színezetű szavakkal, mondatokkal fejezik ki a gondolataikat, magas szintű verbális kreativitással rendelkeznek.²⁸ A kreatív kifejezőképesség megnyilvánulhat abban is, hogy sokan szeretnek szójátékokat, rímekbe foglalt kiszólásokat, aranyköpéseket, szándékosan két- vagy többértelmű megjegyzéseket tenni, mintegy ezzel téve színesebbé, érdekesebbé a kommunikációjukat és a személyiségüket mások számára. A magas fokú kreatív kifejezőképesség másik formája Allport szerint vizuális természetű.

Allport szerint a verbálisan/vizuálisan erősen kreatív kifejezőmód pozitív előítéletet vált ki a hallgatóságból, illetve a szemlélődőkből: magabiztosabbnak, tehetségesebbnek, sikeresebbnek tartjuk az ilyen személyeket. Azáltal, hogy észrevesszük, milyen kreatívan tudják magukat kifejezni, ki is tudnak tűnni a hétköznapi emberek közül.²⁹ Allport vizsgálati alanyai általában kreatívabbnak minősítették azokat az embereket, akik a verbális/vizuális megnyilvánulásaikban is érdekesen fejezték ki magukat, meg tudták valósítani azt, hogy felfigyeljenek rájuk, és mondanivalójukkal hatással voltak a környezetükre.

Allport a kreativitásnak nemcsak a problémamegoldásban, hanem az önkifejezésben is nagy jelentőséget tulajdonított. Az általa meghatározott személyiségvonások

28 Allport, G. W.: *Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart*. Stuttgart: Klett, 1949.

29 Allport, G. W.: *Werden der Persönlichkeit. Gedanken und Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit*. München: Kindler, 1974.

(központi, elsődleges, másodlagos) mindegyikében szerepel a kreativitás, csak különböző erősséggel.³⁰ Vannak olyan emberek, például a feltalálók, akiknek az ötletesség a központi személyiségvonása, például Edison. A feltalálók nem feltétlenül a felismert problémákra keresnek megoldást, hanem egész életükben a feltalálásra mint tevékenységre koncentrálnak. Erősen kreatívak azok az emberek, akiknek elsődleges tulajdonságai közé tartozik a leleményesség: nekik mindig mindenre van ötletük, megoldási javaslatuk. A kreatív személyiség jellemző vonásai között van a küzdő szellem, az akarárás és a problémák megoldására való törekvés. Ennek jegyében cselekednek az esetek többségében, szívesen adnak tanácsokat másoknak is. A kreativitás lehet másodlagos személyiségjegy is. Ebben az esetben a kreativitás az elsődleges vonásoknak van alárendelve, s az a szerepe, hogy segítse azok érvényre jutását. Ha például valaki szereti a különleges ételeket, elképzelhető, hogy a kreativitása elsősorban a konyhában, a főzésben fog megnyilvánulni.

A kreativitás fogalma nemcsak Allport személyiségelméletének az alapja, hanem a motivációelméletében³¹ is felfedezhető. Ebben a kreativitást nem mint vonást, azaz a személyiség jellemzőjét, hanem mint az azt mozgató tényezők egyikét határozza meg. Megkülönböztette az egyéni (*individuális*) és a csoportos (*kollektív*) kreativitást, de mind a kettőt az alkotóképességgel és az alkotás iránti vágygal, az új létrehozásának természetes ösztönével hozta kapcsolatba. Ez lényegében azt jelenti, hogy a kreativitás természetes emberi tulajdonság, ami az egyik ember esetében erősebben dominálja a személyiségvonásokat, mint a másikéban. Ha azt vesszük alapul, hogy a kreativitás nemcsak a személyiségünket, hanem a cselekedeteinket is befolyásolni tudja, akkor a kreativitás az ötletek megszületésén túlmutató erő, hiszen az ötletünk megvalósítására is sarkall bennünket. Ezt a két értelmezési módot Allport a következő gondolatban egyesítette: a kreativitást úgynevezett velünk született „személyes diszpozícióként” határozta meg, azaz olyan tulajdonságként, amely a gondolatokat, cselekedeteket és véleményképző benyomásokat egyedi módon tudja irányítani.

Csikszentmihályi Mihály (1934–2021) magyar–amerikai pszichológus a *flow-élmény* leírása kapcsán foglalkozik a kreativitással³² és annak az emberi kommunikációban betöltött funkciójával, illetve a tétel megfordításával, azaz a nyelv, a kommunikáció kreatív folyamatra gyakorolt szerepével, mégpedig egyik interjúalanyának, Mark Strand amerikai költőnek az egyik interjúkérdésre adott válaszából kiindulva. Strandot arról kérdezte, hogy milyen az, ha alkot. Az eredeti válasz így szól:

30 Allport, G. W.: A személyiség alakulása. (ford. Dayka Balázs et al., utószó Kulcsár Zsuzsanna) Budapest: Gondolat, 1980.

31 Allport, G. W.: A személyiség alakulása. (ford. Dayka Balázs et al., utószó Kulcsár Zsuzsanna) Budapest: Gondolat, 1980.

32 Csikszentmihályi M.: *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találményság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2008.

„Hát, tökéletesen benne vagy a munkában, elveszted az időérzéked, teljesen feloldódsz, elmerülsz abban, amit csinálsz, és mintha lebegnél a megcsillanó lehetőségektől. Ha ez túlságosan felerősödik, akkor a túl nagy izgalom miatt felállsz. Nem tudod folytatni a munkát, és a végét se látod, mert folyton megelőződ saját magad. A lényeg, hogy annyira, de annyira telítődsz, hogy nincs se jövő, se múlt, csak egy kiterjesztett jelen, amit, huh, hogy is mondjam, megpróbálsz értelemmel felruházni. Majd ízekre szedni, aztán újra összerakni. Anélkül, hogy túlzottan odafigyelnél, milyen szavakat használsz. Magasabb szintre hozod az értelmezést. Ez nem egyszerűen alapkommunikáció, mindennapi kommunikáció; ez totális kommunikáció. Amikor dolgozol valamin, és jól végzed a dolgod, akkor úgy érzed, hogy amit elmondasz, azt másképp nem is lehetne elmondani.” (Idézi Csíkszentmihályi 2008: 125–126.)

A kreativitás megélése, kifejezése tehát képletesen szólva egyenlő a totális kommunikációval, a belső és a külső kommunikáció tökéletes egységével. Ez egy nagyon fontos kijelentés, sőt talán inkább üzenet, amely azt sugallja, hogy a kreativitásra vagyunk programozva, s a bennünk rejlő kreativitást szeretnénk a lehető legtöbb kommunikációs csatornán át nyilvánosságra hozni, azaz mások tudtára is adni.

A beszélgetés során az interjúalany, Mark Strand leírja a kreatív írás folyamatát is, amit – talán nem túlzás ezt állítani – Csíkszentmihályi is a kreativitás egyik legösztönösebb és legnyilvánvalóbb kifejeződési formájának tart. Ismét Strand szavait idézzük:

„Lefirkantok néhány szót, így kezdődik. Talán akkor, amikor éppen valamit olvasok, azaz mindig másként alakul, sohasem ugyanúgy. Az írásban az egyik legbámulusabb dolog, hogy nem tudhatod, hogy mikor kattan be egy ötlet, nem tudod, hogy honnan jön. Azt hiszem, ennek köze van a nyelvhez. Az írókra jellemző, hogy nagyon fogékonyak a nyelvre, és szerintem olyasmit is meglátnak egy mondatban vagy akár egy szóban is, ami aztán lehetővé teszi számukra, hogy módosítsák vagy kibővítsék azt a korábbi jelentéséhez képest. Fogalmam sincs, hogy ez vagy az honnan jön. Számomra ez nagy rejtély, de hát még annyi minden az. Azt sem tudom, hogy én miért én vagyok, nem tudom, hogy miért teszem, amit teszek. Azt sem tudom, hogy ez kideríthető-e az írás révén. Azt hiszem, ez elkerülhetetlen, minél többet írsz, annál többet tudsz meg magadról, de nem ez az írás célja. Nem azért írok, hogy többet tudjak meg magamról. Azért írok, mert szórakoztat.” (Idézi Csíkszentmihályi 2008: 238–239.)

A fenti két idézet mondanivalója látszólagos ellentétben áll egymással. Az első részlet a kreativitás kifejeződését a szövegben mint ösztönösen végbemenő kommunikációs eseményt írja le, mindenféle kényszer nélküli, belső készítésre lezajló folyamatként. E

folyamat szintén természetes eredményeként – szinte magától – születik meg a szöveg, ami a szerzőt is magával sodorja, és a folytatásra ösztönzi. A szerző maga ezért elsősre nem is interpretálja mindezt alkotói munkának, legfeljebb „jól elvégzett dolognak”. A második részlet pedig azt a központi üzenetet hordozza, hogy az írás folyamata élvezetes, szórakoztató, és ez kiváltja azt a bizonyos áramlatélményt (flow) a szerzőből. Az interjúalany egy költő volt, aki a saját szemszögéből írta le az íráshoz kapcsolódó szubjektív élményeit. Stephen King híres amerikai író – akinek nevéhez több mint hatvan regény, legalább száz rövidebb történet és novella, számos forgatókönyv, szakkönyv fűződik – egészen más tapasztalatokról számol be *Az írásról* című könyvében.³³ Azt King is elismeri, hogy az írás varázslat, s célja az, hogy gazdagítsa általa mások és a maga életét. A jó írásműhöz kell a szív és a képzelet, de mindenekelőtt egy igazán jó ötlet. Ez utóbbiról ezt mondja:

„Nem létezik Ötletek Személtládája, Meseközpont, Titkos Bestsellerek Szigete; a jó sztorik ötletei látszólag szó szerint a semmiből jönnek, egyenesen az üres égből vitorláznak alá: két különálló ötlet találkozik, és valami új jön létre a nap alatt. Az embernek nem az a dolga, hogy ráleljen ezekre az ötletekre, hanem hogy fölismerje őket, amikor előbukkannak.”³⁴

Számára az írás megerőltető munkafolyamat, főleg akkor, ha már a szöveg csiszolgatásáról, a kiadás előtti végső formába hozásáról van szó. A szöveget magát akkor tartja jónak, ha az kizökkenti az olvasót a tudatos olvasás folyamatából: „Az irodalmi műnek nem a nyelvtani helyesség a célja, hanem az, hogy üdvözlje az olvasót, azután elmondjon neki egy történetet (...), és amikor csak mód nyílik rá, hagyja megfedkezni arról, hogy egy történetet olvas.”³⁵

A két megközelítés között az a legnagyobb eltérés, hogy Strand öncélúnak láttatja az írást, legalábbis abban az értelemben, hogy egy költő saját belső motivációjából kifolyólag írhat önmaga szórakoztatására is, tekintet nélkül arra, hogy publikálja-e valamikor a műveit. King ezzel szemben azt hangsúlyozza, hogy az írás mesterség, amit az írónak tanulnia, gyakorolnia és egyre magasabb szinten kell művelnie minden egyes kiadott könyvében, hogy megfeleljen a vele szemben támasztott elvárásoknak. Ebből arra következtethetünk, hogy az írásmű elkészülte felett érzett öröm, az alkotói élmény többféle forrásból is táplálkozhat aszerint, hogy kinek és miért írunk.

A fenti két vélekedés az írást hivatásként művelők visszaemlékezésein alapszik. Csíkszentmihályi azonban felveti azt a kérdést is, vajon hogyan működik az írás és kapcsolódik-e hozzá az a bizonyos áramlat- vagy sikerélmény, ha valaki esténként hétköznapi történeteket vet papírra a maga szórakoztatására, és vajon ezt is tekinthetjük-e

33 King, St.: *Az írásról*. (ford. Bihari György) Budapest: Európa Kiadó, 2005.

34 King, St.: *Az írásról*. (ford. Bihari György) Budapest: Európa Kiadó, 2005, 42.

35 King, St.: *Az írásról*. (ford. Bihari György) Budapest: Európa Kiadó, 2005, 122.

a kreativitás megnyilvánulásának, hasonlóan az írókhoz, költőkhöz. Csíkszentmihályi az ezekre a kérdésekre adott válaszait a kreativitás általunk is többször felemlgetett általános és leginkább elfogadott modellje alapján értelmezi. Ezért a tárgyalt könyv (*Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*, 1998, magyar fordításban 2008) negyedik fejezetét, amely az *Egy elbeszélés megírása* alcímet viseli, alább hosszabban is idézzük. A szöveg egy hétköznapi szituáció bemutatásával kezdődik, adott benne egy hétköznapi szemlélődő, akinek van egy semmitmondónak tűnő, napi életrutint jelentő élménye:

„Egy napon Livi bement a bankjába, hogy beszéljen a portfólióját és a befektetéseit kezelő pénzügyi tanácsadóval. A tanácsadó egy nő volt, akivel Livi már korábban is találkozott; korunk karrierista női prototípusát látta benne, aki sikereken kívül másra nem igazán törekszik, makulátlanul ápolt, hideg, kemény és türelmetlen. Nincs magánélete, nincsenek álmái, hacsak a pénzt és az előléptetést nem tekintjük annak. A megbeszélés ezen a napon is a szokásos hangnemben kezdődött: a tanácsadó távolságtartónak és ridegnek tűnt, szárazon, minden érdeklődés nélkül kérdezgetett. Ám ekkor megcsörrent a telefon, félbeszakítva ezzel a beszélgetést. Livi meglepve látta, hogy a nő arca, miközben elfordult, hogy felvegye a kagylót, teljesen megváltozott – vonásai ellágyultak, még szigorú hajviselete is puha fényűvé vált – tartása ellazult, hangja mély és simogató lett. Livi azonnal maga előtt látta a telefonálót: egy jóképű, napbarnította, laza építész egy Maseratiban. Amikor a bankból hazaért, feljegyzett néhány dolgot a naplójába, aztán az esetről látszólag megfeledkezett.” (Csíkszentmihályi 2008: 82)

Ebből az élményből ugyan még nem született kreatív írásmű, ennek a gondolata sem merült fel, de egy későbbi asszociáció felsejlése okán a banális banki eset felfedező élménnyé alakult át:

„Néhány hónap múlva, amikor a naplót újraolvasta, hirtelen kapcsolatot fedezett fel a banki epizódról szóló bejegyzése és más bejegyzései között, melyeket az elmúlt év során jegyzett fel az érvényesülni vágyó, órákon át szépségszalonokban ücsörgő nőkről és a hozzájuk hasonló típusokról. Elöntötte az érzelmi felfedezés átütő érzése: úgy érezte, bepillantást nyert a mai nők nehéz sorsába, akik sokszor élesen ellentétes követelmények közt őrlődnek, amiből egy igaz történet kerekedhet. Nem abban az értelemben igaz, hogy pontosan leírja, amit ő látott – hiszen a nő a bankban beszélhetett az anyjával vagy a gyerekével –, de igaz korunk általános viszonyaira, melyekben számos nő érzi úgy, ahhoz, hogy versenyképes lehessen az üzleti világban, hüvösnek és agresszívnek kell lennie,

ugyanakkor nem képesek feladni a nőiességüket. Így aztán nekilátott, hogy megírja egy karrierista nő történetét, aki egész nap csinosíthatja magát egy randira, ami végül nem jön össze – és iszonyatosan jó novella lett belőle. Nem a cselekmény miatt, amely teljesen szokványos, hanem mert karakterének érzelmi csapongásaiban annyira fájón és egyértelműen köszön vissza korunk élménye.” (Csíkszentmihályi 2008: 82–83)

Az írás folyamata pedig hozzásegítette a történet szemlélődő szerzőjét egy felismeréshez, az írás minőségi mutatóitól teljesen függetlenül, az írás által értett meg egy társadalmi folyamatot, tehát kreatív tanulást hajtott végre, kognitív munkát végzett:

„Lehet, hogy Livi novellája nem fogja megváltoztatni az irodalom tartományát, és ezért nem a legmagasabb szintű kreativitás példája. Azonban nagyon is lehetséges, hogy bekerül majd novellagyűjteményekbe, mert a kortárs életképek nagyszerű példája. És amennyiben kiterjeszti a tartományt, kreatív munkának minősül.” (Csíkszentmihályi 2008: 82–83)

Lássuk, hogyan elemzi Csíkszentmihályi a fenti történetet az alkotói-írói folyamatba ágyazottan:

„A kreatív folyamat a hagyományos leírások szerint öt lépésből áll. Az első az előkészítés fázisa. Ennek során tudatosan vagy tudattalanul belemerülünk a problémák egy csoportjába, amely számunkra érdekessé vált, és felébresztette kíváncsiságunkat. Grazia Livi a modern nő érzelmi dilemmáját személyesen is megtapasztalta: díjakért, pozitív kritikákért és publikációkért versenyző íróként, illetve az anyai felelősség és az írás között egyensúlyozó nőként egyaránt.

A kreatív folyamat második fázisa az inkubáció szakasza. Ekkor az ötletek még nem törnek át a tudat küszöbét. Valószínűleg ekkor alakulnak ki a szokatlan kapcsolatok. Ha tudatosan próbálunk megoldani egy problémát, az információt logikus úton, lineárisan dolgozzuk fel. Ha azonban az ötletek maguk közeledhetnek egymáshoz, anélkül hogy egy szűk és egyenes vonalon vezetnénk őket, váratlan kombinációk születhetnek.

A kreatív folyamat harmadik komponense a felismerés, amit »Aha!«-élménynek is nevezünk, a pillanat, amikor a kádba lépő Arkhimédész felkiáltott: »Heuréka!«, amikor a rejtély mozaikjai összeállnak. A való életben az inkubáció, az értékelés és a kidolgozás szakaszaiban, illetve az egyes szakaszok között számos felismerés történhet. Livi novellája esetében legalább két alkalommal született jelentős felismerés: amikor észrevette, ahogy a hívás átváltoztatja a befektetési tanácsadót, és amikor felfedezte a hasonló naplóbejegyzései közötti összefüggést.

A negyedik komponens az értékelés, amikor a személynek döntenie kell arról, hogy egy felismerés értékes-e, érdemes-e tovább vinni. Érzelmileg a folyamatnak gyakran ez a része veszi leginkább igénybe az egyént, ekkor gyötri a legtöbb kétség, ekkor bizonytalanodik el a leginkább. És általában ez az a pillanat, amikor fontossá válik a tartomány internalizált kritériuma és internalizált véleménye. Valóban új ez a gondolat, vagy nyilvánvaló a dolog? Mit gondolnak majd róla a munkatársaim? Ez az önkritika és az önvizsgálat ideje. Grazia Livi ennek a rostálásnak a jó részét akkor végezte, amikor átolvasta naplóját, és a bejegyzésekből kiválasztotta a kidolgozásra érdemes gondolatokat.

A folyamat ötödik és egyben utolsó komponense a kidolgozás. Valószínűleg ezzel megy el a legtöbb idő, és ez jár a legkeményebb munkával. Valószínűleg erre utalt Edison, amikor azt mondta, hogy a kreativitás 1 százalék ihlet és 99 százalék veríték. Livi esetében a kidolgozás a karakterek kiválasztását, a cselekmény kitalálását és a megsejtett érzelmek szavakba öntését jelentette.” (Csíkszentmihályi 2008: 83–84)

A fenti elemzés arra a fontos dologra világít rá, hogy az írók, a költők által megélt és az írással nem hivatásszerűen, hanem kedvtelésből foglalkozók által megtapasztalt élmények nagyon hasonlóak is lehetnek egymáshoz, ha elvonatkoztatunk az írás konkrét céljától, s azt egy sokkal egyetemesebb keretben határozzuk meg: „(...) a kreatív írás szinte olyan, mintha lenne egy saját világunk, amelyben mindent, ami a »valódi« világban rossz, helyre lehet hozni.” (Csíkszentmihályi 2008: 261)

1.6. A kreatív írás mint tanítási módszer kialakulása

Ruf (2016) szerint a kreatív írás története visszanyúlik egészen a 18–19. századra oly jellemző foglalatosságokra, mint a naplóírás vagy az útirajzírás, de a mai formájában leginkább az irodalmi szalonokban kezdődött el, ahol a résztvevők különböző szövegalkotási játékokban vettek részt, illetve előre meghatározott szempontok alapján (pl. műfaj, téma, forma, kompozíció) készült saját szövegeket olvastak fel egymásnak. A szövegalkotás ebben a formában egyfajta megmérettetést is jelentett az irodalmi szalon hölgyei és urai számára, nemcsak önfeledt szórakozást, hiszen a felolvasott írásművekről a hallgatóság véleményt is mondott, ami vagy motiválta az írással való foglalkozást, vagy mindörökké elvette a kedvet attól. Ennek ellenére véli Ruf (2016) azt, hogy az európai kultúrában a szövegekkel való kreatív bánásmód az elsajátítandó, a gyakorlandó kompetenciák közé tartozott, és nemcsak a szórakozást szolgálta, hanem legtöbbször ismertséget, elismerést is hozott a szerzőknek. Az irodalmi szalonokban született írások bekerülhettek ugyanis a kor ismertebb irodalmi lapjaiba is, s a próbálkozásokból költők születtek.

Ezzel szemben a kreatív írás amerikai hagyományai teljesen más utat jártak be, hiszen az egyetemi oktatás világához köthetők. Számos amerikai egyetemen már a 19. század végén, illetve a 20. század elején a filológiai stúdiumok kötelező eleme volt a kreatívírás-órák látogatása (Ruf 2016). Ezeken elsősorban a szépirodalmi, másodsorban a tudományos-ismeretterjesztő stílus fogásait sajátították el azok a hallgatók, akik szépírónak vagy újságírónak készültek. E mögött az a meggyőződés ismerhető fel, hogy a *creative writing* mint kompetencia egyrészt szorosan hozzátartozik olyan foglalkozásokhoz, ahol a munkafeladat maga az írás, másrészt ugyanúgy kell megtanulni, mint minden más foglalkozás mesterfogásait. A napi feladatok közé tartoztak a kurzusokon az írásgyakorlatok, a szövegek átdolgozásai különféle stíluselemek megtartásával vagy elhagyásával. Hamarosan tankönyvek is megjelentek, amelyek ezeket a gyakorlatokat tartalmazták, és arra tanították a hallgatókat, hogyan írjanak jól, érdekesen és főként a korabeli tudományos és irodalmi közönség szájíze szerinti stílusban, de megmutatva saját, egyéni hangjukat is a szövegben.

Barrett Wendel (1855–1921), a Harvard Egyetemen amerikai irodalmat és angol leíró nyelvészetet oktató professzor volt a legelső kreatív írást tanító tankönyv szerzője. Az írásgyakorlatokat „kompozíciós gyakorlatoknak” nevezte, mivel a szemináriumi gyakorlatokban sokszor nem egy teljesen önálló szöveget kellett a hallgatóknak megalkotniuk, hanem egy úgynevezett szöveg váz vagy szöveg vázlat alapján megkomponálniuk egy új szöveget. Ma ezt úgy nevezhetjük, hogy csupán csak egy előre megadott tartalom nyelviileg új, kreatív technikákkal való formába öntéséről volt szó, hogy a hallgatók csiszolják írástechnikájukat, fogalmazáskészségüket, de a történet, amin dolgoztak, lényegében adott volt. Ennek értelmében a szövegalkotás zárt folyamat volt, az alkotás, mint olyan, technikai jelleget öltött, hiszen szövegtípusok szerkezeti elemeit és nyelvi-nyelvtani sémáit tanulták meg a hallgatók a könyv gyakorlatai által, és nem egy önálló ötlet megvalósításán dolgoztak.

Wendel tankönyvében (*English Composition*, 1891) az írásművek elkészítése szigorúan didaktizált lépések lekövetésével történt, például klasszikus irodalmi alkotásokon való gyakorlással, ezek a „kompozíciós gyakorlatok” mégis megalapozták a mai értelemben vett kreatív szövegalkotáshoz szükséges módszertant. Úttörő jelentőségű volt a kezdeményezése, hiszen mintája alapján tankönyvek sorát írták meg az íráskompetencia fejlesztéséhez, és a professzor ötlete alapján létrejöttek az első amerikai írásklubok is. Ezekben összegyűltek az irodalom iránt érdeklődő hallgatók, akik új írástechnikákkal szándékoztak megújítani az amerikai irodalmi életet, és kísérleteztek a nyelv adta lehetőségekkel stilisztikai és retorikai szempontból egyaránt, de azzal a céllal, hogy a szövegeket közelítsék a hétköznapi nyelvhasználathoz, állapítja meg Gerd Bräuer (1996), aki az írásdidaktika egyik legfontosabb szakértője.³⁶ Az Amerikában és később Európában számos országában nagyon népszerű írásklubok teret adtak az

36 Bräuer, G.: *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Bern: Peter Lang, 1996.

„irodalmi kommunikáció új útjainak” (Bräuer 1996: 212), hiszen az irodalommal való aktív foglalkozás már nemcsak az írók, a kritikusok és az irodalomtudósok hivatalos munkája lett, hanem megkezdődött a széles olvasói rétegek érdeklődése is az írás iránt, s mint anno az európai szalonokban, bárki felolvashatta szövegét az írásklubokban.

Az irodalmi szalonok és íróklubok hagyományait ötvözve alakult ki a kreatív írás angliai irányvonala, de sokkal szervezettebben kapcsolódva a retorikához. A retorika kreatív íráshoz való szoros kapcsolódását ugyan Wendel is kiemelte az első kreatívírás-könyvben, de szerepét szigorúan az irodalmi alkotásokon való gyakorláshoz kötötte. Az angol kreatív írástan érdeklődése a hétköznapi írásművek felé fordult, kiaknázva a klasszikus retorika adta lehetőségeket. Ehhez abból indultak ki, hogy a retorika mindig is kreatív folyamatnak tekintette az írásbeli és a szóbeli szövegalkotást, a szónokokhoz pedig különleges tehetséget társított a nyelvi kompetenciák terén. A retorikai gyakorlatoknak, amelyekre a szónokiskolákban a *scribendo* szót használták, szintén az volt a szerepe, hogy gyakoroltassák a szóválasztást, a nyelvtani szerkezetek helyes alkalmazását és az érvelést valami mellett vagy ellen. Bräuer (1998) abban látja a hasonlóságot a retorika és a kreatív írás között, hogy mindkét esetben irányított az írás folyamata, és mindig lehet úgy dolgozni, hogy megadjuk a retorikai elemeket, amelyek alapján a kreatív szöveg megszületik.³⁷ Azt is hangsúlyozza, hogy ha a kreatív szövegelemek alkalmazását olyan hétköznapi műfajokban, mint például az önéletrajz, a naplóírás, a teljes élettörténetünk vagy egy emlékünkn megírásában elvárásnak tekintjük, akkor kézenfekvő, hogy erősebben kell támaszkodnunk a szövegalkotás retorikai hagyományaira is, az írásmű poétikai és esztétikai funkciói mentén. Ezeknek a reflexív írásműveknek (napló, életmese, önéletrajz) ugyanakkor abból adódnak a műfaji, a szerkesztési és az írástechnikai problémái, hogy keverednek bennük az individuális reflexív elemek és a retorikai hagyományok, amelyeket a naplóhoz vagy az önéletrajzhoz mint szabályozott írásformákhoz automatikusan hozzárendelünk (Bräuer 1998).

Az angliai egyetemi vagy más, de művelődést szolgáló keretek között megszervezett, mindenki által látogatható írástanfolyamok célja is az volt már a kezdetektől, tehát az 1980-as évek elejétől, hogy a résztvevők a saját témájukban és a megalkotandó szövegükben az autentikusságra törekedjenek, és elérjék, hogy a közönség érdekesítő olvasmányának tartsa az írásukat, például a különleges nyelvi alakzatokat felvonultató reflexív (önkifejező) írásjegyeken keresztül (Ruf 2016). Ehhez pedig retorikai ismeretekre is szükség van, s tisztában kell lenniük olyan fogalmakkal, mint például az *invokáció* vagy az *in medias res*. Az angliai koncepcióban tehát előtérbe kerültek a retorikai ismeretek, különösen a meggyőzés különböző technikái és az, hogy az írástanfolyamokon a résztvevőket olyan írástechnikákra tanítsák meg, amelyekkel a saját ötleten alapuló írásművüket stilisztikai, retorikai és szövegtani szempontból is a megfelelő eszközök használatával tudják megvalósítani. Ebben a formában tehát nem magát a

37 Bräuer, G.: *Schreiben lernend. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag, 1998.

kreatív írást gyakorolták a résztvevők, hanem ismereteket kaptak, amelyekkel megkezdhatték az írást.

A kreatív írás angliai modelljében már megfigyelhető a nyelvészet szerepének felerősödése. Ez azonban a kreatív írás németországi irányvonalában teljesebb ki a leginkább, mivel előtérbe kerül a szövegtani, szövegtipológiai ismereteken alapuló írásdidaktika. Ez egyrészt kapcsolódik az amerikai iskolából ismert és a már Wendel által is javasolt didaktizálási elvhez: a kreatív írás feladatorientált folyamat, amelyben a feladatmeghatározás lépéseit követve születik meg a kreatív szöveg (Böttcher 1999), másrészt megengedi a reflexivitást, azaz az önkifejezést is.³⁸

A németországi kreatívírás-foglalkozásokra ezért az erős megtervezettség, az irányított szakdidaktikai háttér a jellemző, ami arra épül, hogy a kreatív írás a feladatban rejlő korlátozottsága vagy kötöttségei ellenére erősen produktív munkamódszer, állapítja meg Ingrid Böttcher (1999) német írásdidaktikai szakértő. A szövegalkotási folyamatok megújulásának németországi helyszíne az iskolai oktatás volt, és az 1980-as évektől kezdve folynak a törekvések alternatívák kidolgozására, amelyek kiválthatják a hagyományos fogalmazástanítás feladatait, és a tanulókat az írásfeladatok elvégzésére motiválják. Ezek nagy része a tantervekben kötelező tananyagként elsajátítandó szövegtípusok újszerű didaktikával történő oktatását támogatja, kisebb részük az iskolai teljesítményt meghatározó szövegtípusok (esszé, érvelő fogalmazás, recenzió és más tudományos műfajok) kreatív feldolgozását segíti. Ebben a koncepcióban a kreatív írás eszköz ahhoz, hogy a korábbi uniformizált, mindenféle szubjektív vélekedés kifejezésétől megfosztott fogalmazásokat visszatérüljék az eredeti funkciójukba: az írói, alkotói szabadság megélésébe, illetve ezáltal a „szabad fogalmazás” mint terminus új definícióját alkossuk meg (Böttcher 1999).

Az új írásdidaktikai célkitűzés tehát az lett, hogy az írásnak úgy kell örömet adó, sikert biztosító folyamatként működnie, amelyben a diákok élményt jelentő módon dolgoznak egy feladaton, és annak eredményeképpen stilisztikai, retorikai vagy holisztikus-reflexív szempontból komplex írásbeli alkotást hoznak úgy létre, hogy az egyben a tananyaggal való kreatív foglalkozás eredménye is legyen (Böttcher 1991). Bár ez a kreatív írást a didaktizáltság erősödése felé mozdítja el, célirányosabban halad afelé is, hogy az írásban a tanulók felfedezzék a nyelvi kreativitás örömet, és az irányított szempontokat tartalmazó feladatokat is „szabad írásként” éljék meg (Böttcher 1999).

Ingrid Böttcher (1999) a német iskolákban bevezetett kreatívírás-órák gyakorlatát dolgozta ki, és szerinte a kimondottan a kreatív írás céljából kifejlesztett feladattípusok – mint például a gondolatterkép, az ötletbazár kártyák, a map, a cluster, a szövegszerkezetrajz-készítés – rendkívül alkalmasak arra, hogy növeljék a tanulók nyelvprodukciós élményeit.³⁹ Ez a meggyőződés pedig abba az irányba mutat, hogy a német

38 Böttcher, I.: Grundlagen kreativen Schreibens. In: Böttcher, I. (szerk.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*. Berlin: Cornelsen, 1999, 9–20.

39 Böttcher, I.: Zu den Methoden des kreativen Schreibens. In: Böttcher, I. (szerk.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*. Berlin: Cornelsen, 1999, 21–32.

írásdidaktika nyelvi folyamatként definiálja a kreatív írást, és határozottan támaszkodik a szövegnyelvészet eredményeire.

Ahhoz, hogy a tanulók egy szöveget egy megadott szövegtípus szerint önállóan meg tudjanak alkotni, ismerniük kell a feladat alapját képező szövegtípus jellemzőit, s ahhoz, hogy egy szöveget, amelynek hiányzik az eleje és a vége, ki tudjanak egészíteni, ismerniük kell a tipikusan használt szövegkezdő és szövegzáró mondatokat. A kreatív írás sikerének alapja tehát a szövegkompetencia maga, hangsúlyozza Brinker (1985) is. Ez pedig magában foglalja a szövegalkotási és szövegértési stratégiák teljes tárházának ismeretét, a stratégiák kompetens alkalmazásának képességét és azt a képességet is, hogy a szövegtani ismereteink alapján elemezni is tudjuk a kész szövegeket, felismerjük hiányosságait, és ítéletet tudunk alkotni azok minőségéről is (Brinker 1985). Ebből kiindulva alakult ki a németországi kreatívírás-kutatás másik nagy területe, amely az írásdidaktikával párhuzamosan ugyan, de nyelvészeti megközelítésben foglalkozik a kreatív írás folyamatával és jellemzőivel.

Martin Fix (2008), aki szintén szövegtani alapon közelíti meg a kreatív írást,⁴⁰ úgy véli, hogy a Hayes/Flower által kidolgozott és széles körben alkalmazott, egyenes vonalúan következményes szövegalkotásifolyamat-modell⁴¹ nem alkalmazható teljes egészében a kreatív írásra nézve. Ez a modell a szövegalkotást három egységre osztja fel: feladatazonosítás és tervezés, fogalmazás, valamint átdolgozás. Nyilvánvaló, hogy az átdolgozási szakasz az, amelyik nem mindig játszik meghatározó szerepet a kreatív szövegalkotásban, és nem is mindig követelmény, hiszen a kreatív szövegek nem a tudásellenőrzés célját szolgálják, és csak ritkán kapcsolódik hozzájuk osztályzatban kifejezett értékelés. A kreatív írás ugyanis gyakran megengedi a nyelvi szabályok megszegését, s támogatja a fantáziaszülte szavak létrehozását, illetve a normától való elrugaszkodást.

Hans Jürgen Heringer (2015) szövegnyelvészeti szempontból elemzett néhány kreatív írásproduktumot, és a lényegüket abban ragadta meg, hogy mennyire jellemző rájuk a megszokottól való eltérés, és hogy a szövegalkotók mennyire tudatosan alkalmaztak olyan nyelvi eszközöket, amelyek segítségével a szövegek a megszokottól valóban eltérőnek voltak minősíthetők.⁴² Ilyen eszközöknek minősítette Heringer a bátrabb és erőteljesebb metaforák használatát, a nem szokványos szóalkotásokat, a hétköznapi szóhasználattól való elrugaszkodást, a normáktól való elszakadást a mondat szerkesztésben. Ez az elemzés két kérdést is felvet. Az első az, hogy hogyan maradhat kreatív a kreatív írás a hagyományos nyelvhasználati keretek között, és mennyiben szabad ösztönöznie a tudatosan normaszegő megoldásokat. Az egyik válasz az, hogy ezek nyelvi játékok és kísérletek eredményei, illetve a normától való eltérés esetei mindig egyéni

40 Fix, M.: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh, 2008.

41 Ennek leírását vö.: Hayes, J. R. – Flower, L. S.: *Identifying the Organisation of Writing Processes*. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E.: *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

42 Heringer, H. J.: *Texte analysieren und verstehen. Eine linguistische Einführung*. München: Fink, 2015.

megfontolást igényelnek a feladatmegoldás függvényében, s a tanulók tudják, hogy a kreatív írás szabályai mások, mint a hagyományos szövegalkotáséi (Böttcher 1999). A második válasz az, hogy a kreatív feladattípus szabja meg a szabályoktól való eltérés lehetőségeit, például egy szövegátalakítást megcélzó feladat erre kevesebb lehetőséget ad, mint egy szabadvers megírása megadott cím alapján. A második kérdést pedig úgy tehetjük fel, hogy nyelvészeti szempontból van-e valamilyen különbség a produktív és a kreatív szövegalkotási formák között. Nem biztos ugyanis, hogy minden szövegalkotási folyamat eredménye az, hogy kreatív írásmunka születik, de minden szövegalkotási eljárás produktív munkaformának tekintendő. Kaspar H. Spinner (2001), aki szintén azt szorgalmazta, hogy a német iskolákban kerüljön be a tantervbe a kreatívírás-óra, ezért is javasolta, hogy megkülönböztessük a kreatív írásnak azt a módját, amikor a diákok kreatívan dolgoznak egy szöveggel, s azt a formáját, amikor maguk írják meg egy szöveget.⁴³ Egy már meglévő szöveg átírása szövegprodukciónak gyakorlat, de természetesen a szöveggel való kreatív bánásmódra épül. Csak a teljesen önállóan, semmilyen segédlet nélküli szövegprodukciónak „végterméke” tekinthető ezért szigorúan véve kreatív szövegnek, de létrejöttéhez felhasználhatunk úgynevezett kiinduló szövegeket. Spinner (2001) ebből kiindulva a kreatív szövegalkotás révén létrejött szövegprodukciónak a következőképpen kategorizálta:

Szövegtípus	Jellemzők	Példa
Anticipációs szövegírás	Kitaláló, építő-alkotó	<i>Egy könyv címe alapján: mi lehet a történet?</i>
Szövegkiegészítő szövegírás	Kibontó, részletező	<i>Egy könyv szereplőjének belső monológja.</i>
Analógiás szövegírás	Stilizáló, utánozó	<i>Stílusparódia.</i>
Szövegátalakító szövegírás	Átalakító, átrendező	<i>Hogyan fejeződne be egy régi történet napjainkban?</i>
Szövegmintás szövegírás	Mintakövető, megtartó	<i>Egy nap egy híres ember életéből (napló, levél).</i>

4. ábra: A kreatív szövegírás fajtái (Spinner 2001: 114–117 alapján)

Ulla Fix (2008) munkájában pedig még több lehetséges fokozatát is megkülönbözteti a kreatív típusú szövegalkotási gyakorlatnak. A besorolás alapját elsősorban a nehézségi fok képezte, összhangban az írás céljával, a szövegproduktum jellemzőivel és a gyakorlatot közvetlenül inspiráló impulzus típusával.

43 Spinner, K. H.: *Kreativer Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer, 2001.

Fokozatok	Célkitűzések	Az írásmű jellemzői	Impulzustípus	Példa szöveg címre
Első fokozat: szabad fogalmazás	strukturális és szövegtípológiai ismeretek önálló alkalmazása (pl. elbeszélő fogalmazás)	a stilisztikai, retorikai és szerkezeti elemek adekvát használata	élmény, tapasztalat, megfigyelés	<i>A legszebb nyaram</i>
Második fokozat: asszociatív szövegek alkotás	asszociációk és elképzelések verbalizálásának gyakorlása	kohézió és koherencia megvalósítása egyéni stílusban	képi (a képen egy barlang bejárata látható)	<i>Vándor, ki itt belépsz...</i>
Harmadik fokozat: funkcionális írás	szituációba, kontextusba ágyazott írás gyakorlása	műfaj- és stílusváltás stratégiáinak alkalmazása	mesék, mondák, történetek, újságcikkek átírása (pl. újságcikkből mese, meséből újságcikk)	<i>El nem varázsolts mese, Mesél a város</i>
Negyedik fokozat: interpretatív írás	szövegértelmezés, szövegelemzés gyakorlása perspektíva-váltásból	érvelési stratégiák önálló alkalmazása, esszéírás különböző nézőpontokból	irodalmi alkotások, filmek, adaptációk	<i>Semmelweis, a superhős, avagy mit szólna Semmelweis Ignác Vecsei H. Miklós alakításához?</i>
Ötödik fokozat: reflexív írás	önkifejezés, a reflexió gyakorlása	egyéni kifejező-eszközök tudatos használata, önismeret	zene, illatok, hangok	<i>Mit jelent egy hang, egy illat, a hallott zene számodra?</i>

5. ábra: A kreatív írás fokozatai (Fix 2008 alapján, kiegészítve gyakorlati példákkal)

A táblázatban bemutatott nehézségi fokozatok közül bármelyiket kipróbálhatjuk az kreatívírás-foglalkozásokon, s nem kötelező a Fix (2008) által felállított sorrendet alapul venni, hiszen ennek a gyakorlatban inkább csak akkor van relevanciája, ha hosszabb időn keresztül dolgozunk együtt egy csoporttal a kreatívírás-foglalkozásokon. Ebben az esetben a foglalkozásoknak adhatunk egy kezdő és egy végpontot az öt fokozat alapján, és ez segít az írásprogramunk megtervezésében. A csoporttagok életkora, a kreatív írásban való jártassága, az íráshoz való viszonya, illetve az egyes típusokhoz tartozó konkrét feladat együttesen határozza meg a tényleges nehézségi fokot. Mindazonáltal a fejlesztés irányát jól mutatják a táblázatban, valóban csak az ajánlás szintjén megfogalmazott fokozatok: az ismert szövegtípológiai

sémák és a már tanult nyelvi (retorikai, stilisztikai) elemek adekvát használatától haladunk a gondolatokat kötetlenül kifejező reflexív írás felé.

Az utóbbi időben azonban vannak olyan felfogások is, hogy kísérletezzünk bátran bármelyik típussal mindenféle fokozati megkötés nélkül, hiszen mindegyik, a táblázatban felsorolt kreatív írásgyakorlat más-más módon fejleszti a kifejező kompetenciát, s mindegyik pozitívan hat nemcsak az érzelmek, a gondolatok kifejezésére, hanem az egyéni stílus megtalálását is kifejezetten elősegítik a fenti kreatív írásgyakorlatok (Genz 2022).⁴⁴ A német iskolai írásdidaktikában azért is kapnak nagy figyelmet a táblázatban felsorolt kreatív írásgyakorlatok, mert hosszabb szövegek megírására motiválnak, az elbeszélő szövegtől az esszé jellegű, illetve a szabad szövegalkotás felé haladva, mivel ezek segítségével pontosan azokat a műfajokat, illetve szövegtípusokat gyakorolhatják kötetlenebb formában a tanulók, amelyekre a továbbtanulás és munka világában is fokozottan szükségük van az érvényesüléshez (Genz 2022). Iskolai fogalmazások elemzése ugyanis már régebben kimutatta, hogy az érvelő esszé és kritikai reflexió kreatív gyakorlása által nemcsak a nyelvi kifejezőkészség (argumentáció) bizonyult gyorsabban fejleszthetőnek, hanem a kritikai gondolkodás is (Böttcher 1999). Ez utóbbi olyan rész képességeket takar, mint a szövegstrukturálás képessége, az anticipációs és a participációs képesség, valamint a kritikai érzék. Ez az irányvonal az egyéni szövegalkotási kompetenciák fejlesztésén keresztül a kreatív íráshoz egy fontos szociális és egy hasonlóan fontos képzési-oktatási funkciót is hozzárendel. A szociális funkció a kompetens részvételt jelenti a társadalmi szintű párbeszédben, a mindenkit érintő témákról való vitákban, és ezáltal célunk a kritikai beállítódottság kialakítása a társadalmi diskurzusokkal szemben, aminek arra kell motiválnia a fiatal generációt, hogy meggyőződésének hangot adva akarjon részese lenni a társadalmi párbeszédnek. A képzési-oktatási funkció pedig két témakört ölel fel aktuálisan. Az egyik a kreatív írás alkalmazási lehetőségei a tudományos írásban, a másik a vizsgaesszé megírásától való félelem oldása a kreatívírás-terápia segítségével.

A téma aktualitását jelzi, hogy Brigitte Pyerin *Kreatives wissenschaftliches Schreiben* („Kreatív tudományos írás”) című tankönyve 2019-ben már az 5. kiadásnál tartott, és folyamatos hiánycikk a német könyvesboltokban.⁴⁵ A könyv a *nyelvi játék* (Sprachspiel) fogalmát alkalmazza a tudományos írásra is, és számos játékos feladaton keresztül gyakoroltatja azt, hogy hogyan lehet tudományos stílusban is lebilincselően fogalmazni. Ez azt jelenti, hogy a kreatív fogalmazás technikáit arra is érdemes felhasználni, hogy egy tudományos téma érdekfeszítő kérdésfeltevéssel és izgalmas stílusban közelítsen a nagyközönség felé, de mégse váljon a populáris stílus áldozatává. Nem ördögtől való ötlet, hogy egy tudományos prezentációt egy irodalmi idézettel kezdjünk el, rámutatva például egy fontos gondolkodásbeli hasonlóságra a tudományos és az irodalmi megközelítésben. A kreatív írás technikái emberközelbe hozzák a tudományos kérdéseket,

⁴⁴ Genz, J.: *Handbuch Kreatives Schreiben*. Paderborn: Schöningh, 2022.

⁴⁵ Pyerin, B.: *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Basel: Beltz Juventa, 2019.

és megközelíthetővé teszik azokat, akik ezekkel foglalkoznak (Pyerin 2019). Semmit sem von le egy tudományos előadás értékéből, ha az előadó bemutat egy saját haikut is a témája kapcsán, például az előadása zárásaképpen. Ez személyessé teszi mindazt, amit tudományosan bemutatott, és kiemeli a téma iránti elkötelezettségét is, éppen azzal elérve ezt a hatást, hogy volt bátorsága a hagyományostól eltérő eszközök használatához.

Susanne Femers-Koch (2021) pedig a kreatív írásban ismert önfeltáró technikákból kiindulva fejlesztett ki írásgyakorlatokat, amelyek segítenek oldani vizsgaszituációban az üres laptól való félelmet.⁴⁶ Femers-Koch és Pyerin megközelítése abban hasonlít egymáshoz, hogy mindketten a hallgatóságra fókuszálnak, pedig valójában az előadó félelmeit oldják hatásosan, akik ezáltal jobb teljesítményt tudnak nyújtani.

1.7. Kreatív szövegírás + kreatív szövegolvasás = nyelvi kreativitás?

A kreatív írás modelljei és az azokhoz kapcsolódó elméletek egyrészt aszerint különböznek, hogy irodalmi szövegek, tudományos írás vagy az úgynevezett napi használatú szövegek érdekesebb megfogalmazásának igényéről van-e szó, például informatív, argumentatív, narratív, esetleg deklaratív szövegek ötletes megszerkesztéséről. A legtöbb eltérést az írásterápiák modelljei és elméletei mutatják, főként az úgynevezett önreprezentatív műfajokra vonatkozóan, mint például az önéletrajz, a visszaemlékezések, a naplóírás. Silke Heimes – a gyógyító írás egyik legelismertebb szakértője, orvos és nyelvész egyszerre⁴⁷ – e két terület összekapcsolása által jutott el e különbség felismeréséhez: a kreatív írás minden mozzanata önkifejezés és önmegismerés is egyben, s e kettő megtervezetten összekapcsolt, speciális gyakorlatokkal való kibontakoztatására van szükség ahhoz, hogy a kreatív gyakorlat ne feladatként, hanem a gyógyulást támogató eszközként⁴⁸ működjön.

Nemcsak a kreatív írás folyamatáról és hatásáról különbözőek a felfogások, hanem a kész írásproduktumok megítélésére vonatkozóan is. Nem mindegy ugyanis, hogy ennek során a kreatív szöveget az alkotói vagy a befogadói oldalról szemléljük-e.

Ez utóbbi különbségtételt ragadja meg Walter Benjamin (1982–1940) német irodalomkritikus és Jacques Derrida (1930–2004) francia filozófus koncepciója is. Mindketten egyformán fontos, mondhatni különleges szerepet tulajdonítottak az írók és költők esetében a nyelvi (retorikai, stilisztikai, narratív) kreativitásnak, illetve minden beszélő/írástudó személy esetében az egyik legfőbb, sajátos személyiségjegynek

46 Femers-Koch, S.: *Biografisches und Kreatives Schreiben gegen Prüfungsangst*. Stuttgart: Springer, 2021.

47 Vannak könyvei, amelyekben leírja, hogy depresszió, betegség vagy önmagunkkal való elégedetlenség esetén is segít a terápiás írás. A szerző könyvei megtekinthetők a honlapján, mintagyakorlatokkal együtt: <https://silke-heimes.de/>

48 Forrás: <https://silke-heimes.de/interviews-presse>

a kreatív nyelvhasználatot/gondolkodásmódot tartották. Abban is hasonlóan vélekedtek, hogy a kreatív szövegalkotás előfeltétele a nyelv kreatív használatában való jártasság. Gondolatmenetük azonban abban már különbözik, hogy Derrida a kreatív gondolat megfogalmazását (formába öntését), míg Benjamin magát a formát, a kreatív formai megoldásokat tartotta elsődlegesnek, mondván, ha ezekkel kreatívan tudunk bánni, a legkisebb szövegtöredékekből, gondolatfoszlányokból is tudunk teljes szöveget alkotni.

Benjamin több írásában is foglalkozott a nyelv adta kreatív lehetőségekkel. Egyik ismert munkája ezzel kapcsolatosan az írói technikák összefoglalása 13 tételben, első kiadásban 1928-ból.⁴⁹ A tételeket az íróknak szánta, félig komoly, félig ironikus tanácsok ezek, amelyek az alkotást „formásabbá”, „stílusosabbá” tehetik. Ezek olvasása közben azonnal a kreatív írásra asszociálunk: a stílus uralja az írás folyamatát, a szavak keresése megtöri a történetet, a szintaktikai rendetlenség felborítja a gondolatot. Benjamin a műkritikus szemével figyelte az alkotói folyamatot, és a nyelvi kreativitás tekintetében két fogalmat állított egymással szembe: a produkciót és a reprodukciót, de mindkét esetben a formából indul ki az alkotói folyamat. A produkció során az alkotó (az író) belép az alkotási folyamatba, s attól függően, hogy milyen erős nyelvi kreativitással bír az adott pillanatban, megkezdődik a gondolat papírra vetése, a megfelelő forma megkeresése. Születőben van tehát egy új szöveg, például egy négysoros, páros vagy páratlan rímszerkezetű vers a tavaszról, a szerelemről vagy az álmainkról. Bár a kész szöveg címe megegyezhet más alkotók munkájának a címével, a szöveg a saját „tavasz/szerelem/álom” szövegünk lesz, mivel formájában, a betűk elrendezésében, a szavak sorrendjében mindig különbözni fog más alkotók szövegeitől. A reprodukció esetében is alkot a szerző, de szándékosan hoz létre valamihez hasonlót, kisebb-nagyobb változtatásokkal az eredetihez képest, például kicserélve néhány szót. De akár az is lehet a célunk, hogy valamit/valakit utánozzunk, tehát itt is a formát ragadjuk meg előbb a „másolat” elkészítéséhez. Ezt a reprodukcióra épülő folyamatot nevezi Benjamin „nyomkövetésnek”. A „nyomkövető” írásmű sikerességének persze az a feltétele, hogy jól olvassuk le az eredeti szöveg jellemzőit. A „nyomolvasás” ebben az értelemben véve a szöveg formájára, a nyelvi tulajdonságaira vonatkozik elsősorban, és nem a szövegben rejlő interpretációs lehetőségekre. A reprodukciós alkotás bonyolultabb foka az úgynevezett „aurakövetés”, amikor a szövegalkotó a „másolás” tárgyát képező szöveg hangulatát, hatását is vissza akarja adni, nemcsak a formai jegyeit követi le. Benjamin koncepciójának nagy kérdése természetesen a reprodukálhatóságra vonatkozik, azaz arra, hogy hol kezdődik az igazi szövegprodukció (saját alkotás), és hol végződik a reprodukció, a „másolt” szöveg sajátjává válása.

Alapjában véve Derrida is ugyanazon probléma iránt érdeklődött, mint Benjamin, csak éppen két másik fogalmat választott koncepciója megalkotásához: a *konstrukciót*

49 Benjamin, W.: *Einbahnstraße*. Berlin: Rowohlt, 1928. Magyarul: *Egyirányú utca. Berlini gyermekkor a századforduló táján*. (ford. Berczik Árpád, Szitás Erzsébet, Márton László, jegyz. Márton László), Budapest: Atlantisz, 2005.

és a *dekonstrukciót*.⁵⁰ Számára a nyelvi kreativitás fogalma ezért nem az önálló és az utánzó alkotás között meghúzódó skálát jelentette, hanem azt, hogy milyen sikeresen tudunk váltani a két szint, a konstrukció és a dekonstrukció között. A konstrukció során egyrészt új mintázatokba tudjuk rendezni a már rendelkezésre álló elemeket, például szövegrészeket, másrészt tetszőleges sorrendekben és alakokban tudunk újat alkotni a rendelkezésre álló hangokból, szavakból, azaz képesek vagyunk például új hangsorok és új összetett szavak megalkotására (*megkonstruálására*), függetlenül attól, hogy ezekhez a műveletekhez a „*normakövető*” vagy a „*normaszegő*” kreativitás mentén jutunk-e el.

A nyelvi szabályok mentén alkotott új alakokhoz vagy a morfoszintaktikailag szabályosan képzett új sorrendekhez automatikusan vagy a szabályismeretünk aktiválásával (rövidebb-hosszabb gondolkodás után) rendeljük hozzá az új jelentéseket is. A folyamat lényege az, hogy a már meglévő elemekből hozunk létre olyan kombinációkat a különböző nyelvi szinteken, amelyek a magunk és a befogadó számára is újak hatnak, ugyanakkor a szabályos voltuk miatt értelmezhetőek is maradnak. Ez a kombinatorikán alapuló konstrukciós stratégia figyelhető meg a *beájul*, *bedrágul*, *beszól*, *besminkel* igék esetében. Mind az igekötő, mind az ahhoz kapcsolt igék az ismert nyelvi elemek közé tartoznak, de összekapcsolásukkal új igekötős igék jöttek létre, amelyek jelentése az ismert elemek jelentésének kombinációjával kikövetkeztethető. Az alapszavakból képzett igéket is hasonló módon értjük meg: *szelfizik*, *(ki)posztol*, *(meg)kommentel*.

Nagyobb erőfeszítés szükséges a szokatlanabb szóösszetételek jelentésének beazonosításához (*kommentcunami*, *pártcsalád*) vagy a nyelvbe bekerülő új szóképek megértéséhez. A szabálytalanságok mentén létrejött alakok esetében (pl. *bikbamboh*, *pikpak-puh*, *búhmuh*) nehezebb a jelentések azonosítása, ezek szituációtól és kontextustól való függősége a dekonstrukció felé mozdítja el az értelmezési folyamatot. Ez azt jelenti, hogy a megértésükhöz, azaz a visszafejtésükhöz (*dekonstrukció*) adott esetben még több kreativitásra van szükség, mint a megalkotásukhoz. Ez a folyamat elkezdődhet úgy, hogy belső monológot folytatunk: hallottuk-e már ezt a hangalakot valahol, mire hasonlít, mivel tudjuk kapcsolatba hozni? A jelentésadás első lépésében tehát asszociációkat keresünk, ezt követi a második lépésben a kontextuselemzés is. Súlyom Réka (2015) a *gerillakertész* szóösszetétel példáján mutatja be ezt a folyamatot:⁵¹ fogalmi integráció segítségével találjuk meg az új jelentést, mégpedig úgy, hogy megkeressük a *gerilla* és a *kertész* jelentéstartományai közötti lehetséges kapcsolódási pontokat: „a két bemeneti téren a gerilla és a kertész összetéti tagok jellemzői profilálódnak (előbbi illegális módon szerveződve, fegyverekkel egy célért harcol harci „terepen”, utóbbi pedig legálisan, kertészszerszámokkal, kertben vagy parkban gondozza a növényeket)”, s megszületik az új jelentés ’közterület-szépítés céljából illegálisan növényt ültető aktivista’ (Súlyom 2015: 72).

50 Derrida azon gondolatait, amelyek a kreatív írás szempontjából számunkra fontosak, a következő munkája alapján adjuk vissza: Derrida, J.: *Signatur, Ereignis, Kontext*. In: Derrida, J.: *Limited Inc. Ausgewählte Schriften*. Wien: Passagen, 1972, 15–45.

51 Súlyom R.: Nyelvi változás, kreativitás és megértés. *Hungarológiai Közlemények*, 2015/4, 65–83.

Az új nyelvi elemek és a hozzájuk kapcsolódó jelentéstulajdonító folyamatok (konstrukció, dekonstrukció) kapcsán Ladányi Mária (2007: 260) azt a kérdést teszi fel,⁵² hogy „milyen okokból jönnek létre ezek az alakok: a rendszer szabályainak megfelelő potenciális alakok realizálódásából, pusztán szabályszegésből vagy esetleg a rendszer szabályainak átrendeződéséből?” Az új nyelvi alakok, legyenek azok új szavak vagy szószerkezetek, új nyelvi képek stb. a nyelvi kreativitás különböző fokozatai mentén jönnek létre: lehetőségünk van a meglévő alakok új sorrendjének a kialakítására, az átrendezésére, illetve teljesen új szavak képzésére is, mégpedig úgy, hogy ezekhez a műveletekhez néha a meglévő szabályokat alkalmazzuk, néha pedig azt a stratégiát választjuk, hogy a figyelemfelkeltés céljából vagy a mondanivalónk újszerűségének hangsúlyozására szándékosan kilépünk a tradicionális nyelvi megoldások világából, s valami teljesen újat alkotunk a nyelvi kreativitásunk révén.

Ahhoz, hogy a befogadó megértse az új nyelvi struktúrákat, s képes legyen például az igekötőt is új jelentéssel felruházni (*beájul, besír, bemark*), Derrida szerint a „kreatív interpretációs képességre” van szüksége. Ez Derrida felfogásában azt jelenti, hogy vajon a befogadó képes-e visszakövetni azt a kreatív alkotói folyamatot, amely az új szó vagy szószerkezet, illetve a teljes új szöveg létrejöttét jellemezte. Ehhez a befogadónak éppen olyan magas fokú nyelvi kreativitással kell rendelkeznie, mint a szöveget megíró személynek. A kreatív dekonstrukcióra, azaz az „ötletes lebontásra” a legnagyobb szükségünk a metaforák értelmezéséhez van. Ezeket a gondolatokat Derrida az 1967-ben francia nyelven megjelent, *De la grammatologie* című, nagy hatású munkájában írta le.⁵³ A hangalakok, a szavak és a mondatok újszerű kombinációival végeredményben kreatív jelentéseket hozunk létre, amelyeket a befogadók hasonlóan kreatív módon értelmeznek, de nem biztos, hogy pontosan ugyanúgy, ahogyan a szöveget megalkotó személy megkonstruálta ezeket. Ezért minden szövegre egyformán jellemző a jelentések végtelensége, Derrida kifejezésével: „kimeríthetetlensége”. A kreatív szövegeknek pedig éppen ez a legfőbb jellemzője.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy sem Benjamin, sem Derrida nem használja valójában a *kreatív* szót mint terminust. Mindketten szó-, szöveg- és jelentésteremtésről beszélnek. Benjamin fentiekben bemutatott koncepciója szerint újonnan teremtett nyelvi alkotásoknak bizonyulnának a következő példák: „*megcsapott a szeretet szele*” / „*szerencselencseleves*”; az egyik egy új szószerkezet, amely egy meglévő szólásmondás átalakításával jött létre, a másik pedig egy új szóösszetétel három alapszóból. Ezeket Derrida koncepciója alapján a dekonstrukciónkkal (valaminek a szele megcsap valakit, pl. *megcsapta a halál szele/szerencse + lencse + leves*) próbáljuk megfejteni, miután a kulturális jelentések alapján van egy alapjelentésről szóló elképzelésünk. Így az általunk kigondolt jelentés produktív megértési szakaszt feltételez, amelyben létrejön a kreatív jelentés.

52 Ladányi M.: *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2007.

53 Derrida, J.: *Grammatológia* (ford. Marsó Paula). Budapest: Typotex, 2014.

Ezért is gondolja Derrida úgy, hogy nemcsak az alkotó részéről végbemenő konstrukciós folyamat kreatív, hanem a befogadó által végzett dekonstrukciós folyamat is. A jelentések részekre bontása (dekonstrukciója) elvezetheti ugyan az olvasót a szerző által megalkotott jelentéshez, de sokkal nagyobb a valószínűsége annak, hogy az olvasó a saját kreatív (konstruktív és dekonstruktív) tapasztalatai alapján egy másik jelentéshez fog eljutni, ami talán nem is szerepelt a szerző által megkonstruált jelentések között. Benjamin pedig azt mondja, hogy a jelentésazonosság a feltétele a szövegek megértésének, ezért a szerzőnek „nyomokat” kell hagynia a szövegben, amelyek a befogadót a helyes értelmezés irányába viszik. A „nyomolvasás” pedig kreatív munka.⁵⁴ Ebben nem kételkedik korunk egyik legnagyobb nyelvésze, nyelvfilozófusa, Noam Chomsky (1928–) sem, aki behatóan foglalkozott Derrida nyelvről és kreativitásról vallott nézeteivel is.⁵⁵

A nyelvi kreativitás fogalma – a nyelvelsajátítás szemszögéből szemlélve – a Chomsky által kidolgozott generatív grammatika óta nyert új értelmezést. Chomsky 1955-ben védte meg disszertációjában azt a forradalminak számító nézetét, hogy a nyelv, a beszéd és az írás elsajátításának alapja a nyelvi kreativitás, amely a beszélőknek azt a képességét jelenti, hogy a nyelv véges számú jelkészletéből végtelen számú szókapcsolatot, mondatot, szöveget vagyunk képesek létrehozni, és a már meglévő egységeket is bármikor át tudjuk rendezni azért, hogy megváltoztassuk a mondatban, a szövegben a hangsúlyokat, sőt a kötőszavak kicserélésével még a logikai kapcsolókat is átrendezhetjük adott nyelvi egységek között.⁵⁶

Chomsky a nyelvi kreativitás két alaptípusát különbözteti meg: a „szabályos” (szabálytudatos, szabályvezérelt) és a „szabálytalan” (szabálytörő, szabályszegő) kreativitást (Becker-Mrotzek 1997).⁵⁷ Az első eset azt jelenti, hogy a nyelvünk grammatikai (morfológiai és szintaktikai) szabályainak ismeretére támaszkodva például nem jelent nagy gondot az, hogy ugyanannak a szóhalmaznak az elemeit többféle mondattípusba is képesek vagyunk beépíteni. *Kutya, okos, odavisz, csont, gazda* – ezzel az öt szóval is igen sokféle mondatot tudunk létrehozni:

*Az okos kutya odaviszi a csontot a gazdájának.
Az okos gazda odaviszi a csontot a kutyájának.
Vidd oda a csontot a gazdának, okos kutya!
Odaviszi a gazda a csontot az okos kutyájának?*

54 Benjamin és Derrida is a fordítást tartja a legkomplexebb szövegalkotási és szövegértelmezési munkának. A fordítás minőségét többek között a fordító kreatív nyelvi kompetenciája határozza meg.

55 Chomsky, N.: *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press, 1980.

56 Chomsky, N.: *Mondattani szerkezetek / Nyelv és elme*. (ford. Zólyomi Gábor). Budapest: Osiris, 1999. Chomsky gondolatainak összefoglalásakor részben a *Nyelv és elme* című fordításra támaszkodtunk, illetve másik két angol nyelvű írására (*Rules and Representations* (1980) és *Language and Thought* (1983).

57 Chomsky kreativitásról alkotott nézeteit elemzi Michael Becker-Mrotzek. Ebben a részben mi is követjük gondolatmenetét: Becker-Mrotzek, M: *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.

A gyerekek a nyelvelsajátítás során olyan új szavak létrehozására is képesek, amelyeket még sosem hallottak; szóképzéssel vagy szóösszetétellel kitalálhatnak új neveket, s a szituációhoz/kontextushoz illeszkedően új metaforákat is tudnak alkotni (Becker-Mrotzek 1997). A futballban köztudottan fejelni kell, és nem *homlokozni*, mint ahogyan ezt a tevékenységet – igen kreatívan és a magyar ígéképzés szabályainak megfelelően – egy két év körüli kislány megnevezte.⁵⁸ A „szabálytalan kreativitás” pedig azt jelenti, bár az új nyelvi egység nem teljesen felel meg a grammatikai szabályoknak, mégis tetszést vált ki a nyelvhasználókban, bekerül az iskolai nyelvbe, a szlengbe vagy a köznyelvbe, példa lehet erre az *elmerobbantó*, az *erőfeszítő*, az *agykarbantartó kvíz*, az *elmezaklató ötlet* jelzős szerkezetek vagy a *durvát pukkant a hír* szókapcsolat, illetve a következő újságcím is: *Ez bizony hajhullató ősz lesz!* A viccekben, reklámokban gyakori a szándékosan elkövetett nyelvtani hiba: *Miért nem beszélnek egymással a gumimacik?* – hangzik a kérdés. A válasz természetesen: *Haribó!*⁵⁹

A kreatív nyelvhasználatban, a nyelvi játékban, a „nyelv játékos felhasználásában”, ahogyan Forgács Erzsébet (2008: 31) fogalmaz,⁶⁰ egyszerre van jelen a nyelvhasználók egyéni kreatív nyelvhasználat iránti igénye és az a társas kommunikatív késztetés, hogy a közös nyelvi kompetencia mentén létrejött humoros szóvicc vagy parodisztikus szöveg összetartja a közösséget, mivel a közös nyelvi tudás és a mögöttes kulturális ismeretek közös kreatív-interpretatív jelentést formálnak meg, amelyen mindenki nevet, de legalábbis mosolyog, ha a kreatív-interpretatív munka révén sikerült megfejteni a nyelvi játék lényegét. Ehhez legtöbbször szükség van a „szabályos” nyelvi formák ismeretére, illetve annak a felismerésére, hogy mely „szabálytalanság” a kreatív nyelvi játék alapja. A nyelvi játék tehát attól lesz a nyelvi kreativitás egyik alapvető megnyilvánulási formája, hogy valamilyen szempontból eltér a megszokottól.⁶¹ Működésének az az alapja, hogy a szövegalkotó létrehozza, a befogadó pedig megfejti a Benjamin által sugallt, Derrida által definiált „kreatív jelentést”: „A nyelvi játék a nyelvvel való kreatív bánásmód eredménye, mely akkor éri el hatását, ha nem válik talánnyá, azaz ha a befogadó számára a meglepetés, a rácsodálkozás erejével hat ugyan, de megfejthető” (Forgács 2008: 31).

Ez a megközelítés végső soron beilleszthető Chomsky nyelvi kreativitásról alkotott nézeteinek rendszerébe is. Szerinte létezik ugyanis egy tágabban és egy szűkebben értelmezhető nyelvi kreativitás. A tágabb értelmezés azt jelenti, hogy minden nyelvhasználó rendelkezik azzal a tulajdonsággal, hogy új gondolatokat fejezzen ki új szavak, mondatok vagy szövegek megalkotásával, és azzal a tulajdonsággal is, hogy először hallott vagy olvasott mondatok, szövegek lényegét megértse, még akkor is, ha ezekből számára nem ismert minden egyes szó önálló jelentése. Ez a fajta nyelvi kreativitás

58 <https://www.okosjatek.hu/gyerekszaj>

59 <https://neveess.hu/viccek/1/legjobb-viccek/38/szoviccek>

60 Forgács E.: A nyelvi kreativitás fejlesztése. *Modern Nyelvoktatás*. XIV, 2008/1–2. 30–52.

61 Forgács E.: *Nyelvi játékok. Kreativitás a vickekben, a reklámmenyelvben, a sajtónyelvben és irodalmi szövegekben*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2005.

az „intézményesített nyelv” (*instituted language*) (Chomsky 1983: 16) keretein belül működik, és ezt nevezi Chomsky „szabályvezérelte” kreativitásnak.⁶² Ha az új szavakat, szerkezeteket és szövegeket a tágabban értelmezett, nyelvi szabályokon alapuló kreativitás mentén hozzuk létre, mind az alkotás, mind a befogadás folyamatában egy közös szabálykészlettel dolgozunk, annak ellenére, hogy minden ember különböző fokon ismeri magát a nyelvet, annak szabályrendszerét és különböző elképzeléseket társít a szavak konnotatív jelentéséhez, illetve eltérő szinten ismeri a nyelvi képekhez tapadó kulturális jelentéseket is.

A szűkebb értelemben vett nyelvi kreativitás sem egyforma mértékben sajátos jellemzője minden nyelvhasználónak, mert ez az új szavak, új nevek és metaforák, esetenként új nyelvtani szabályok megalkotásának képességén túl a nyelvvel való játékos bánásmódot is magában foglalja. Tapasztalataink szerint vannak olyan magas fokú nyelvi kreativitással rendelkező nyelvhasználók, akik szándékosan térnek el a nyelv adta grammatikai és szemantikai keretektől, s szívesen kísérleteznek a nyelvvel, feszegetve annak határait. Chomsky ezt „szabálmódosító”, illetve „szabályalkotó” kreativitásnak nevezi. A fentebb tárgyalt példák közül a *be* igekötő jelentésmódosulása tartozik ide, s Chomsky terminológiája szerint szabálmódosításon ment végbe. A szóviccek megalkotása például szintén egy kreatív módosítási művelet végrehajtásával jön létre, például a homonímia alapján: A kis Jedlik Ányos kérdezi a mamáját: „*Anyúúú! Tudod, mit csinál az úrhajós, ha szomjas?*” „*Tudom, Ányos, úrkutat ás*” – hangzik a felelet.⁶³ A szabályalkotó kreativitás megnyilvánulhat például az *árfolyamrögzít*, *kamubejelent*⁶⁴ példákban, amikor is a képző elvételével jött létre új szó és ahhoz társított jelentés. Amennyiben ez a képzésmód több esetben is produktív lesz a magyar nyelvben, és tételezzük fel, hogy az *adatot rögzít* vagy az *adatot bányászik* szókapcsolatot is felváltja az *adatrögzít*, illetve az *adatbányászik*, akkor létrejöhet egy új szabály.

Georg Bossong német nyelvtudós is elemezte Chomsky kreativitásfelfogását, és arra jutott, hogy a nyelv szemantikai szempontból is „végtelen”: egyrészt tudunk olyan szöveget alkotni, amely sosem fejeződik be, másrészt tudunk olyan történetet alkotni, amelynek sosincs vége (vö. Bossong 1979). Valójában Chomsky is végtelenített rendszernek fogja fel a nyelvet, amelyben a kreativitás végtelenül működő program, ami előddlegesen a nyelvtani alakok képzését érinti. Ezt Bossong úgy gondolta tovább, hogy a Chomsky által meghatározott két típust, a „szabályvezérlő” és a „szabálmódosító” alprogramokat szemantikai értelemben véve is végtelen üzemmódban tudjuk működtetni. A nyelvi kreativitás „szabályvezérlő” üzemmódját Chomsky alapján Bossong úgy írta le, hogy a kombinatorikus képességünk alapján a nyelvi jeleket mindig tudjuk eggyel bővíteni, tehát mindig van a leghosszabb szónál egy szótaggal hosszabb szó, és

62 Chomsky, N.: *Language and Thought*. New York: Moyer Bell. 1983.

63 Forrás: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Vicc>

64 A példák forrása Sólyom tanulmánya (2015).

a már lezárt szövegeket (még a történeteket és a meséket) is tudjuk folytatni.⁶⁵ Tipikus mesezáró formula a következő: „*Boldogan éltek, amíg meg nem haltak*”. Egyik diákunk ezt ekképpen toldotta meg: „*De sajnos nagyon hamar meghaltak!*”

A magyar toplista a leghosszabb szó esetében aktuálisan így néz ki:⁶⁶

eltöredezettségmentesítőtlenítettethetlenségtelenítőtlenkedhetnek (67 betű)
legeslegmegszentségtelenítettethetlenebbjeiteknek (49 betű)
elkelkáposztástalaníthatatlanságoskodásaitokért (47 betű)
megszentségteleníthetetlenlégeskedéseitekért (44 betű)

A fenti, képzők hosszú sorát tartalmazó példák megalkotásához nyilvánvalóan morfoszintaktikai szabályok alkalmazására is szükség van, mivel észrevehetünk bennük egy sémát is, amely a képzőket bizonyos sorrendben tartalmazza. Ugyanakkor az ilyen és ehhez hasonló példák létrejöttében nagy szerep jut a képzők jelentésének is. Meglehet, hogy a szemantikai végeredményt tekintve értelmetlennek, erőltetettnek hatnak a fenti példák képzett szavai, és valóságos, funkcionális jelentést nem tulajdoníthatunk nekik. Erre hívja fel a figyelmet a példákhoz tartozó megjegyzés is: „Azt azért fontos hozzátenni, hogy a nyelvészek azon az állásponton vannak, hogy ez értelmetlen játék, hiszen bármilyen szóhoz hozzárakhat valaki egy újabb ragot, így újabb és újabb rekordok születhetnek. Ráadásul kimondani ezeket nemcsak lehetetlen, hanem közbeszédben értelmetlen is.”⁶⁷ Ugyanakkor a szóképzéssel való kísérletezést megközelíthetjük úgy is, mint a nyelvi játék egyik szórakoztató formáját. Lehet például az a feladat, hogy a csapatoknak minél hosszabb szót kell alkotniuk egy előre meghatározott alapszóval a megadott idő alatt. A szavakhoz történetet is lehet írni, s így a jelentéstulajdonítást is gyakoroltathatjuk.

Bossong a szemantikai szempontú „szabálmódosító” nyelvi kreativitást pedig úgy értelmezte, hogy a rendelkezésre álló nyelvi jeleket korlátlanul át tudjuk vinni új denotátumokra. Pontosan ez történik Peter Bichsel svájci író *Egy asztal az egy asztal* című rövid történetében is:⁶⁸ Egy idős férfi a magányossága csökkentésére, a saját szórakoztatása céljából különös nyelvi kísérletet eszel ki, egy reggel elhatározza ugyanis, hogy az asztalt székeknek, a széket ágyaknak, az ágyat szekrénynek fogja nevezni. Az új játék az elején valóban unaloműző, de aztán berögzülnek a régi szavak az új jelentésükben, és

65 Bossong, G.: Über die Zweifache Unendlichkeit der Sprache: Descartes, Humboldt, Chomsky und das Problem der sprachlichen Kreativität. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 95, 1979, 1–20.

66 Forrás: <https://www.hellovidek.hu/szorakozas/2019/08/28/ezek-a-leghosszabb-magyar-szavak-67-betus-a-leghosszabb-magyar-szo-kimondhatatlan>

67 Forrás: <https://www.hellovidek.hu/szorakozas/2019/08/28/ezek-a-leghosszabb-magyar-szavak-67-betus-a-leghosszabb-magyar-szo-kimondhatatlan>

68 Bichsel, P.: *Egy asztal az egy asztal*. Budapest: Holnap Kiadó, 2012. (ford. Dévény István). Eredetiben: *Kindergeschichten* (7 novella). Luchterhand: Neuwied, 1969.

az öregúr a saját nyelvén kezd el beszélni a családjával, a szomszédokkal. Mivel senki sem érti meg őt, még szomorúbb és elszigeteltebb lesz, mint a történet elején. Érdekes kreatív gyakorlat lehet, hogy vajon lehet-e ennek a történetnek jó a vége. Számtalan ötletes megoldással találkoztunk ennek a gyakorlatnak a kipróbálásakor: a család megtanulja az új nyelvet, az idős férfi szótárt ír, amelynek a segítségével az unokája visszavezeti a „rendes” nyelvbe, a szomszédok segítenek átfesteni a régi bútorokat, és a színek alapján nevezik el a tárgyakat, hogy mindenki értse a másikat.

1.8. A kreatív írás mintái: intertextualitás és intermedialitás

A nyelvi kreativitás Benjamin, Derrida és végül Chomsky alapján történő értelmezése további két fogalmat helyez előtérbe, az intertextualitását és az intermedialitását. Ezek nélkül szintén nem alkothatunk tudományosan megalapozott képet sem a kreatív írásról, sem a kreatív olvasásról, főként akkor nem, ha a fentebb felvázolt szövegtani, szövegtipológiai szempontokat követjük a kreatív írás mint szövegalkotási módszer elméleti megalapozásában.

Az intertextualitás a szövegnyelvészet egyik legfontosabb fogalma, keletkezését Julia Kristeva (1941–) bolgár–francia irodalomteoretikusnak tulajdonítjuk.⁶⁹ A fogalom a szövegek közötti kapcsolatokra és átjárhatóságra utal, Kristeva szerint két szempontból is. Egyrészt minden új szöveg már létező „szövegdarabkákból” tevődik össze, hiszen felfedezhetünk bennük idézeteket más szövegekből, utalásokat más szövegekre, és észrevehetünk bennük olyan általánosan ismert elemeket, amelyek esetében már nem is tudjuk, ki lehetett a szerző, csak idézünk egy-egy közmondást vagy dalszöveget. Másrészt pedig egy szöveg sem létezik magában és önállóan, az tartalmában vagy formájában mindig kapcsolódik más szövegekhez, azaz olyan ez, mondja Kristeva, mintha a szövegek párbeszédbe elegyednének egymással. Kristeva egészen odáig kitágítja a szövegek találkozásának, egymásra hatásának az elméletét, hogy nem szövegről beszél, hanem „interszövegről”. Ahogyan a mondatok szövik a szöveget, úgy szövik egymást a szövegek, reflektálnak egymásra, vitatkoznak egymással, többé-kevésbé hasonlítanak egymásra a bennük megtalálható szavak, mondatok és gondolatok. A szemfüles olvasó egyre több populáris irodalmi szövegben fedezhet fel vendégszövegeket, ismert slágerek sorai ismétlődnek meg egy másikban, vagyis jelölt vagy jelöletlen módon, akarva vagy akaratlanul részeivé lesznek egy másik szövegnek, és abban élnek tovább. Kérdés azonban, hogy a vendégszöveget a saját munkájába beépítő szerzőnek kötelessége-e hivatkozni arra, hogy honnan vagy kitől emelt át szövegrészeket. Tudományos művek esetében szigorúak az idézés szabályai, de vannak olyan irodalmi alkotások, amelyek éppen a magas fokú intertextualitásukkal tűnnek ki. Esterházy Péter például több

69 Julia Kristeva gondolatait a következő, német nyelvre fordított könyve alapján mutatjuk be: Kristeva, J.: *Probleme der Textstrukturierung*. Köln: Dtv, 1972.

könyvében is élt ezzel a technikával. Átvett például Sigfrid Gauch német író *Vater-spuren* című regényéből részeket saját munkájába, a *Harmonia Caelestis*-be. A vádakra úgy válaszolt, hogy a vendégsszövegeket új koncepcióba illesztette bele, kreatívan dolgozott velük, és ennek alapján önálló alkotás született meg a tollából.

Hogy hogyan kelhetnek önálló életre a vendégsszövegek, Marinov Iván különös felfedezése alapján mutatjuk be, amely *Átverés vagy művészet?* címmel egy érdekes írás apropóját is szolgáltatta.⁷⁰ A történet a következő: A cikk szerzője (Marinov Iván) az Agave magyar krimijét, a második világháború előtt játszódó *Budapest noir*t lapozgatta, s az alább idézett sorok olvasása közben arra gondolt, hogy ezek bizony ismerősen csengenek. Ennek jegyében kezdődött el a kutatómunka: hol találkozott már ezzel a szöveggel? Néhány ismert krimi átlapozása után meg is oldódott a rejtély: Kondor Vilmos szövege nagyon hasonlít egy másikra, amelyet 1929-ben írt Dashiell Hammett. A két szöveg kis híján szó szerint megegyezik egymással. Ezt szemléltetjük a két műből származó szövegrészlet egymás mellett szerepeltetésével. Mi történt itt? Feltételezhetjük, hogy a magyar szerző ismerte az eredeti alkotást, és a saját szövegének megírása közben támaszkodott az emlékeire. Netán szándékosan szőtte bele a vendégsszöveget a sajátjába, hogy megtévessze az olvasót? Az írói szabadság lehetővé tesz egy harmadik eshetőséget is: a *Budapest noir* alkotója rejtvényt adott fel az olvasónak, s izgalommal várta, hogy ki és mikor fogja megoldani azt. Az eredmény mindhárom esetben ugyanaz. Vendégsszöveg került be a szövegbe. A vendégsszöveg mint a kreatív írásban is elfogadott terminus azt jelenti, hogy funkcionálisan beépítjük mások szövegeit a sajátunkba, átveszünk másoktól szövegrészeket. Nem egyértelmű annak a megítélése, hogy a szerzőknek hivatkozniuk kell-e, vagy legalábbis utalással ellátni a vendégsszövegeket. Ezt a vendégsszöveg új szövegben való funkciója hivatott eldönteni, és a beolvastás mértéke is szerepet játszhat abban, hogy egyáltalán észrevevessük-e azt, hogy vendégsszöveggel van dolgunk.

70 Forrás: https://www.urbanlegends.hu/2008/05/vendegsszoveg_esterhazy_kondor_agave_kulcsarszabo_forgacs_zsuzsa/

Kondor Vilmos: Budapest noir (2008)	Dashiell Hammett: Véres aratás (eredeti: 1929, magyar fordítás: Szíjgyártó László, 1978)
„Elmondtam mindent, amit tudok – felelte a leány. – Túlságosan sokat is. Gordon felállt. – Nem. Éppen csak eleget. – Azt akarja mondani, hogy már tudja is, ki ölte meg a lányt? – Még nem. Egy-két dolgot még tisztáznom kell, hogy meg tudjam. – Ki az? Kicsoda? – pattant fel hirtelen Margó, teljesen kijózanodva. Megragadta a zsurnaliszta kabátját. – Mondja meg, ki ölte meg! – Még nem tudom. – Legyen jó fiú! – Még nem. A nő erre elengedte Gordon kabátjának hajtókáját, keresztbe fonta háta mögött a karját, és az arcába nevetett. – Hát jó, tartsa meg magának. És próbálja kiokoskodni, mi igaz abból, amit meséltem. – Akármilyen is igaz belőle, köszönet érte. Meg a ginért is – azzal felállt, Margóra nézett, és az ajtó felé indult.”	„Elmondtam mindent, amit tudok – felelte a leány. – Túlságosan sokat is. Felálltam. – Nem. Éppen csak eleget. – Azt akarja mondani, hogy már tudja is, ki ölte meg Willssont? – Azt. De egy-két dolgot még tisztáznom kell, mielőtt letartóztatom az illetőt. – Ki az? Kicsoda? – Felállt, hirtelen szinte teljesen kijózanodott. Megragadta a kabátom hajtókáját. – Mondja meg, ki az! – Most nem. – Legyen jó fiú! – Most nem. Elengedte a hajtókámat, keresztbe fonta háta mögött a karját, és az arcomba nevetett. – Hát jó. Tartsa meg magának. És próbálja kiokoskodni, mi igaz abból, amit meséltem. – Akármilyen igaz, köszönet érte. Meg a ginért is.”

A kreatív írás egyik legelterjedt technikája éppen az, hogy az intertextualitáshoz kapcsolódó feladatokat adunk: egy-egy sort kiveszünk versekből, és egy új keletkezik belőlük, egy regény egy fontos mondatát beleépítjük egy esszébe, egy közmondást választunk egy fogalmazás címéül. A slam poetry esetében is kedvelt a vendégsszövegek használata, a szituációs komédiák pedig egyenesen erre épülnek. Vater (2016) is kiemeli, hogy bizonyos szövegtípusok csak intertextuálisan tudnak működni, azaz rá- és összekapcsolódva más szövegekkel, ilyenek például a kritikák, a versciklusok és általában a levélváltások, a modernebb műfajokban a kommentfolyamok. Az intertextualitás fogalma tehát azt mondja ki, hogy a szövegek mindig támaszkodnak más szövegekre, egy új szöveg megszületésének mindig vannak előzményei, s a szövegekből mindig születhetnek újabbak, például kollázs- vagy montázs technikával.

Wolf-Dieter Krause (2000) szerint ennél azért többről van szó,⁷¹ mert szerinte az is intertextuális folyamat, ha elolvassunk egy önéletrajzi alkotást, és az arra inspirál bennünket, hogy megírjuk a saját önéletrajzi regényünket. Sőt az is intertextuális jelenségnek mondható, ha úgy alkotunk meg egy szöveget, hogy az adott szövegtípusra jellemző mondatokat írunk fel egy papírra, és azokat tekintjük a szöveg vázának. A kreatív írás számára az irodalmi vonatkozású szövegek esetében Gérard Genette (1930–2018), míg a használati (hétköznapi) szövegtípusok esetében Wolf-Dieter Krause intertextualitás-tipológiája a mérvadó. A két felosztást a kreatív írás felől közelítettük meg, ezért a fogalmakat a Kulturális Enciklopédia alapján⁷² leegyszerűsítettük, és saját gyakorlatunkból idevágó példákkal kiegészítve szemléltetjük:

Genette tipológiája	Szövegpélda	Íráspélda	Krause tipológiája	Szövegpélda	Íráspélda
architextuális (műfaji, címbeli, témabeli azonosság)	Juhász Gyula: Szerelem? Kosztolányi Dezső: Szerelem	kiosztunk több, azonos című verset, majd a diákok is írnak egyet	inspiratív (ösztönző)	szövegek tartalmi vagy formai elemeinek átvétele	kedvenc sportolóról szóló szövegek elolvasása után portré, interjú írása
transztextuális (funkcionális, referenciális azonosság)	híres mondások, közmondások egy témában	közmondásokat osztunk ki, amelyeket egy rövid történet csattanójaként kell felhasználni	referenciális (utaló)	idézet, közmondás elhelyezése a szövegben illusztrálás, érvek alátámasztása céljából	híres emberek mondásait osztjuk ki egy témában (pl. barátság), ezekből kell felhasználni a szövegben, aminek a témája az idézetek fő témája
metatextuális (idézősek, átvételek, összegzések)	fűlészövegek, könyvismertető, kritikák	ismertető írása a kedvenc filmről, könyvről stb.	transzformációs (átalakító)	egy szöveg teljes vagy részleges átdolgozása tartalmi vagy formai szempontból	egy régi recept modern formába hozása, egy régi naplőbejegyzés modernizálása
hipertextuális (egy motívum továbbvitele, imitációja)	(Esterházy Péter): Csokonai Lili: Tizenkét hattyúk	egy legenda továbbszövése	inkorporatív (bennfoglaló)	egy kész szövegrész beillesztése egy másik kész szövegbe, szövegrészek újrendezése	versrészletekből egy új vers összeállítás, címadás
paratextuális (azonos történet többféle feldolgozása, műfaji változata)	Rómeó és Júlia (dráma) Falusi Rómeó és Júlia (novella)	forgatókönyv írása a kedvenc könyvhöz	kooperatív (együttműködő)	szöveg kiegészítése új, önállóan megírt részekkel	egy újságszöveg kiegészítése pár mondattal

6. ábra: Genette és Krause intertextualitás tipológiája

71 Krause, W.-D.: Kommunikationslinguistische Aspekte der Textsortenbestimmung. In: Krause, W.-D. (szerk.): *Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2000, 34–67.

72 Forrás: <http://enciklopedia.fazekas.hu/retorika/>

Genette és Krause intertextualitás-típusai között vannak bizonyos átfedések, például a közmondások és a híres emberek mondásaira, a mesékre és mondásokra vonatkozóan. A két tipológia közötti eltérések természetesen abból adódnak, hogy különböző szövegtípusokkal dolgoztak. Ha végigtekintünk a szemléltetésükre szolgáló íráspéldákon, akkor sok olyannal találkozunk, amelyeket az anyanyelvi nevelésben régóta alkalmazunk: kiveszünk, átveszünk egy szöveget valahonnan, és a tanulók köréje egy új kontextust építenek fel, vagy megtartjuk a szöveg tartalmi kereteinek egy részét, de valamely új szempont alapján változtatást kell végrehajtani rajta, vagy más műfajban íratunk meg egy ismert tartalmat. Ezekkel a módszerekkel a tanulók elsajátítják a vendégsszövegekkel való bánásmódot, és fejlődik a szövegismeretük, a szövegfelismerő képességük is.

Az intertextualitás terminus helyett – éppen a vendégsszövegek (és vendégtörténetek) fenti íráspéldákban betöltött szerepe kapcsán – használhatjuk a *szövegköziség* fogalmát is. Ez alkalmas lehet arra, hogy az átvételek, átalakítások esetében ne tegyünk szoros különbséget a formai és a tartalmi transzformációk között, hanem helyette azt hangsúlyozzuk, hogy a szövegek kapcsolódnak egymáshoz, s akár át is alakíthatók egymásba. A szövegköziség magában foglalja tehát a szövegek közötti átjárhatóság legkülönfélébb formáit is, illetve a szövegeknek azt a tulajdonságát, hogy magukba fogadnak más szövegeket. Genette és Krause intertextualitás-tipológiája is pontosan ebből a felvetésből indult ki: a szövegek különböző módon kapcsolódnak egymáshoz, s ezeket próbálták meg mindketten tipologizálni. Az intertextualitás fogalmát magyarosító szövegköziség terminus azért is szerencsés megoldás, mert a szövegek közötti viszonyrendszerre utal.

Analóg módon járhatunk el a kreatív írás számára szintén fontos intermedialitás fogalmával is. Ebben az esetben azonban két különböző szemponttal van dolgunk, amit a tudomány az intermedialitás terminusban megkísérelt egyesíteni. Egyrészt használhatjuk a *műfajköziség* fogalmát, ami a műfajok közötti átjárhatóságra utal, illetve arra, hogy számos műfaj határai modern korunkban elmosódnak, s sokan kísérleteznek a műfajhatárok átlépéseivel is. A műfajköziség a legtágabban értelmezve azt is magában foglalja, hogy a különböző szövegtípusok és műfajok egymásba is átalakíthatók, egy mesét például át lehet írni verssé, egy népdalt balladává, egy eposzt prózává, de ezekben az esetekben az irodalmi műfajok közül válogattunk, és az eredeti médiumot, a szöveget, mint közvetítő csatornát nem hagytuk el. Ha a mesét azonban például hangjátékká, esetleg táncjátékká alakítjuk át, akkor már csatornát is váltottunk. Ezért néhányan az intermedialitást nemcsak műfajköziségként határozzák meg, hanem *médiumköziség*ként is, utalva ezzel a formát és a tartalmat közvetítő csatornák közötti átjárhatóságokra is (Robert 2014).⁷³ Az intermedialitás szűkebb értelemben véve tehát váltást jelent: ugyanannak vagy hasonló tartalomnak a műfaj- és/vagy a csatornaváltással való közlését (Robert 2014).

73 Robert, J.: *Einführung in die Intermedialität*. Darmstadt: WGB, 2014.

Az intermedialitás terminus legelső, eredeti jelentése azonban még nem ezekre az értelmezési lehetőségekre utal, hanem két médium együttes alkalmazására, mint ahogyan azt a képversek, a képregények esetében ismerjük. De példaként említhetjük meg az Ernst Jandl (1925–2000) osztrák költő által magas fokon művelt „konkrét költészetet” (Konkrete Poesie) is. Az intermedialitás eredeti fogalma tehát összekapcsolja a közvetítő eszközöket, tereket és az érzékszerveket. Ernst Jandl *Apfel* (*Alma*) című versének betűi valóban megformálják az alma alakját, azaz egyszerre figyelünk a forma által közvetített információra és az azt megformáló szóra (alma), hiszen az alma (Apfel) betűit az alma kontúrja mentén tudjuk csak összeolvasni szöveggé, azaz csak úgy tudunk tartalmat rendelni a felismert formához, ha észrevesszük benne a férget (Wurm) is. Ettől a ponttól kezdve kap az alkotás szimbolikus értelmet, kinek-kinek más jelentést hordozva (egészség-betegség, Éva és a női szerep stb.). Hasonló funkciót töltenek be a képversek is, illetve a vizuális költészet alkotásai.

Ernst Jandl: Az alma

(A szöveg forrása: <https://www.netzliteratur.net/>)



Ernst Jandl verséhez hasonló típusú feladatot mindig adhatunk a diákok örömeire az óráinkon. Egyszerűen kivitelezhető és látványos eredményeket tehetünk ki a terembe akár dekoráció gyanánt is. Választhatunk a feladathoz olyan főneveket is, amelyek teljesen hétköznapi tárgyakat jelölnek meg, például *könyv, ajtó, ablak, fa, virág*, illetve szimbólumokkal is próbálkozhatunk (*szív, földgömb, tükör*). Kis gyakorlás után sikerülni fog az is, hogy a diákok a kedvenc tárgyukat jelenítsék meg a „konkrét költészet” segítségével. A legbátrabbak megpróbálkozhatnak azzal is, hogy portréfejet, szoborfejet töltenek fel/meg betűikkel. A „konkrét költészet” mellett párhuzamosan használhatjuk a képverstechnikát is. Ez annyiban más, hogy nem egy adott tárgy vonalát kell megépíteni betűkből, szavakból, esetleg egy vagy több mondatból, hanem a tárgy formáját kell megtölteni „szöveggel”.

A képversek (kalligram, kalligramma) mondanivalója is bonyolultabb, mert a vizualitás igazodik a teljes formához, s ezért fontosabb a szövegrészek elrendezése is. Ahhoz, hogy ez sikerüljön, érdemes néhány példát mutatni a diákoknak,⁷⁴ megnézhetünk néhány világirodalmi alkotást is, és lehet azok formáját is követni. Viszonylag jól megtehető kontúr lehet az *esernyő*, a *ház*, a *szív*, a *felhő*, a *nap*, a *hold*, a *pillangó*, a *könyv* vagy a *fa* is. Dolgozhatunk előregyártott sablonokkal is, és akkor percek alatt kész az osztálytermi kiállítás anyaga. Ha több időnk van, elkészíthetjük a képverseket a diákok kedvenc állataihoz is, de ez a feladat mindig bevethető a tananyaghoz kapcsolódóan is, mert a „konkrét költészet” esetében például meghatározhatjuk a szófajt, amellyel a tárgy kontúrját kell „megrajzolni”, ha pedig éppen a melléknevekkel foglalkozunk, akkor válasszuk ezt a feladathoz. Tanácsként szolgálhat: „A legegyszerűbb képversek a sorok hosszának váltakozásával érik el a kívánt hatást. Középre igazított vers esetén így könnyen létrehozható például karácsonyfa, homokóra, pohár, szív vagy más, függőlegesen szimmetrikus alakzat. A szavak közötti szóközök méretének vagy a betűk elhelyezkedésének változtatásával komplikáltabb alakzatok is létrehozhatóak.”⁷⁵



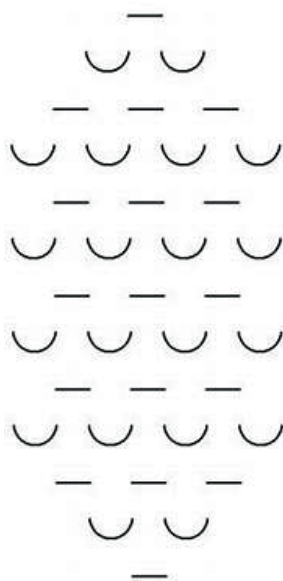
(A szöveg forrása: <https://lexiq.hu/kepvers>)

74 Forrás: http://kig.hu/images/article/14090/kepversek_segedanyag.pdf

75 Az idézet forrása: <https://lexiq.hu>

Haladóbb, azaz a kreatív írásban gyakorlottabb csoportokkal megpróbálhatjuk Christian Morgenstern (1871–1914) német költő híres versének a hangokra, szavakra és mondatokra való átültetését. A játékszabályokat a könnyebbség kedvéért meg is adhatjuk: (1) az időmértékes verselés kódrendszerében az egyenes vonal a hosszú szótagot jelöli, míg a „halpikkely” a rövid szótagot, s megtarthatjuk az eredeti címet: *A hal éji dala*, (2) az egyenes vonal szót is jelölhet, amely csak egy szótagból áll, és a „halpikkely” szótagot, amelyben váltakozhatnak a hosszú és a rövid magánhangzók, ebben az esetben a címet is a tanulókra bízhatjuk. Ha ötletesek vagyunk, akkor készíthetünk ehhez hasonló feladatokat is, például egy felhőből hullanak le az esőcseppek, és a hangutánzás jegyében csak olyan szavak kerülhetnek bele az esőcseppekbe, amelyekben van rövid vagy hosszú ó hang. Egy faalakzatban pedig a leveleken lehet elrendezni csupa s hangot tartalmazó szavakat, utánozva a szél susogását a levelek között.

Christian Morgenstern
Fisches Nachtgesang



(A szöveg forrása: <http://www.planetlyrik.de/>)

A fenti példa jól illusztrálja, hogy az intertextualitás és az intermedialitás valójában két egymást feltételező fogalom, s mindkettő a szövegek átalakulásának, átalakításának és egymásba való átfolyásának a lehetőségét tételezi fel. Egybekapcsolásukra a transztextualitás terminusa tesz kísérletet, s ez a szándék vezérelte Genette tipológiáját is,

illetve a fogalmak tisztázására tett kísérletét.⁷⁶ A szöveg fogalmát úgy közelítette meg, hogy magát a kultúrát képzelte el szöveggént, egy hatalmas szövegvilágot tétélezett fel, amelyben együtt alkotnak egy egészet a jelen, a múlt és a jövő szövegei. Minden létező szöveg összefügg az előtte és az utána keletkezővel, s pontosan úgy kapcsoljuk össze őket, mint a mondatokat. A szövegről alkotott metaforánkat, azaz azt a képet, hogy a mondatokból szőjük meg a nagyobb egységet, a szöveget, Genette kitágította. A szövegekből is nagyobb egységeket szövünk össze, a kérdés csupán az, hogy miként nevezzük el őket. Hívjuk őket paratextusoknak vagy hipertextusoknak, esetleg párhuzamos szövegeknek? A definíciók hatalmas halmazt adnak ki, és nagyon nehéz bennük az eligazodás. Ezt Genette sem vonja kétségbe. Az egymásba átfolyó szövegek lehetnek például az intertextusok (*interszövegek*), az egymásba átalakítottak a *transztextusok*. A *paratextusok* a kísérő és a párhuzamos szövegek. Amikor a diákjaink kommentárt írnak egy szöveghez, akkor ebben a fogalomrendszerben egy szöveget kísérő szöveget írtak meg. Ha a csoportunk ugyanabban a témában fogalmaz egy szöveget, akkor párhuzamos szövegek megalkotásáról beszélünk. A *hipertextusok* (*hiperszövegek*) lehetnek például olyan szövegek, amelyek csomópontszerűen az idők folyamán kialakultak egy-egy motívum, szimbólum vagy tudományos téma körül. A digitális térben egymásba szövődő, egymásból táplálkozó szövegeket is szokás hiperszövegnek nevezni. Ha pedig egy történetet, egy mesét mindig változatlanul adunk elő, illetve tovább, legfeljebb néhány rokon értelmű szó cserél benne helyet, vagy megváltoznak a mondathatárok egy-egy kötőszó kimaradása miatt, akkor „*hiperszövegek*” jönnek létre.

Genette francia irodalomtudós volt, akit az a kérdés foglalkoztatott a legjobban, hogy hogyan kapcsolódnak egymáshoz a már kész, az éppen készülőben lévő és a majd egyszer elkészülő szövegek. Szerinte ezek ugyanúgy egyszerre és párhuzamosan vannak jelen a fejünkben, mint a szavak és a mondatok, és arra várnak, hogy összekovácsoljuk őket egy nagy, végtelen szövegvilággá, a tudásunkká a világról. Nagyon foglalkoztatta az is, hogy miként születnek a szövegekből újabb szövegek, és vajon hol kezdődik az egyik, és hol fejeződik be a másik, s volt-e egyáltalán egy első és egyetlen szöveg, amelyből a többi megszületett. Mit öröklünk, folytatta a kérdések sorát Genette, a szövegeket vagy a képességet, hogy szövegeket alkossunk? A kreativitás lényegét is abban ragadta meg, hogy van egy csodás képességünk a szövegek összekapcsolására.⁷⁷

A transztextualitás tehát az átvitelen alapszik, ami valamilyen célból jön létre. Dolgozni szeretnénk például az eredeti szöveggel, vagy éppen egy előszövegből indulunk ki a saját szövegünk megfogalmazásához, és példának okáért átvesszük belőle a kulcsszavakat. A transztextualitás így egyrészt azt jelenti, hogy egyik mű nem jöhetett volna létre a másik nélkül. Másrészt azt is jelenti, hogy egyik szöveg konkrét transzformálását valamilyen kitűzött cél alapján (paródia, példázat, elferdítés, parafrázis,

76 Genette, G.: Transztextualitás (ford. Burján Mónika), *Helikon*, 1996/1–2. 82–90.

77 Genette, G.: *Einführung in den Architekt.* Stuttgart: Jutta Legueil, 1990. Ez a szöveg eredetileg francia nyelven jelent meg, 1979-ben. Mi Genette gondolatainak a visszaadásához ezt a könyvet használtuk.

szövegmagyarázat, kivonat, rövidítés) hajtjuk végre. A szövegszintű nyelvi játékok sorába is beletartozó „eszperente beszéd” például transztextuális írásfeladat. Megkérhetjük a tanulókat, hogy fejezzék be az alábbi szöveget:

Tehenek gyermeke, tehenek gyermeke fekete pettyes.
Se szerve, mellyel zengeteket fejbe bevehet,
Se szerve, mellyel legyeket elhessegethet(ne)...

A diákoknak például az is érdekes szokott lenni, ha egy rövid újságcikket kell átvinniük eszperente nyelvre, azaz csak az *e* magánhangzó nyílt és zárt változatait használhatják a transzformáció során. Ha a diákok kedvelik ezt a játékot, akkor más magánhangzókkal is próbálkozhatunk, de a magyar nyelv szókészlete valószínűleg az eszperentére a legalkalmasabb (a magyar nyelv leggyakrabban használt magánhangzója az *e*). A gyakorlathoz felhasználhatunk internetes oldalakat is, amelyek mint eszperente szótárak működhetnek. Esetleg rövidebb verseket is transzformálhatunk eszperentére. Nagyon jól működhet ez a gyakorlat úgy, hogy az eszperente vers alapján a diákoknak meg kell találniuk az eredeti szöveget is.

A nyelvészeti megközelítés a stilisztikai szövegjátékokhoz sorolja történetek vagy mesék különböző regiszterekre való transzformálását, régi stílusos jegyekkel rendelkező szövegek modern nyelvezetűvé átalakítását. Az ismert mesék szlengszókincsbe öltöztetését, esetleg diák- és ifjúsági nyelven való átvitelét mindig siker koronázza a kreatívírás-órákon. Ezzel a módszerrel fordított irányban is transzformálhatunk: egy modern történetet is vissza lehet vinni időben sokkal korábbra, ha segítségül hívjuk a *Régi szavak szótárát*. Egy próbát az is megér, ha egy mesét idegen szavakra írunk át. Ezeknél a transzformációknál nemcsak a diákok szókincsét fejlesztjük, hanem a szótárhasználat fogásait is szinte észrevétlenül gyakorolják be, például akkor, ha az utóbbi feladat megoldásakor az *Idegen szavak szótárát* vesszük elő.

1.9. Összefoglalás

Az első fejezetben a kreativitás meghatározásából kiindulva a kreatív írás elméleteit és az ahhoz kapcsolódó folyamatokat tekintettük át elsősorban a nyelvészetben ismert szövegtani megközelítések alapján. Nem tárgyaltuk vagy csak érintettük a kreatív írás olyan modelljeit, amelyek a kreatív szövegalkotásra terápiás jelleggel tekintenek, vagy abból a meggyőződésből foglalkoznak a kreatív írással, hogy az az önismerethez vezető egyik legjobb út. A pszichológiai megközelítést csak annyiban vettük alapul, hogy a kreatív írás az önkifejezés egyik lehetséges nyelvi eszköze. Számunkra a kreatív írás elsősorban olyan különleges írástechnikákat alkalmazó szövegalkotási folyamat, amely egy érdekes, jól megtervezett feladaton keresztül fejleszti a tanulók anyanyelvi kompetenciáit, szókincsét, nyelvtani és helyesírási ismereteit, kifejezőkészségét, szövegalkotási

ügyességét. A hangsúly azon van, hogy a kreatív feladat esetében nem úgy hangzik el a konkrét instrukció, hogy a gyakoroltatott egységet expliciten belehelyezzük a tanulási folyamat fókuszába (pl. *Képezzetek mondatokat kötőszavakkal!, Alkossatok a szavakkal különböző mondattípusokat!*). Implicit feladatmeghatározásokon keresztül jutunk el a kívánt tartalomhoz, s a tanulók figyelmének középpontjában ezért nem egy kiragadott nyelvi egység áll, hanem a nyelv, a kommunikáció egésze, a nyelv működése a maga sajátos valóságában, a szövegek világában. A következő fejezet annak a gyakorlatát mutatja be, hogy miként juttathatjuk el a tanulókat a szövegek világának kreatív megéléséhez, a kreatív szövegalkotás élményéhez.

Kulcsmondatok: A kreatív írásnak nincs egységes meghatározása. Mi ide-sorolunk minden olyan, a nyelvi kreativitásra épülő, reprodukív és produk-tív írásfolyamatot, amelynek során új szöveg jön létre. A kreatív írás össze-tett módon fejleszti a nyelvi kompetenciákat, közöttük a nyelvi kreativitást is. A kreatív írás folyamatát ebben a fejezetben szövegtani szempontok alap-ján közelítettük meg. A következő, módszertani fejezetben is ennek érvénye-sítésére törekszünk.

2. FEJEZET: A KREATÍV ÍRÁS GYAKORLATA

A fejezet tartalma, célja:

Ebben a fejezetben a kreatív írás módszertanára vonatkozó ismereteket közlünk, és a kreatív írás sokféle megvalósulási formáira adunk mintákat. Arra is kitérünk, hogy milyen magyarországi előzmények kapcsolódnak ehhez a munkaformához a közoktatás különböző szintjein. A szakirodalom alapján tárgyaljuk az egyes feladattípusok jellemzőit, azok csoportosítási lehetőségeit. A fejezet célja az is, hogy minél több jó gyakorlatot és konkrét írásfeladatot ismerjenek meg az olvasók. Ezek között vannak közismert, bevált gyakorlatok, illetve számos, saját magunk fejlesztette gyakorlat, amelyek már megelőlegezik a könyv harmadik fejezetének tematikáját, a nyelvfejlesztő kreatív gyakorlatokat.

2.1. A kreatív szövegalkotás lépései, a kreatív írásművek szintjei és jellemzőik

Minden kreatív írásgyakorlat egy új szöveg megalkotását tűzi ki céljául. Ehhez mindig egy, az írást előkészítő impulzus adja meg a kiindulási pontot, ez fogja beindítani a szövegalkotási folyamatot, illetve motiválni az írásfeladat kritériumainak megfelelő, koherens szöveg megszületését. Az impulzusok nagyon sokfélék lehetnek. Osztályozhatjuk őket a bevont érzékszervek alapján: vizuálisak (kép), auditívek (állathangok, zene), taktilisek (kitapintható tárgyak egy zsákban). Dolgozhatunk kineztikus, azaz mozgáshoz kapcsolódó impulzusokkal is. Az alkalmazott impulzusok lehetnek multimodálisak is, egy filmrészlet is jó kiindulópontot képezhet. Bevált módszer az emlékezetből való előhívás is, érzelmek és asszociációk aktiválhatók így könnyen. Az is nagyon gyakori, hogy egy másik szövegből indulunk ki, s valamely intermedialis vagy intertextuális elem lesz az írásgyakorlat kiindulópontja. Ha a gyakoriságot tekintjük, akkor a leggyakoribbak a képi és a szöveges impulzusok, de sok példa van a kettő együttes alkalmazására is.

A létrejött szövegtermékek is nagyon sokfélék. Abraham (1988) a főbb szöveg-tani jegyeik alapján négy nagyobb csoportot különböztet meg:

- (1) *autobiográfiai*: a kreatív szöveg erősen, teljes egészében vagy lazábban és legalább részben tartalmaz olyan elemeket, amelyek az alkotó életének mozzanatain

alapszanak, illetve a szöveg szubjektív benyomások, emlékek összességeként értelmezhető,

- (2) *poétikai*: a kreatív szöveg egészére jellemzőek az irodalmi alkotásokban felfedezhető stílusjegyek, esztétikai megoldások, a különlegesen kreatív nyelvi elemek (akár önálló szóalkotások, nyelvtani újítások, képies képződmények) és a metaforikus nyelv használata,
- (3) *heurisztikus*: a kreatív szövegben a gondolkodás, a logika, valaminek a felismerése jut érvényre, a szövegben megtalálhatók olyan nyelvi jelzőpontok, amelyek a szövegstrukturáló képesség fejlődését bizonyítják,
- (4) *emocionális*: a kreatív szövegben az érzelmi kompetencia, valamely etikai vagy szociális vonatkozás, elv vagy tanulság felismerése dominál, a szövegben megtalálhatók olyan nyelvi jelzőpontok, amelyek az érzelemkifejező képesség fejlődését bizonyítják.

Ahhoz, hogy az impulzusok szövegalkotó erőként hassanak, illetve a szövegalkotók is tisztában legyenek azzal, hogy a fenti szövegtípusok melyikében kell mozogniuk a kreatív szövegproduktum létrehozásához, négy, íráshoz kapcsolódó részfolyamaton megy végig a kreatív alkotás. Ezeket Johannes Berning (2002) így mutatja be:⁷⁸

- (1) *irritáció*, azaz az impulzusnak és a feladatnak a meglepetés erejével kell hatnia, de a szó pozitív értelmében, hiszen az impulzusnak különlegesnek, a hétköznapiól eltérőnek, gondolatébresztőnek, meglepőnek és érdekesnek kell lennie, s csak ritkán élünk a meghökkentés, a kizökkentés erejével;
- (2) *expresszió*, azaz az impulzus és a feladat által kiváltott kognitív, emocionális és pedagógiai történések összessége mentén elindul az ötletelés, a tervezés, megkezdődik a szövegalkotási folyamat csendesen, gondolatokba öntve (monológok a szövegalkotás folyamatáról), illetve hangosan, szavakba öntve (dialógusok a szövegalkotás folyamatáról), a monológokban és dialógusokban expresszív módon fejeződik ki egyrészt az impulzusok hatása a befogadó(k)ra, másrészt az alkotói folyamatban megtapasztaltak kifejezése;
- (3) *imagináció*, azaz a nyelv, a nyelvi kompetencia, a nyelvi tudatosság és képzelet, az alkotási kedv, az önkifejezési vágy és az impulzus, a feladat közötti komplex viszonyulások hatása a szövegproduktumra;
- (4) *integráció*, azaz a korábbi írástapasztalatok beépítése a teljes kreatív írási folyamatba, a korábbi tapasztalatok aktiválása, a kreatív írás lépéseinek, folyamatának az ismerete is befolyásolja a szöveg, a produktum minőségét.

A fenti holisztikus megközelítés a kreatív szöveg befogadóra gyakorolt hatását helyezi előtérbe. Kreatív szöveg az a szöveg, amelyiket a befogadó annak minősíti. A kreatív

⁷⁸ Berning, J.: *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. München: Waxmann, 2002.

hatás elsődlegesen az expresszív nyelvi elemek alkalmazása által jön létre, illetve azáltal, hogy a befogadó felfedezi benne a megszokottól eltérő formai és tartalmi megoldásokat. Ennek értelmében a teljes alkotói és befogadói folyamatot a fantázia és a nyelvi tudatosság együttesen vezérli, ez az, ami a négy, szorosabban az íráshoz köthető részfolyamatot felülről irányítja, és az írásproduktumban megvalósult ötleteket, fantáziaképeket, asszociációkat, emóciókat struktúrákba rendezi az alkotói és a befogadói folyamat során (Berning 2002). Ennek mentén teremthetnek meg a logikai és tapasztalati kapcsolatok a megalkotni szándékozott szöveg belső mentális struktúrái és a már ismert, létező szövegek között, a szövegek közötti átjárhatóság révén a szövegünket mintegy „rákapcsoljuk” a többi szövegre, majd ezután egy következő lépésben megteremtjük a szövegen belüli kapcsolatokat is. Ha a teljes szövegkapcsolatok rendszere összeállt, megkezdődik a négy konkrét, íráshoz kapcsolódó részfolyamat megvalósulása. Mint az alábbi ábra is mutatja, ez nem lineáris vagy lépcsőzetes, hanem egy egészen addig tartó körkörös folyamat, amíg el nem készült a kreatív szöveg.



1. ábra: A kreatív szövegalkotás modellje, saját elképzelés alapján

A kreatív írás tanórán, a gyakorlatban alkalmazott folyamata azonban korántsem annyira bonyolult, mint azt a fenti ábra sejtetni enged, mert az egyes fenti részfolyamatokban a tanulók általában már jártasak. Ezért a feladatunk, hogy ezeket a feladatmeghatározáson keresztül egy nagyobb kognitív egységgé kapcsoljuk össze, mégpedig a

fantázia aktivizálása érdekében. Ennek révén sikeresen motiválhatjuk a diákokat a kreatív írástevékenységben való részvételre. A következő módszertani szakaszok alapján szinte mindig sikeresen megvalósítható akár egy teljes tanórát is kitevő írásgyakorlat:

- 1. Előkészítő szakasz:** ráhangolódás, szerep- és feladatorientációs szakasz: impulzusadás, feladatismertetés,
- 2. Íráselőkészítő szakasz:** ötletelés, mérlegelés, próbálkozások csoportosan vagy egyénien, segítségadással vagy anélkül,
- 3. Írási szakasz:** a motiváció, a produktivitás fenntartása, a megvalósítási lépések követése,
- 4. Lezáró szakasz:** az írásművek bemutatása, visszajelzések és evaluáció.

Fontos kiemelni, hogy a kreatív írás módszertana eddig a legtöbbet az írás előkészítésével foglalkozott, illetve a kreatív feladatok megtervezésének mikéntjével. A legkevesebb figyelmet pedig a prezentációra és az írásóra evaluálására fordította. A mi tapasztalatunk azt mutatja, hogy ennek a két lépésnek a megtervezése is nagyon fontos, érdemes ezeket is előre megtervezni, változatos módszereket alkalmazni az írásproduktum bemutatására, s előtérbe kell helyezni az azokról való véleményalkotás különböző formáit is. Jó módszer erre, ha a tanulók egymás munkáival kapcsolatos házi feladatot kapnak. A könyv gyakorlati részében többféle prezentációs és evaluációs technikát mutatunk be.

Ezen egyszerű lépések ellenére sokan tartanak a kreatív írás gyakorlatának alkalmazásától a tanórákon, mert az egyik oldalon ez egyszerre egy nagyon komplex dolgot vár el a diákoktól, és a siker nagyon erősen függ attól, hogy milyen ismeretekre támaszkodhatnak a diákok a feladatok megoldásában (vö. fentebb integratív szakasz, illetve a kreatív szövegalkotás-modellje). Juhász Valéria (2017) a performancialiterációról szóló írásában bemutatja, hogy a szövegalkotás alapvető struktúrájának megismerését, illetve azok alkalmazását már óvodáskorban el lehet kezdeni. Juhász (2017: 42) a literációs tudatosság kialakulásának összetevői között néhány olyat is számontart, amik a kreatív írás előkészítésében is hasznosak lehetnek:

- (1) „Szimbólumok, illetve a szóképek felismerése (pl. TESCO, tolni, húzni – logografikus olvasás), a szimbólumhoz, szóképekhez tartozó nevek „kiolvasása”.
- (2) Az eszközökhöz kapcsolódó feliratok közti viszony megértése: vonatjegyen információ az utazás helyéről, időpontjáról, szöveges térképek a bevásárló-központokban, útmutatók, tömegközlekedési eszközökön a közlekedési szabályok stb.
- (3) Szövegfeldolgozást mutat a mesékhez tartozó rajzok készítése, a verbális információból a mentális reprezentáció és a rajzkészség segítségével vizuális alkotás készítése.
- (4) Részt vevő meseolvasás: interaktív olvasás, felolvasás vagy fejből mesélés együtt a gyerek bevonásával, kreatív szövegalkotás, dramatizálás, eljátszás, a gyakran ismétlődő meseszövegsorokat a gyerek mondja, mintha ő olvasná.

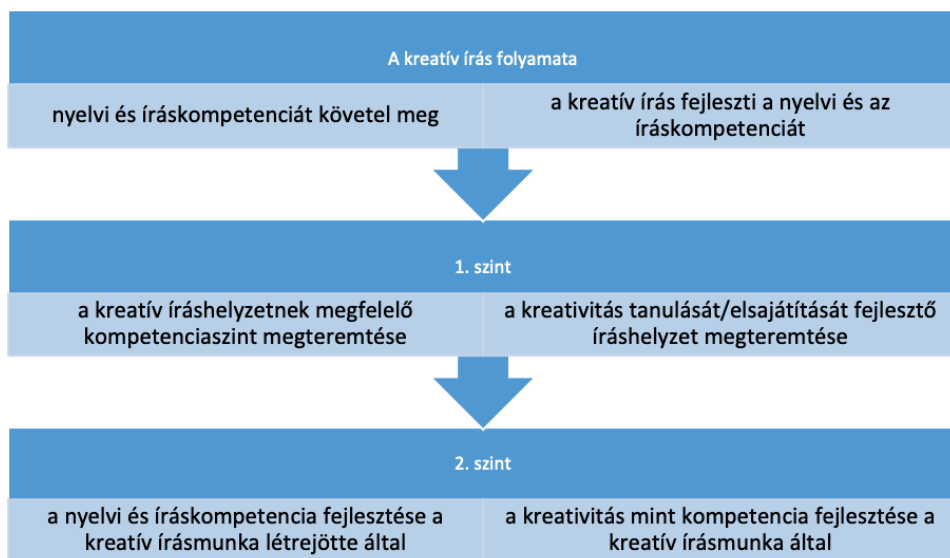
- (5) Fonéma/betű-alapú szólehívás, szókincsbővítés: olyan szavak keresése, amelyekkel a saját neve kezdődik, vagy felismeri a rendszámokon a saját nevének kezdőbetűjét.
- (6) Ismert szövegek (meséből vagy rajzfilmből), mondókák gyakori mondogatása, ismételtgetése, szerepjátékok játéka.
- (7) Beszélgetéskézdeményezés, egy rajzfilm vagy egy mese elmesélése másnak spontán beszélgetéssel vagy akár irányított beszélgetéssel. Ezek a szövegértés, szövegalkotás műveletei.
- (8) Játékok betűformákkal: mágnes táblán, műanyagból készült betűkkel például.
- (9) Mesevárások: fizikai (pl. ágyba bújik, könyvet választ) és mentális fölkeszülés (várakozások, beleélések, képzelet beindítása – nélkülözhetetlen a szövegértéshez) a mesehallgatásra.⁷⁹

A másik oldalon pedig nehéz meghatározni azt, hogy mi az adott kreatív feladat konkrét célja, új ismeretek alkalmazása, írástapasztalat szerzése, önkifejezés és személyiségfejlesztés, vagy a tanult nyelvi struktúrák új kontextusba helyezett gyakorlása. Elképzelhető ugyanis, hogy a fenti kreatív szövegalkotási modell alapján nemcsak az írásfolyamat mutat nagy fokú bonyolultságot, hanem a célrendszere is.

A probléma megoldására Ruf (2016) két szinten képzelet el a tanórai kreatív munkát. Az első szinten hozzászoktatjuk a tanulókat a kreatív írás lépéseire, és olyan kompetenciákat fejlesztünk, amelyek a kreatív írás részei is egyben, például az imaginációs szakaszt (lásd fentebb). Ezen a szinten módszertanilag teljesen hasonlóan járunk el, mint a kisgyermekek olvasáshoz, íráshoz való hozzászoktatásakor.⁸⁰ A második szinten pedig a kreativitás eszközeként tekintünk a nyelvre (és kiegészítőleg más jelrendszerekre is, például a hanghatásokra, a képhatásokra), amely(ek)nek a kreatív használata a lényeg, és nem szabad csupán csak az elkészült írásműben előforduló hibákra és azok kijavítására törekednünk, hanem éppen ennek az ellenkezője a feladatunk: meg kell látnunk a szövegben a kreatív megoldásokat is. Ez azt jelenti, hogy minden próbálkozás értékes és fejlesztő jellegű is egyben, a tapasztalt hibák ellenére is. A Ruf (2016) alapján felállított szinteket ezért úgy is értelmezhetjük, hogy az első szinten a reprodukív, azaz a kiinduló szövegre, a szöveges impulzus(ok)ra erőteljesebben támaszkodó, az olvasottakhoz jobban ragaszkodó, s a formát is jobban lekövető szövegek jönnek létre, míg a második szinten már megvalósul a valódi szövegprodukción, a merészebb elrugaszkodás az eredetitől.

79 Juhász V.: A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, könyvtár, könyvtáros.* 2017/12. 38–45. Letölthető: <http://ki2.oszk.hu/3k/2017/12/a-literacios-tudatossag-kialakulasa-az-olvasastanulas-elott/>

80 Erről a folyamatról részletesen ír Juhász (2017), bemutat számos, az olvasást, az írást előkészítő gyakorlatot is.



8. ábra: A kreatív írás szintjei (Ruf 2016 alapján)

A fenti kétszintű megközelítésben rejlik a hagyományos fogalmazástanítás és a kreatívírás-fejlesztés közötti különbségek felismerése. Az első és legfontosabb különbség, hogy a tradicionális fogalmazástanítás gyakorlata a szövegtípusok szövegszerkezeti jegyeinek, illetve az egyes szövegtípusok nyelvi-nyelvtani sémáinak begyakoroltatását tartja szem előtt, akár több hasonló témájú és funkciójú szöveg önálló megalkotásán keresztül is, míg a kreatív írás a szövegkoherencia és -kohézió, illetve egyéb szövegtani kritériumok betartását nem irányozza elő szigorúan, variálja a témákat, és kerüli a tartalmi ismétlődéseket. A kreatív írás a szöveg funkcionalitását tartja a legfontosabbnak, és ez már magában is hordozza a második különbséget. A hagyományos szempontú íráskészség-fejlesztés erősen megköveteli a nyelvhelyességi szempontok vagy az olyan szövegszerkesztési elvek, mint a központosítás betartását is, míg a kreatív írás gyakorlata kimondottan támogatja az újszerű, a szokatlannak tűnő megoldásokat is. A fogalmazástanítás a szövegalkotás tanítását célozza meg, míg a kreatív írás a kreativitás alkalmazását a szövegalkotásban is.

A fogalmazástanítás is felhasználja a kognitív pszichológia, a tanuláspedagógiai kutatások legújabb eredményeit, de alárendeli annak, hogy „meg kell tanítanunk a tanulókat helyesen fogalmazni” (H. Tóth 2015: 1).⁸¹ A kreatív írás ezzel szemben azt hangsúlyozza, hogy az írás is lehet élmény, és előtérbe helyezi az élménypedagógia adta lehetőségeket.

A fogalmazástanítás is folyamatként tekint a szövegalkotásra, de céljából kifolyólag kevesebb szabadságot biztosít a szöveg megformálásában, és nagyon fontosnak tartja

81 H. Tóth István: A fogalmazástanítás és a nyelvhasználat fejlesztése tágabb kitekintésben. *Tanító online*. 2015. Letölthető: https://tanitonline.hu/uploads/600/fogalmazas_tanitas_tto_2015.pdf

a szövegjavítást, akár több szakaszban is. A szöveg megszületésének folyamatát ebben a keretben H. Tóth István (2015: 2) így írja le:

„A tanulók több órán keresztül foglalkozhatnak egy-egy szöveg megírásával. Ha elkészültek a piszkozattal, odaadják a pedagógusnak, aki jelzi a hibákat, és tanácsokkal segíti a javítást, vagyis személyre szabott útbaigazító javítás mentén dolgozhat tovább a tanuló. Először a műfaji, tartalmi és szövegszerkesztési problémákra összpontosítsunk; a nyelvi, stilisztikai szempontok később kerüljenek előtérbe. Az a cél, hogy szükség esetén a tanulók több körben javítsák a munkájukat, és csak ezután tisztázzák le. Magától értetődőnek kell lennie, hogy nem íróvá akarjuk nevelni a tanítványainkat, hanem hozzá akarjuk segíteni mindegyiket a saját stílusa kifejlesztéséhez.”

Bár a kreatív szövegalkotás célja is az, hogy a tanulók felfedezzék az egyéni nyelvhasználaton alapuló saját stílusuk kommunikatív hatását, ez a hagyományos fogalmazástanítás elvei alapján szabályokhoz kötötten folyik, és a cél a hibátlan, funkcionalitásában is teljes értékű szöveg létrehozása egy adott témában. Ugyanakkor a modern fogalmazástanítás mégiscsak teret enged annak a fejlődési útvonalnak, amelynek a végén a kreatív szöveg áll:

„A kommunikáció-központú beszédművelő munkánkban megkerülhetetlenül jelen kell lennie a szabálykövető szövegszerkesztésnek, a mind szabadabb szöveggépzésnek, majd a magasabb követelményeket szem előtt tartó önálló, kreatív szövegalkotásnak” (H. Tóth 2015: 2).

A fogalmazásórákon dolgozhatunk tehát számos kreatív módszerrel, amelyek támogatják a gondolatok szabad áramlását, az érzelmek kifejezését, motiválóan hatnak az írásmű elkészítésére, és amelyeken keresztül a tanulók sok-sok pozitív élményt szerezhetnek az alkotás által. A szakirodalmi megállapítások szerint számos pozitív tapasztalat származik az önkifejezésre, a véleménynyilvánításra kapott lehetőségekből (von Werder 2008). Ezért ajánlott a szabad fogalmazás témaköreivel kapcsolódni a tanulókat foglalkoztató kérdésekhez, az életkorukra jellemző problémákat feldolgoztatni. Ha a tanulóknak van véleményük az írás témájáról, és a feladat motivál ennek kifejtésére, a kompetenciafejlesztés is célirányosan a vélemény nyelvi struktúrákba rendezését segíti elő (Pintér 2009).

A sok pozitív visszajelzés ellenére a kreatív írásgyakorlatokat gyakran éri a vád, hogy öncélú, és a szövegek csak a szórakozást/szórakoztatást szolgálják (von Werder 2008). Ha azt tartjuk a legfontosabbnak, hogy az íráson keresztül a diákokkal magát az írást akarjuk megszerettetni, akkor a feladatok sorában természetesen szerepelnie kell olyan gyakorlatoknak is, amelyeket a tanulók kedvelnek és szórakoztatónak tartanak. Von Werder (2008) véleménye egyébként is az, hogy ezek a gyakorlatok sem céltalanok,

mert támogatják az önkifejezést, és ha jól adjuk meg a feladatot, gyakoroltathatunk velük bizonyos technikai fogásokat is, és észrevétlenül becsempészhetünk egy-egy új elemet is.

A kreatív írással szemben gyakran elhangzik az a vád is, hogy nem határozható meg óráról órára a fejlesztés célja, nem vagy csak nehezen bontható le kisebb részcélokra (pl. szókincsfejlesztés, szintaktikai szerkezetek begyakorlása, helyesírás fejlesztése), hanem egy sokkal komplexebb célrendszerrel dolgozik. Von Werder (2008) is kiemeli, hogy a kreatív írás feladataiban általában egyszerre követünk minden fejlesztési célt, s nem is kell arra törekednünk, hogy a részcélokat az egyes feladatok esetében külön is meghatározzuk. A kreatív írás a komplex fejlesztés egyik legösszetettebb formája, amit csak a legkritikább esetben tudunk egy-egy meghatározott fejlesztési célnak alárendelni. Mindazonáltal arra megvan a lehetőségünk, hogy a megtervezett kreatív feladatban egy konkrét, a tananyaggal összhangban lévő célkitűzés domináljon.

A harmadik vád, ami a kreatív írással szemben szintén gyakran elhangzik, hogy nehezen választható el a fogalmazástanítástól. A határokat több okból is nehéz kijelölni, hiszen mindkettőnek ugyanaz a legfőbb célja: a szövegalkotás tanítása, maga az írás és az írásmű megszületésének segítése, a produktum létrejötte. Az ehhez vezető út az, ami a fogalmazástanításban és a nyelvi kreativitást elősegítő írásformákban eltérő. A kreatív írásgyakorlat sokkal nagyobb szabadságot biztosít a szövegalkotás során, jobban aktiválja a fantáziát, több lehetőséget ad az egyéni szövegszerkesztésre, illetve az egyéni kifejezőmódra, mint az irányított fogalmazás. A kreatív írás határozottan támogatja a hagyományostól eltérő megoldások keresését, s a kísérletezést a nyelvvel ahhoz, hogy a tanulók megtalálják a saját stílusukat. Ennek következtében az írásművek is nagyon eltérő minőségűek lesznek. Ezért sem mindig lehetséges a konkrét összehasonlításuk vagy egy kötött szempontrendszer alapján történő értékelésük. Erre a problémára, illetve arra, hogy mit javasol a kreatív írás szakirodalma az értékelésre nézve, e fejezet egy későbbi pontjában térünk vissza. Itt csak annyit jegyzünk meg, hogy a pedagógusoknak nemcsak értékelői szemmel kell megtanulniuk olvasni diákjaik kreatív munkáit, hanem a befogadó szemével is.

Az irányított fogalmazás során létrejövő produktumok szerkezete, nyelvi-stilisztikai kidolgozottsága nagyobb hasonlóságokat mutat, hiszen a feladatban megfogalmazott követelmények mentén írják meg a tanulók a szöveget. Ez valamennyire azt engedi feltételezni, hogy hasonló úton halad a szövegalkotás folyamata. Ezzel szemben a kreatív írás feladatmeghatározása nem azt a célt követi, hogy vezesse a tanuló gondolatait a szövegalkotás folyamatában; lépésről lépésre konkrétan megadja a szöveg tartalmi fonalát, s előirányozza a fogalmazás szerkezeti felépítését. A kreatív írás feladatai szituációt, kontextust fogalmaznak meg, s nem irányító pontokat. Az, hogy hogyan fog szerveződni a szöveg, mi lesz a központi gondolata, és milyen formai megoldások fogják ezt kifejezni, a tanulók ötletességére van bízva. A kreatív szöveg munka a saját ötletek önálló nyelvi megoldásokra épülő megvalósítását jelenti.

A kreatív munkán alapuló szövegalkotási folyamat sikere tehát annak az ötletnek a függvénye, amelyre a kiinduló impulzus a tanulókat inspirálja, illetve az ötletet minél

expresszívebben kifejező nyelvi formák megtalálásának, megalkotásának a függvénye. Ezért a kreatív szövegalkotáshoz tartozó feladatleírásokban a legnagyobb szerep a jól kiválasztott impulzusnak jut, illetve a kontextusteremtésnek, mivel ezek alapján várható, hogy a tanulók kitalálnak egy ötletet, ami beindítja a szövegalkotási folyamatot. A feladatleírásnak ezért elég szabadságot kell biztosítania az ötlet megszületéséhez. Az instrukciók megfogalmazásának azonban tartalmaznia kell azokat a támpontokat, amelyek a szövegtípusra, a szöveg hosszára vagy a minőségére vonatkoznak. A minőség a legtöbbször a nyelvi struktúrákra vonatkozik, mind megengedő, mind korlátozó értelemben (pl. mely szavak lehetnek benne a szövegben, és melyek nem). A feladatkiírás nyitottsága vagy zártsága annak függvénye, hogy a kreatív írásgyakorlat célja formai vagy tartalmi szempontokat követ-e. Egy modern mese megírását megcélzó feladatleírás valószínűleg nyitottabb, mint egy nyelvtani elemeket (pl. kötőszavakat) beépítő szöveghez tartozó feladatleírás. Számításba kell vennünk azonban azt, hogy a kreatív írás során ugyanarra a feladatkiírásra struktúrájukban és a kreatív nyelvi megoldások tekintetében teljesen különböző szövegek fognak létrejönni (Ruf 2016).

Ingrid Böttcher (1999) szerint a kreatív írásproduktumok hiába épülnek ugyanarra a feladatra, azért annyira különbözőek, mert minden szövegalkotó más dinamika szerint éli meg a szövegalkotási folyamatban az irritáció, az imagináció, az expresszió és az integráció szakaszát. A kreatív írásfeladat váratlan, újszerű, meghökkentő, csodálkozásra késztető, és ennek alapján a feladatot elolvasó tanulóban tudatosul, hogy nem egy hagyományos szituációval, kontextussal van dolga. Ez arra motivál, hogy ötleteket gyártson, amikkel a feladat megoldható. Az imagináció szakaszában az ötletek versengenek egymással, de elképzelhető, hogy ezzel párhuzamosan megindul a megfelelő nyelvi formák megtalálásának szakasza is, amikor a tanuló azt mérlegeli, melyik ötlet milyen formában megvalósítható. Böttcher szerint ez történik még az olyan kevésbé „irritáló” feladatokban is, mint egy nem létező tárgy lehető legpontosabban való bemutatása. Ez nemcsak a nyelvi kreativitás próbára tétele, hogy például tudunk-e nevet adni ennek a tárgynak, hanem a fantáziáé is, hogy el tudunk-e képzelni egyáltalán egy ilyen tárgyat. Ezért a kreatív írás minden esetben többszintű kihívást is jelent, amelyben nagy szükség van az imaginációra, azaz a képzelőerőnkre. A fantáziánk teszi ugyanis lehetővé, hogy a hagyományos szövegalkotási elveket, amelyeket a fogalmazásórákon a tanulók megtanulnak, kiemeljük a szigorúan vett tanulási kontextusból, és áthelyezzük egy másik kontextusba, egy másik értelmezési tartományba. A kreatív írásmód ezért mindig az irritáció által kiváltott perspektívaváltást is jelent (Böttcher 1999). Az expresszivitás szakaszában is kreatív alkotás történik, ez a második kihívási szint. A megfelelő nyelvi formák kiválasztása függhet azonban a kreatív írásban szerzett tapasztalatoktól is, azaz attól, hogy a tanuló a megszerzett jártasságát milyen gyorsan és hatékonyan tudja az új írásproduktumba integrálni. A négy szakasz hossza és mélysége nem egyforma az egyes tanulók számára. Van, akinek az ötlet megtalálása a nehezebb és a hosszabb szakasz, a nyelvi formák megtalálása pedig kevesebb időt

és energiát vesz igénybe. Van, akinek gyorsan jön az ötlet, de nagyobb erőfeszítést és hosszabb tervezést jelent az írási szakasz, azaz az ötlet megvalósítása.

2.2. A kreatív írás módszertana a magyar anyanyelvi nevelésben

A nagy hagyományra visszatekintő magyar anyanyelv-pedagógia módszertani elvei között mindig is számottevő szerep jutott a nyelvi játékoknak és a kreatív „ujjgyakorlatoknak”, sőt a kreatív írás egyes formáit már régóta megtaláljuk a közoktatásban használt tankönyvekben is. Ezek között sorolja fel H. Tóth (2015) például a „képolvasást”, amikor a képen látottakat kell minél színesebben megfogalmazva leírni (például egy festményt, egy művészi fotót), a reklámszövegírást, illetve a szövegkiegészítést hiányzó tartalmi elemekkel jóslás alapján, a történetalkotást kép vagy képsor segítségével, egy megkezdett történet folytatását, illetve egy történet vagy párbeszéd megalkotását kulcsszavak alapján. További, a fantáziát is megmozgató gyakorlat az irodalmi alkotások szereplőinek jellemrajza, de úgy, hogy a történetet áthelyezzük a mai korba; vagy egy szöveg új szereplőkkel való kiegészítése, és annak megindoklása, hogy min változtat a megjelenése a szövegben, illetve érvelés írása arról, hogy az egyik vagy a másik szereplő a szöveg mely pontján hozott jó vagy rossz döntést. Ezeket a munkákat kreatív tanulói szövegműveknek tekintjük még akkor is, ha a létrejöttükben erősebben érvényesül a szöveg reprodukálási folyamat, mint a teljesen önálló szövegprodukción.

Az anyanyelvi nevelés különböző szakaszaiban eltérő kompetenciafejlesztési célokat kell megvalósítanunk, s ehhez kapcsolódóan kell keresnünk a lehetőségeket egy-egy írásprojekt megvalósítására. Erre biztattak már a magyartanítás programadó cikkei is az ezredforduló után (Antalné Szabó 2003; Arató 2001, 2006), hangsúlyozva, hogy a fogalmazás „másképp” és a fogalmazástanítás „másképpen” magában foglalja a kreatív szövegírás sokféle lehetőségét, az egészen egyszerű „lyukas” szövegtől a nyelvi játékokon át a bonyolultabb, közösen megírt osztálykönyvig.⁸²

Módszertani folyóiratokban sorra jelentek meg tanulmányok, amelyek a kreatív szövegmunka osztálytermi megvalósítására adnak ötleteket (Petres Csizmadia 2013, Pintér 2009, Raátz 2008, Tóth 2008).⁸³

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

Arató L.: A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra* 2001/5, 75–77. Letölthető:

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_05_075-077.pdf

Arató L.: Szövegértés, szöveggalkotás a magyarórán. In: Sipos L. (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2006, 144–160.

83 Raátz J.: A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. Letölthető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>

Petres Csizmadia G.: Éléményszerű szövegértés, szövegértelmezés és szöveggalkotás. *Anyanyelv-pedagógia*, 2013/4. Letölthető: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=435>

Tóth B.: Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 2008/1. Letölthető: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>

Samu Ágnes önálló, „*Kreatív írás*” című könyve pedig teljes áttekintést ad a „másképpen” szükségességéről és lehetőségeiről.⁸⁴ Ami a gyakorlattípusokat illeti, ez a könyv az irodalmi szövegekkel való foglalkozásra helyezi a kreatív gyakorlatok súlypontját:

„A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei” (Samu 2004: 11).

Müller Andrea 2016-ban megjelent munkája, amely a modern, érdekes és izgalmas magyarórák megtartásához nyújt hatékony segítséget, három kulcsszó köré rendezi a magyartanításhoz kapcsolódó ötleteit: tevékenykedtetés, felfedezés és játék.⁸⁵ Ennek alapján nem meglepő, hogy a kreatív írásformákhoz is találunk benne ötleteket, amelyek elsődlegesen a szókincsgyarapítást és a kifejezésbeli tudatosságot fejlesztik élményszerűen.

A fentebb megemlített munkák számos gyorsan megvalósítható tanáccsal szolgálnak a kísérletező kedvű magyartanároknak. Mi ezekből csak azokat a didaktikai elemeket emeljük ki, amelyek a kreatív írás folyamatát a nyelvi-kommunikatív kompetenciafejlesztésre, illetve a kreatív írást az irodalmi műértelmezések esetében a magyar oktatási rendszerre vonatkoztatva alkalmazzák, és a kreatív írás alkalmazhatóságát, hasznosságát is a magyaroktatás keretein belül vizsgálták. Megjegyezzük, hogy valamennyi idézett munkát hasznosnak és alkalmasnak tartjuk arra, hogy az érdeklődők ezek segítségével mélyebb ismereteket szerezzenek a kreatív írás magyarországi oktatásbeli szerepéről, megítéléséről. A kreatív írással, illetve az élményszerű szövegalkotási technikákkal foglalkozó, idevágó tanulmányokat a tanulók életkori jellemzői alapján, illetve az oktatási szintek szerint vesszük sorra.

2.2.1. A kreatív írás gyakorlata az általános iskolában

A fogalmazás tanítása az általános iskola 3. osztályától számít az anyanyelvi fejlesztés egyik központi feladatának (H. Molnár 2013). A kezdő szakaszban még nem jellemzőek az önálló szövegalkotási feladatok, hanem azok előkészítése folyik, például kreatív fogalmazástechnikai elemek bevetésével (élő fogalmazás, versek kiegészítése rímekkel, címkéréses). Bár már ezek a munkaformák is szövegszintűnek nevezhetők, a több mondatból álló szövegírás szakasza csak később kezdődik. Ebben szintén megvalósul

⁸⁴ Samu Á.: *Kreatív írás*. Budapest: Holnap Kiadó, 2004.

⁸⁵ Müller A.: *A 21. századi magyartanár módszerei – avagy, hogyan tartson kreatív-produktív magyarórát!* Budapest: Neteducatio, 2016.

több olyan munkaforma is, ami a kreatív írásnak is eleme. H. Molnár Emese (2013) ilyen típusba sorolja a következőket:⁸⁶ történetalkotás képről, képsorról, képek és a hozzájuk tartozó szövegek sorba rendezése, kiegészítése, a történetek folytatása, más befejezés megalkotása, párbeszéd alkotása, hiányos párbeszéd kipótlása, párbeszédek átalakítása egybefüggő mondatokká, kérdések-válaszok párbeszéddé rendezése, alkotása, hiányos szöveg kiegészítése, szóismétlések elkerülése egy rövidebb szövegben. Kreatív élményt jelent a gyerekek számára, ha kilépünk abból a berögződésből, hogy a szövegírás „magányos” tevékenység, és a szövegalkotást csoportos játékként, kooperatív tanulási formaként határozzuk meg (H. Molnár 2013). Módszertani kézikönyvében H. Molnár a reflektálás műfajában a 3–4. osztályban jól kivitelezhetőnek tartja erre a következő gyakorlatot, amely nemcsak kooperatív, hanem egyben a kreatív írás gyakorlásának is tekinthető:

Gondolj valamilyen egyszerű tárgyra! Írj róla a tanultak (táblai vázlat) segítségével egy rövid leírást! Munkádban ne szerepeljen a tárgy konkrét neve! A cím helyét is hagyd üresen! Ha készen vagytok, cseréljétek ki a párotokkal a lapjaitokat! Olvassátok el társatok leírását! Adjatok neki címet! Végül rajzolja le a párotok bemutatása alapján a tárgyat! (H. Molnár 2013: 111)

A fenti példa, bár megmozgathatja a gyerekek fantáziáját, és sok minden másban is megfelel a kreatív írás elveinek, reprodukív szövegalkotási folyamat. A negyedik osztályban azonban már elkezdődhet az úgynevezett fantáziafogalmazások írása is, amelyek több lehetőséget adnak az egyéni kifejezőmódra. Csákberényiné Tóth Klára (2017) ezzel kapcsolatosan végzett egy nagyobb mintás kutatást 167, negyedik osztályos tanuló bevonásával.⁸⁷ Fogalmazásindítóként a következő szöveget az alábbi instrukcióval kapták a gyerekek:

A kastély

Egyszer egy gyerek iskolába menet a sarkon befordulva azt vette észre, hogy ott áll egy hatalmas kastély, amely korábban nem volt ott.

Amikor odaér, kitárul az ajtaja. A gyerek belép rajta.

Folytasd a történetet! Kivel találkozik a gyerek odabenn? Mi történik a kastélyban?

⁸⁶ H. Molnár E.: *Kooperatív módszerek a gyakorlatban. Szövegértés – szövegalkotás – anyanyelvi tapasztalatszerzés. Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára.* Budapest: OFI, 2013. https://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf

⁸⁷ Csákberényiné Tóth K.: *Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban. Anyanyelv-pedagógia*, 2017/2. Letölthető: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301>

A kiértékelt fogalmazások többsége (65%) az úgynevezett ismeretközlő/tényközlő csoportba tartozott, azaz azt írták le a gyerekek, hogy mit láthattak a kastélyban, és nem azt, hogy mi történt ott. Nagyjából 15%-nyi volt azoknak az aránya, akik problémafelvetéssel próbálkoztak a szövegben, azaz valamilyen bonyodalom köré csoportosították a mondanivalójukat, esetleg párbeszéddel is kiegészítve, például abban az irányban, hogy a szereplőnek valamilyen próbát kell kiállnia. A többiek (20%) a kastély rejtélyét akarták elbeszélni, a „Hogyan került oda?” és „Miért van ott?” kérdések mentén.⁸⁸ Kivehető, hogy a kreativitás szempontjából a második és a harmadik szövegcsoporthoz tartozó munkák voltak a legérdekesebbek annak ellenére, hogy fiktív elbeszélések voltak.

Nyilvánvaló, hogy a vizsgálatban részt vevő gyerekek számára az ismeretközlő szövegek szerkezete volt az ismertebb, s a feladatmegoldásban ennek a sémára támaszkodtak. Pintér Henriett (2009) tanulmánya rámutat, hogy az általános iskolás diákoknak valójában minden olyan feladat kreatív kihívást jelent, amelyben a saját tapasztalataik megfogalmazására ösztönzik őket. A fejlesztés fontos eleme, hogy az elején még hasonlíthat a feladat az irányított fogalmazásra, majd csökkentsük fokozatosan az irányító pontok számát, tartalmát. Lehet ez például egy családtagról szóló fogalmazás elkészítése is: először adjunk a diákoknak a szöveg szerkezetére vonatkozó segítséget, esetleg gyűjtsünk közösen mellékneveket, majd a legjobb barát/barátnő bemutatásakor hívjuk segítségül a képi impulzust, a rajzolást, a portrékészítést, s csökkentsük a verbális támogatást a szöveg megírásához. Semmit nem von le az alkotás örömeiből, sőt, mint a szerző tapasztalatai bizonyították, nagyon is sokat segített a fogalmazások megírásában előbb a verbális, majd a vizuális impulzusadás. A szövegszerkezet ismerete pedig a megfelelő kifejezések megtalálását segítette elő.

Raátz Judit (2008) a Nemzeti alaptantervet szem előtt tartva foglalja össze az anyanyelvi nevelésben, elsősorban már a felső tagozatban is alkalmazható gyakorlatokat, alátámasztva számos tanulói megoldás közlésével. Felosztásában vannak szorosabb és kevésbé szoros értelemben vett kreatív nyelvi fejlesztő gyakorlatok, amelyeknek központi eleme az írás, ha nem is mindig az önálló szöveg létrehozása. Az irodalomtanítás számára lehetnek érdekesebbek a szorosabb értelemben vett kreatív reprodukciós gyakorlatok, amik az intertextualitás és az intermedialitás köré tudnak új kontextusokat felépíteni, míg a tágabb értelemben vett, a szabadírás felé közelítő, valamilyen kreatív vizuális vagy auditív impulzushoz kapcsolódó feladatok több lehetőséget tartogathatnak a nyelvi kompetencia komplex fejlesztésére. Ugyanakkor a kreatív írás lehetőséget ad arra is, hogy az irodalmi ismereteket hétköznapi témákra adaptáljuk, illetve az irodalmi alkotásokat impulzusként felhasználva különféle szövegtípusokra alkossunk kreatív gyakorlatokat. Az alábbi táblázat szemlélteti ezeket a lehetőségeket.

⁸⁸ Az eredményeket részletesen, szövegminták kíséretében lásd: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301>

Szorosabb értelemben vett kreatív írásgyakorlat		Tágabb értelemben vett kreatív írásgyakorlat	
Disztichon	Egy eseményre, ünnepre, érzelmre, kedvenc állatra, hobbira, a diákok keresztnévére	Védőbeszéd / vádbeszéd	Galileo Galilei tárgyalása, vád- és védőbeszéd
Eredetmítosz modern újragondolása, vagy modern eredetmítosz írása	Hunor és Magor, A csodaszarvas átalakítása/ Miért hívjuk a hamburgert hamburgernek? Miért lila a Milka boci?	Monológ, dialógus, monológból dialógus és fordítva	Nagymonológ a strandon / monológ a vonaton (kiindulás: Hamlet monológja, Júlia monológja) Dobó István monológjának megírása (az Egri csillagok párbeszédesei alapján)
Egypercesek	Pl. Örkeny egypercesei hagyatkozva: Sajtóhiba, Az új lakó, Fasírt, Egy gonddal kevesebb, vagy saját ötletek alapján, pl. Vihar, A nagy ötlet, Kísérlet, Szerencsés baleset	Cím alapján újságszöveg/újságból kivágott szavak alapján, rendezvény plakátja alapján tudósítás	Világvégi magyar falut találtak Amerikában, A tuják napjai is megvannak számlálva, A mai időjárás minden képzeletet felülmúl
Versek adott formára hozva	Haiku, 11-es, Egy szóval több/ Egyszavas vers az ábécével	Szöveg közadakozásból	Minden résztvevő mond egy szót / egy mondatot, és ebből születik meg a szöveg
Irodalmi levél / költői levél (a mai korba helyezve vagy fiktív)	Tatjana levele Anyeginhez (áthelyezés), Rómeó és Júlia levélváltása (fiktív)	Szöveg megadott szavakkal	A szöveghez megadunk 10 régi szót v. 10 szlengszót v. 10 idegen szót v. 10 tájszót stb.
Napló (fiktív, narratív)	Egy híres v. kedvelt személy egy napjának megörökítése, Harry Potter naplója (fiktív) / Egy ropi naplója (narratív)	Önéletrajz	Egy híres v. kedvelt személy életrajzának beírása Europass-sablonba

9. ábra: Kreatív írás tágabb és szűkebb értelemben véve
(a táblázat felosztása Raátz 2008 alapján készült, saját példákkal illusztrálva)

Tari Anna az általános iskola 5–8. osztályos tanulóinak körében végzett kutatást,⁸⁹ és azt állapította meg, hogy a gyerekek valójában szeretik az írásbeli feladatokat, s a fogalmazás is tud örömet okozni, ha engedjük a gyerekek fantáziáját szárnyalni, de legalábbis a kreatív ötleteiket is érvényesülni az egyes gyakorlatok megoldásában. Így még a szinonimagyűjtés is lehet az egyik kedvenc feladatuk, ha például egy történetet kell átírniuk más szavakkal. Hasonló módszerrel nem unalmas az a feladat sem, ha a gyerekeknek a hobbijukról kell készíteniük egy rövid szöveget, majd a padtársuknak kell ezt átalakítania szinonimákkal. A perspektívaváltás feladatai közül a gyerekek azt kedvelték, ha más bőrébe bújhattak, például egy állat, virág vagy fantázialény szerepéből beszélhettek/írhattak. Kedvelt gyakorlatnak számított a szövegalkotás kép segítségével is. A vicces, játékos feladatok is a kedvencek közé tartoztak, mint például a *bezimbó* szó jelentésének a szöveges megalkotása egy szótár vagy lexikon számára, attól függően, milyen jelentést kap a szó (a „bazi nagy”-tól egészen egy új állatfaj nevéig terjedtek a megoldások).

2.2.2. A kreatív írás gyakorlata a középiskolában

Katona Edit (2018) saját tapasztalatai alapján úgy véli, hogy a kreatív írásstratégiákat a középiskola első osztályától kezdődően egyre gyakrabban és bátrabban bevezethetjük, ügyelve a tanulók érdeklődési köréhez való igazodásra.⁹⁰ Az adaptáció, a saját tanulói csoportunkhoz való alkalmazkodás, a kreatív feladat megtervezett alkalmazása mellett az szól a leginkább, hogy támogatja a tanulók önmegvalósítási szándékait, és mintákat adhat számukra a világ megértéséhez, formálásához, önmaguk és világuk aktívabb megéléséhez (Katona 2018).

A diákokat fokozatosan szabad csak bevezetni az új eljárásokba, ebben a tanároknak és a tanulóknak is gyakorlatot kell szerezniük, s eközben mindkét fél sokat tanulhat a másiktól, a másikról. Katona (2018) nagyon hasznosnak tartja a fokozatosság elvét például a következő gyakorlatban: fogalmazás megadott cím alapján. Nem várható el ugyanis, hogy segítség vagy irányítás nélkül valóban színvonalas szöveg szülessen meg, mégpedig elsőre. Először a cím mellé adhatunk kezdőmondatokat, párbeszédfoszlányokat, környezetleírást, szereplőleírást. Később bevezethetjük a műfajmegjelölést is, ez ugyanis nehezíti a feladatot. Nagyon hasznos ötlet, ha az írásfeladat csoportos alkottat tesz lehetővé, de legalábbis arra kell törekedni, ha a tanulók már ügyesebbek, hogy

89 Tari A.: A kreatív írás szerepe és vizsgálata az általános iskola felső tagozatos tanulóinak körében. In: Basch É. – Erdei T. – Juhász V. (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben* 2. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2021, 88–108.

90 Katona E.: Élményszerűség, gazdagítás, önmegismerés, önkifejezés szövegalkotás révén. *Tanulmányok*. 2018, 61–75. A szerző további fontos írásai: Katona E.: Kilencedikes tanulók fogalmazásainak szöveg- és mondattani vizsgálata. *Hungarológiai Közlemények* 42/4, 2011, 131–144; Katona E: Tartalmi és nyelvi jellegzetességek vizsgálata elsős gimnazisták fogalmazásaiban. *Hungarológiai Közlemények* 43/3, 2012, 63–76.

csoportonkénti variációk szülessenek meg (Katona 2018). Például: egy adott címhez tartozhat három különböző kezdőmondat vagy három különböző műfaj.

A csoportos írás előnyeit tárgyalja Csató Anita (2023), mégpedig Háy János „Tátramesék” novelláinak feldolgozásán keresztül, amelynek a kreatív gyakorlatait a szerző a gimnázium 11–12. osztálya számára tervezte meg.⁹¹ A feldolgozás minden lépéséhez kapcsolódott egy kreatív írásfeladat. A ráhangolódási szakaszban olvasói jóslatot készítettek a diákok 10 olyan szóval, amelyet a tanár választott ki a novellákból. A műre reflektáló szakaszban 5 fős csoportokban dolgoztak a diákok, és közös emlékkincstárat építettek, amelyben 10 hely van csupán, ahhoz kellett érvelést készíteni, hogy mit és miért szeretnének közös kincssé tenni. A lezáró szakaszban pedig tanácsokat kellett megfogalmazni a novella szereplőinek, amelyben a diákok kapcsolódási pontokat építenek saját vagy barátaik, családtagjaik, ismerőseik életéhez.

A középiskola kontextusában a kreatív szövegalkotás, pontosabban a kreatív-produktív szövegmegközelítés valójában nem jelent teljesen új módszertani keretet, mert Petőfi Sándor János (1931–2013) szemiotikus és Benkes Zsuzsa nyelvész, tankönyvíró már az 1990-es évek elejétől kezdve azért állt ki, hogy a szövegről mint komplex jelről alkotott felfogás jobban érvényesüljön az anyanyelv-pedagógiában, különös tekintettel az irodalmi szövegek megközelítésére. Komplex módszertant dolgoztak ki arra, hogy hogyan lehet az irodalomoktatásban tevékenyen, a diákok fantáziáját megmozgatva úgy feldolgozni a tanterv által előírt irodalmi alkotásokat, hogy azok saját szövegek létrehozására motiválják a diákokat. Petőfi Sándor János és Benkes Zsuzsa szemiotikai, textológiai háttérű módszertana végeredményben a modern kreatív írásdidaktika előzményének tekinthető. Az általuk kidolgozott gyakorlatsorok elsősorban az irodalmi művekkel való kreatív foglalkozásra (és írásra) azzal a céllal adnak számos példát, hogy a műelemző és a műértelmező készségek kibontakoztatását mozdítsák elő kreatívan, de ebben a keretben is hatékonyan jelenik meg az önálló szövegprodukciónak vezető stratégiák gyakoroltatása. Ezek nagyjából három feladattípus köré csoportosíthatók, lényegüket Benkes Zsuzsa (1996: 8) a középiskolai tantárgy-pedagógiai célrendszerrel összhangban így mutatja be:

„A kreatív-produktív szövegmegközelítés lényege egy-egy elemzésre kiválasztott vers vagy próza eredeti formájának bemutatását megelőző, az adott szöveg(ek), vers(ek) meghatározónak tartott jelentéshordozó elemein (elemeivel) végeztetett kreatív művelet. Feladata pedig az analitikus-kreatív szövegmegközelítés előkészítése abból a célból, hogy abban a tanulók (az elemzők) érdekeltebben, s ezáltal kreatívabban vegyenek részt; valamint az, hogy ennek a megközelítésnek az alkalmazásakor egyaránt próbára tehessék és elmélyíthessék mind az írói, költői alkotások

91 Csató A.: Tanulói aktivitásra épülő módszerek és irodalmi alkotások az érzelmi készségek fejlesztésének szolgálatában. *Irka II.* 2023, 55–66.

felépítésére, mind anyanyelvük (adott esetben egy elsajátítandó idegen nyelv) helyes használatára vonatkozó ismereteiket, képességeiket.”⁹²

Petőfi Sándor János és Benkes Zsuzsa módszertana alapján a kreatív-produktív szövegmegközelítés gyakorlatainak a végén, mintegy a szöveggel való foglalkozás lezárásaként kerül sor az önálló szövegprodukcóra. Ennek a következő három fő típusát különíti el Benkes (1996):

- (1) szövegek teljesen szabad létrehozása;
- (2) adott szöveggel analóg szöveg létrehozása;
- (3) (eredeti formájában még nem ismert) szöveg úgynevezett anticipatorikus megközelítése.

A szabad szövegalkotásban a tanulók mind a szöveg témáját, mind a szöveg formáját saját maguk választhatják ki, és semmilyen segítséget nem kapnak annak a megfogalmazásához, nem használhatnak például könyveket, internetet stb. A második esetben egy adott szöveg kreatív-produktív elemzése után érkeznek el a tanulók az írási szakaszba, és általában az a feladatuk, hogy tartalmilag és/vagy formailag egy hasonló szöveget produkáljanak. A harmadik feladattípusban az írás és az elkészült írásmű is a feldolgozandó szöveg megértését készíti elő kreatív alapokon. A Petőfi és Benkes által felépített módszertani keretben értelemszerűen a második és a harmadik típus kerül a középpontba, és verselemzésen kívül a kisprózai műfajok gyakoroltatása a fő célkitűzés.⁹³ Benkes (1996: 8) szerint a szövegek komplex, írásgyakorlatokkal is kiegészített, kreatív-produktív megközelítésekor a következő célok valósulnak meg:

- (1) fokozzuk azt az örömet, amit az olvasás (különösen pedig az irodalommal való foglalkozás) ad,
- (2) erősítjük a tanulók érdeklődését a nyelvi kreativitás iránt,
- (3) tudatosítjuk bennük a választékos, kommunikációs tartalomnak és kontextusnak megfelelő kifejezőmód iránti vágyat,
- (4) fejlesztjük a nyelv használatával kapcsolatos érzékenységüket,
- (5) erősítjük a szövegek kompozíciós elveinek megértését,
- (6) támogatjuk az értő olvasást.

Ez a célrendszer teljesen kompatibilis a kreatív írás modern felfogásával, még akkor is, ha a kreatív-produktív szövegmegközelítés összességében nem az írásgyakorlatokra

92 Benkes Zs.: A kreatív-produktív szövegmegközelítésről. *Iskolakultúra*. 6/2, 1996, 8–14.

93 Petőfi S. J. – Benkes Zs.: *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Veszprém: Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, 1992.

Benkes Zs. – Petőfi S. J.: *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok*. Budapest: Országos Közoktatási és Szolgáltató Iroda, Budapest. 1993.

Petőfi S. J. – Bácsi J. – Békési I. – Benkes Zs. – Vass L.: *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Trezor Kiadó, Budapest, 1995.

helyezi a hangsúlyt. A kreatív-produktív szövegmegközelítés módszertana elfogadottá vált a magyar középiskolai oktatásban, tankönyvek épültek rá,⁹⁴ s hatására számos irodalmi műhely alakult meg, amelyek működését könyvek,⁹⁵ segédanyagok, óravázlatok⁹⁶ és kreatívfeladat-gyűjtemények megjelenése is támogatta. Ezekben kifejezésre jutott az a felismerés, hogy a kreatív gyakorlatok egyszerre szolgálják a nyelvi-nyelvtani és az irodalmi kompetenciák fejlesztését, és nemcsak az tekinthető kreatív szöveg munkának, ha létrejön egy rövidebb vagy hosszabb új szöveg, hanem az is, ha csak „úgy” játszunk a szövegekkel, átrendezzük őket, közéjük írunk, kihagyunk belőle szavakat, másokat írunk bele egy-egy inspiráció alapján.

Az írásdidaktika legújabb gyakorlata a projektek felé mozdította el a kreatív írás gyakorlatát. Petres Csizmadia Gabriella (2013) például egy autobiográfiai szemináriumot valósított meg 9. évfolyamos csoportjával, Sulyok Blanka (2015) szakközépiskolásoknak tervezett verstanból kreatív projektet.⁹⁷ Lackfi János „*Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség*” című cikkében is számos ötletet találunk a kreatív, csoportos irodalmi projekthez.⁹⁸ Ilyen például az úgynevezett „kreatív séta”, amelynek során egy előre megadott témához kell a séta alatt csendben impulzusokat gyűjteni, majd a sétálók ezek alapján alkotnak írócsoportokat és alkotják meg az impulzusversüket. Egy másik séta alkalmával nem szabjuk meg a témát, hanem azt mondjuk, hogy a téma az utcán hever, és a feladat, hogy ki-ki meg is találja a maga témáját, akár egy előre megadott formára igazítva.

2.2.3. A kreatív írás gyakorlata a felsőoktatásban

A kreatív írás területe a felsőoktatásban is nagyon változatos formákat mutat, de elsősorban a magyar és az idegen nyelv szakos tanárjelöltek képzési struktúrájában jut nagyobb szerephez. Egyrészt vannak az úgynevezett akadémiai (tudományos) kreatívírás-foglalkozások, ezek a szemináriumi dolgozatok, az érvelő esszék és a kritikai írásműfajok megírására koncentrálnak, s olyan technikákat alkalmaznak, amelyek érdekes kérdésfeltevéseken vagy egy tételmondat elemzésén keresztül motiválják az egyetemi hallgatókat az önálló vélemény kreatív formába öntött kifejezésére. Ehhez azonban az írásnak mint alapvető kommunikációs tevékenységnek funkcionális váltáson kell átesnie, azaz nem csupán csak az információközvetítést (pl. jegyzetkészítés,

94 Balázs G. – Benkes Zs.: Magyar nyelv. A gimnáziumok és a szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.

95 Gesing, F.: *Kreatív írás. Mesterfogások íróknak*. Miskolc: Z-Press, 2007.

96 Czimer Gy.: Bevezetés a szépirodalmi szövegek írásába. (Módszertani segédanyag diákok és szakkörvezetők számára.) In: Bodrogi F. M. (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Szombathely: Savaria University Press. 2016, 129–205.

97 Sulyok B.: Kreatív írás középiskolás fokon. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 61/1, 2015, 87–104.

98 Lackfi J.: *Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség. Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2006, 904–912.

kivonatolás) kell szolgálnia, hanem a saját vélemény megfogalmazásának minőségi igényét is (Magnuczné 2003).⁹⁹ Magnuczné Godó Ágnes (2003: 6) ehhez a következő módszertani alapokat fekteti le:

„Ne csak számonkérésre és információörögzítésre használjuk az írást! Legyenek nem osztályozott feladatok, amilyen például a mindennapi tapasztalatokat vagy tanulási folyamattal kapcsolatos reflexiókat tartalmazó napló, vagy a valamilyen kérdéssel kapcsolatos véleményt kifejtő, esetleg szóbeli vitát kezdeményező rövid karcolat. Ezeket esetleg csak felolvassák a tanulók a többiek előtt, hangsúlyozott céljuk a gondolatok összegyűjtése, illetve szisztematikus átgondolása. A tanulók élvezik az olyan feladatokat, amelyekben megmutathatják egyéniségüket – érdekes témákon, provokatív kérdéseken és témaválasztási lehetőségeken keresztül ez a lelkesedés olyan megjelenítési formák és stílusok felé irányítható, amelyek hasznosak lehetnek a tanulmányi feladatokban és a szakmai kommunikációban is.” Ezek a feladatok bizonyítottan rendelkeznek egy óriási előnnyel is, hiszen mindamellest fejlesztik a logikát, a kritikai gondolkodást, a strukturáló képességet, hozzásegítik az egyetemista hallgatókat kritikai megnyilvánulások műfaji és nyelvi eszközeinek az elsajátításához is (Magnuczné 2003).

Másrészt műértelmezési szemináriumokon fordul elő a felsőoktatásban, hogy a hallgatók reflexiós és imaginációs gyakorlatokat kapnak, amelyek a kreatív írás segítségével az irodalmi alkotások mélyebb megértését szolgálják. Ilyen gyakorlat például a szereplők szemszögéből való írás, az egyes szám harmadik személyben íródott mű egy részletének átvitele egyes szám első személybe, a történet egy fordulópontjának az átírása a „mi lett volna, ha...” gondolatkísérlettel. Kispál Dániel (2022) is arra hívja fel a figyelmet tanulmányában,¹⁰⁰ hogy különösen a magyartanárképzésben kell a jövőben nagyobb szerepet kapnia a kreatív íráselemekkel kiegészített aktív szövegértésnek, mert ezek hatékonyan fejlesztik az interpretációs stratégiákat, és a magyartanítást abba az irányba tudják elmozdítani, hogy a befogadói vélemény kifejezése ne a szövegbe rutinszerűen beírt nyelvi formulák alkalmazásával menjen végbe, és a diákok ne kötelességnek érezzék a vélemény megfogalmazását, hanem a reflexió mindennapi kommunikációs szükségletük legyen. Ennek a célnak az elérésében természetesen segítenek a metaforákat, szimbólumokat vagy a művek kulcsmondatait elemző, az azokra reflektáló fogalmazások, ám ezek még csak az első törekvések az imaginációs írástechnikák felé, amelyek már valóban kreatív írásproduktumoknak mondhatók.

⁹⁹ Magnuczné Godó Á.: Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra* 13/9, 2003, 93–98. Letölthető: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_055-057.pdf.

¹⁰⁰ Kispál D.: A kreatív írás lehetséges szerepe a magyartanár szakos hallgatók interpretációs stratégiáinak fejlesztésében. *Pedagógiai változások – A változás pedagógiája IV.* 2022. 300–307.

Basch Éva (2020) amellett érvel, hogy a tanítók és a magyar szakosok nyelvi-kommunikatív kompetenciájának fejlesztésében is szerepet kell kapnia a kreatív írásnak, és ki lehet fejleszteni olyan nehézségű gyakorlatokat, amelyekkel a hallgatók nyelvhasználata változatosabb, szabatosabb, stílusértékében pontosabb, helyesebb és tudatosabb, ezáltal pedig kreatívabb is lesz.¹⁰¹ Jó példa erre a következő, többlépcsős gyakorlat:

- (1) a hallgatóknak az *és*, valamint a *de* kötőszóhoz, illetve a *talán* módosítószóhoz kellett szinonimákat keresniük,
- (2) a gyűjtött szinonimákat kontextusba kellett helyezniük, majd
- (3) az eredeti elemeket (*de*, *és*, *talán*) tartalmazó szövegbe kellett az újakat behelyettesíteniük.

A gyakorlat a tanárjelöltek nyelvi-nyelvhasználati kompetenciáit több aspektusból is célirányosan fejlesztette: „A feladatsornak több célja is volt: egyrészt a passzív szókincs aktivizálása, másrészt a megfelelő szöveggörnyezet megtalálása, illetve annak megítélése, hogy a különböző szinonimák használata milyen stílusváltozást, stílustörést eredményez ugyanabban a kontextusban” (Basch 2020: 135).

Gyakorlattípus	Konkrét példa
Haiku	Ellentétpárokat adunk meg: sötétség/világosság, öröm/bánat
Egy megtörtént / meg nem történt esemény realiztikus ábrázolása (tárgyilagos stílus)	Karácsonyi emlék
Meseírás szlengben	Kismalac és a farkasok, Hófehérke és a hét törpe, Piroska és a farkas
Meseírás rendőrségi jegyzőkönyv mintájára	Jancsi és Juliska, Piroska és a farkas, Hamupipőke
Véletlenszerűen kiválasztott szóhoz közös történet, amelynek a címét is meghatározhatjuk	Hihetetlen történet / Rejtélyes történet / Igaz történet / Banális történet
Újságírás	Riport egy ismert/képzelt személlyel
Thriller forgatókönyve	Egy napi újság vagy internetes portál alapján, egy ismert bűnügy alapján, egy film vagy regény alapján
Egy nem létező tárgy bemutatása	Pl. „csuszbugó”
Egy banális esemény dramatizálása	A rosszul sikerült frizura / A meg nem kelt kalács
Épület, táj, az ablakból látottak leírása perspektívaváltással	Szerelmes lány, elhagyott feleség, türelmetlen após, romantikus férj

10. ábra: Jó gyakorlatok példákkal (Basch 2020 alapján)

101 Basch, É.: A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. In: Juhász, V. – Sulyok, H. – Balog, E. – Basch, É. – Csetényi, K. – Erdei, T. – Varga, E. – Sárvári, T. – Tóthné Aszalai A. (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban/Развитие навыков общения и речи на практике/Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis/Communication and Speech Development in Practice*. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 2020, 126–139.

Haase Zsófia (2017) tanulmányában azt mutatja be,¹⁰² hogy tisztán szövegnyelvészeti alapokra helyezze is lehet a felsőoktatásban a kreatív írásmódszertant alkalmazni, s ilyenkor a feladatok már nem a hallgatók intuitív, kreatív nyelvi tudására támaszkodnak, hanem a feladat megoldásán keresztül juttatjuk el őket metanyelvi ismeretekhez magáról a szövegről. Például: a hallgatók először megismerik a témakifejtés lehetséges típusait (pl. egyenes vonalú, körkörös, in medias res), majd ugyanazt a történetet kiscsoportokban dolgozva, különböző témakifejtési eljárásokkal kell megírniuk. A történetek prezentálása (közös olvasás, felolvasás) után megvitatják a témakifejtés módja és a szövegkoherencia közötti összefüggéseket, illetve azt a kérdést, hogy melyik témához melyik típusú kifejtési módszer illeszkedik jobban. Ezzel, mint ahogyan Haase is rávilágít, több, a képzés felé támasztott elvárásnak is eleget tehetünk: a hallgatók szövegeket alkotnak, azaz fejlesztik az íráskészségüket, illetve megtanulnak tudatosan bánni a szövegekkel mind a szövegalkotói, mind pedig a befogadói oldalról szemlélve. Ebben a keretben a kreatív írás a tanulás eszköze is egyben, az új ismeretek megszerzésének módja, mint az előbbi gyakorlat mutatja, illetve azok ellenőrzését kreatívan szolgáló módszer is lehet. Haase (2017) erre a következő gyakorlati példát adja: a hallgatók már foglalkoztak a szövegösszetartó erők formai és tartalmi szempontjaival (kohézió, koherencia), a gyakorlathoz párokat alkotnak, az egyikük a kérdező, a másikuk a szövegíró. A kérdezőnek öt, egymással nem összefüggő kérdést kell feltennie az írónak, akinek ezekre összefüggő szöveg megalkotásával kell válaszolnia. A gyakorlat végén kiértékelik a kész szöveget, és kielemezik, hogy melyek benne a szövegösszetartó elemek, és mennyire tekinthető az elkészült szöveg koherensnek.

2.3. A kreatív írás technikái

Az iskolai oktatás keretein belül a kreatív írás sokféle szerepet betölthet, megvalósítható több tantárgy keretein belül is, integratív módon, de elsősorban az anyanyelvi kompetenciafejlesztésben és az idegen nyelvek tanulásában jut fontos szerephez. A módszereit, a technikáit ezért is nehéz egy vagy két szempont alapján megkísérelni csoportosítani. Böttcher (1999) az egyszerűség kedvéért kezdő szinten mindössze két nagyobb feladatcsoportot vesz alapul a kreatív írásgyakorlatokban, amelyek mentén a kreatív szövegalkotási folyamatok irányítottan mennek végbe.

102 Haase Zs.: Szövegnyelvészet és Kreatív Írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi E. – Andor J. (szerk.): *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. (Officina Textologica 20.) Debrecen: Kapitális Kft, 2017, 147–160.

Módszerek, eljárások	Gyakorlattípusok
Asszociációs	Szófürt (cluster), szólánc, szóhalmaz, szóbörze, mondat-halmaz, szövegkirakós
Játékos	Szójátékok, rímtalálás, visszafelé történet, ábécétörténet, mondatok történetté alakítása

11. ábra: Böttcher (1999) javaslata a kreatív technikák csoportosítására kezdő szinten

Böttcher (1999) haladó szinten hat csoportot állít fel. Az első kettő, az asszociatív és a nyelvi játékon alapuló eljárások megmaradnak, de ez utóbbi csoportot gyakran nevezi a szerző „írásjátéknak”, illetve „játékos írásnak”. Mindenesetre a szövegek egyszerűsége és rövidegsége a legfőbb ismervük ezeknek a gyakorlatcsoportoknak. A haladó szinten megkülönbözteti az előírások, minták és szabályok szerinti írásgyakorlatokat, az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írást, a külső benyomások, érzékszervi hatások kiváltotta írást és a kreatív szövegekkel való további munkát (átdolgozás, javítás). Természetesen ezek a módszerek és eljárások egy-egy kreatívírás-órán párhuzamosan is futhatnak, és a végső produktum megszületéséhez akár több módszer alkalmazása is szükséges lehet (Böttcher 1999).

Módszerek, eljárások	Gyakorlattípusok
Mintakövető	Egészítsd ki a verset a rímszerkezetnek megfelelő szavakkal!
Irodalmi	Alakítsd át a mesét drámává! / Egészítsd ki a történetet egy párbeszéddel!
Impulzív	Alkoss történetet a megadott szavakból!
Továbbvivő	Folytasd a történetet! / Fejezd be másképpen!

12. ábra: Böttcher (1999) javaslata a kreatív technikák csoportosítására haladó szinten

Von Werder (2008) csoportosítása arra épül, hogy a szöveg milyen típusú impulzus alapján készül, s milyen szövegtípusba tartozik a kész „irodalmi” szöveg:

Impulzustípus	Cél	Gyakorlattípus
Ismert szöveg(minta)	Mintakövetés	Hólabdavers, betűvers, ábécévers, haiku, képverson, képregény, 11-es
Ismeretlen szöveg(ek)	A kiinduló szövegen való munka, interpretatív olvasás	Szövegrövidítés, szövegátírás, befejezés, perspektívaváltás, szövegdarabok összeillesztése
Ismert vagy ismeretlen nem verbális benyomások	Szövegalkotás a benyomások alapján	Ötperces szöveg, szövegfolyam, szóáramlás

13. ábra: Von Werder (2008) javaslata a kreatív technikák csoportosítására irodalmi szöveggyakorlatokra

A nyelvi képességfejlesztés szempontjából, ha figyelembe vesszük Ruf (2016) két-szintű elgondolását (reproduktív és produktív kreatív írási szakasz) és Böttcher (1999) „kezdő” és „haladó szintű” megkülönböztetését, akkor az minden további nélkül alkalmazható úgy is, hogy a kreatív (egyéni és csoportosan) kivitelezhető írásfeladatokat aszerint csoportosítjuk, hogy kivitelezésük egyszerű vagy bonyolultabb eljárásokat követel-e meg. Az egyszerűbb feladatok technikailag is egyszerűbbek, nem igényelnek nagy előkészületeket, és eszközigényük is alacsony (papír, színes lapok, kártyák, tollak, ceruzák). A bonyolultabb gyakorlatok esetében a feladat összetettebb, több lépésben valósítható meg, hosszabb időt vesz igénybe az írási szakasz előkészítése, az eszköz-igény is változatosabb. A játékoság természetesen mindkét eljárás csoportra jellemző, a projektek azonban a második csoportban a jellemzőbbek. Mi az alábbi két táblázatban foglaljuk össze néhány bevált példa mentén az egyszerűbb és a bonyolultabb kreatív írásgyakorlat-típusokat, szem előtt tartva, hogy az írást képező impulzushoz is valamilyen produktív szó-, illetve mondatláló módszer segítségével jussunk el. Meggyőződésünk, hogy ezek is aktív szerepet tudnak játszani a kreativitás fejlesztésében, a kreatív írás technikáinak az elsajátításában és a nyelvi kompetenciák általános fejlesztésében. A produktív szótalálási impulzusok lehetnek konkrét nyelvi cselekvéshez kötöttek, illetve nyelvi kompetenciákat aktiváló eljárások is. A gyakorlatok elvégzésével minden esetben egy új, önálló szöveg jön létre, ez a legfontosabb kritériumunk.

Egyszerű produktív technikák	
A verbális impulzusok szószintű technikái	
Egyéni	Csoportos
„Bökés”: valamely tankönyv, újság rábökéssel kiválasztott szavához szinonimát/antonimát kell mondani, s ez lesz a történet címe és kulcsszava, amelyet legalább ötször kell használni. „Kifigyelés”: valakit hosszabban megfigyelünk az ablakból, utána emlékezetből leírjuk ezt a személyt (külső, belső jegyek). „Befigyelés”: saját tulajdonságok/reakciók megfigyelése hívószavak alapján (pl. barátság, bizalom, csalódás, bánat, vidámság), ötperces „befigyelés” után következik az <i>Ilyen vagyok én</i> megírása. „Zajfigyelés”/„belső csend”: 5 perc aktív, koncentrált figyelés után a tapasztalatok papírra vetése.	Kisorsolás: szókétyacsomagokból húzunk ki egy vagy több szót és ezekkel alkotunk szöveget. Ábécé alapján: a csoportok a megadott/kisorsolt betűkkel gyűjtenek szavakat, amelyeknek a történetben benne kell lenniük. Kulcsszógyűjtés: egy fogalomhoz gyűjtenek a csoportok mellékeveket, főneveket és igéket, ezek a szavak minden csoport történetében benne szerepelnek. „10 plusz és 10 mínusz”: az egyik csoport pozitív szavakat gyűjt, a másik a negatívakat, ezekkel alkotnak majd egy „pozitív” és egy „negatív” történetet.
A verbális impulzusok mondatszentenciák technikái	Verssorok, cím(ek), idézetek, szólások és közmondások alkotják a történet alapját.
A verbális impulzusok szó- és mondatszentenciák technikáinak kombinációi:	Szabad vagy irányított asszociációk, szófelhő, gondolatkép, impulzusok gyűjtése és feljegyzetelése egy érdekes helyen, kérdés-válasz lánc, tárgyak kézbevétele és hangos leírása (zsákbanmacska), <i>„Gondolj színekre!”</i> (összetett szavak színekkel), <i>„Pakold ki a zsebed/ a táskád!”</i> (felsorolás), <i>„Nézz ki az ablakon!”</i> (mondatalkotás)
A verbális impulzusok szövegszentenciák technikái	Műfajváltás: adott szöveg átemelése másik műfajba (a szövegtípusok jellemzőinek listája rendelkezésre áll). Idősíkváltás: adott történet áthelyezése másik idősíkba, múltból jelenbe, jelenből jövőbe stb. Perspektíva-váltás: adott történet elmesélése egy másik szereplő szemszögéből. Regiszterváltás/stílusváltás: adott szöveg átemelése másik regiszterbe/stílusba (a regiszter, a stílus jellemzőinek listája rendelkezésre áll).

14. ábra: Javaslatunk a nyelvi kompetenciákat fejlesztő kreatív technikák csoportosítására nehézségi fok alapján: egyszerű elemek

Összetett produktív technikák	Játékok	Projektek
Szósztinten: témaszavak, kulcsszavak	Szójátékok: a szótalálás technikái, játékok hangokkal és betűkkel: Írj fel egy lapra 5 igét, 5 főnevet és 3 nevet, amelyek ugyanazzal a betűvel kezdődnek, mint a keresztnéved/családnéved! Az új történet ebből a szóhalmazból fog megszületni.	Vedd elő a kedvenc könyvedet, és írd ki belőle 10 mondatot! Minden mondatból írd ki egy szót, amelyet az új történethez pontosan abban az alakban kell felhasználnod, ahogyan az eredeti szövegben szerepelt!
Mondatsztinten: témamondatok vagy kulcsmondatok	Stilisztikai játékok: a stíluskészlet, a regiszterek játékos variálása. Írd fel a lapra az összes szót, amit nem szeretsz, például a formájuk, a hangzásuk vagy az íráskéjük miatt! Képzeld el, hogy kitoröhlheted őket a nyelvünkéből! Alkoss helyettük jobb/szebb szavakat, és írd velük egy történetet!	Mindenki felír egy-egy lapra egy nevet, egy helyet, egy időpontot, egy tárgyat és egy cselekvést jelentő szót. Kört alkotunk. Utasításra mindenki továbbadja tőle balra a nevet, aztán jobbra a helyet, az időpontot, a tárgyat és a cselekvést megtartva kell kitalálni, és egy lapra írni egy mondatot az 5 szóval. A mondatokat felolvassuk, majd folytatjuk a csereberét a másik 3 alkotóelem közül is kettővel. Újra felolvassuk a mondatokat. Kitevesszük az összes mondatot, és mindenki kiválasztja azt, amelyikhez a történetet írni szeretné.
Szövegsztinten 1: a szövegszerkesztés technikái	Nyelvtani játékok: Válasszunk ki egy verset, és színezzük ki benne a szófajokat (pl. <i>ige kék, főnév sárga stb.</i>), majd cseréljük ki az azonos szófajhoz tartozó szavakat benne. Előbb a főneveket, majd az igéket stb. Így a kicserélt szófajok alapján jön létre egy-egy új vers. Kicserélhetjük a szavakat tetszőlegesre, szinonimára, antonimára.	Válasszunk ki egy összetett szót (ki is húzhatjuk egy kalapból), és cseréljük fel a tagjait, pl. <i>szófelhő/felhőszó/ablakfa/faablak/ablaküveg/üvegablak/ agyalap/alapagy, gyárkémény/kéménygyár/virágéső/esővirág/harangvirág/virágharang</i> , a feladat: a „kifordított” szó párral vers alkotása.

Összetett produktív technikák	Játékok	Projektek
Szövegszinten 2: A szövegalkotás technikái	Nyelvtani játékok: Felnagyítás: először fokozó értelmű szavakat gyűjtünk két csoportban megadott igékhez (<i>megy: siet, fut, szalad, rohan</i>), majd rövid híreket osztunk ki (pl. az internetről), amelyekbe bele kell tenni a fokozó értelmű szavakat. Rablás: a csapatok pozitív (<i>jó, csodás, nagyszerű, zsír, király</i>) és negatív (<i>rettenetes, borzasztó, félelmetes, szálnalmas, ijesztő</i>) minősítő jelzőket gyűjtenek, csomagolópapírra írják őket, a csapatok internetes híreket kapnak, amelyeket a minősítéssel kell kiegészíteniük. A csomagolópapírról rabolhatnak is egymástól szavakat, hogy megalkotassák pl. „<i>a borzasztóan jó</i>” szerkezetet), ilyenkor a felhasználható szavak közül ki kell húzniuk a másik csapat listájáról az elrabolt szót.	Magyarázóka: összetett szavakat vágunk szét, és új szavakat alkotunk belőlük. Az új szóhoz definíciót/szócikket kell alkotni. Hangoskodó: színes lapokra egy-egy mondataszt/indulatszót (pl. <i>sss, pszt, ó, nosza, juj, ajaj</i>) írunk fel, mindenki kiválaszt egyet, kört alkotunk, és a lapot magunk előtt tartva elmondjuk ezeket gyorsan, lassan, hangosan, hal-kan, ezután a diákok párokat alkotnak a színes lapok alapján. (Pl. sárga lapon volt az <i>ó</i> és a <i>pszt</i>.) A feladat történet alkotása a két mondat- vagy indulatszóval, amiben szerepelnie kell az <i>én</i> és <i>te</i> névmásoknak vagy a páros nevének is. Módosítató: színes lapokra egy-egy módosítóaszt (<i>persze, talán, esetleg, biztosan, kétségtelenül, alighanem, hogyne, valószínűleg</i>) írunk fel, körbeállunk, és mindenki felolvassa előbb a sajátját, majd a jobb és bal szomszédját. Ezután párokat alkotunk a lapok színe szerint. (Például kék lapon: <i>talán, biztos</i>). A párok rövid történetet alkotnak a két szóval, amelynek a címe pl.: <i>A talán esete a biztossal / A talán találkozása a perszével</i>.

15. ábra: Javaslatunk a nyelvi kompetenciákat fejlesztő kreatív technikák csoportosítására nehézségi fok alapján: összetett elemek

A mi csoportosításunkban tehát azt a kritériumot követtük, hogy különböző kreatív ötletek segítségével produktív módon maguk a tanulók találják meg a szó-, a mondat- és a szövegszintű impulzusokat, amelyekkel a kreatív szöveg megalkotásában dolgozni fognak. Ez a fajta csoportosítás nem tesz különbséget irodalmi stílusjegyen

és nyelvtani struktúrán alapuló gyakorlatok között, de figyel a gyakorlatok nehézségi fokára, összetettségére.

Megint más elgondolások a kreatív gyakorlatokat az irányítottságuk alapján különböztetik meg. E szerint a felosztás szerint vannak direkt (erősen irányított) és indirekt (kevésbé irányított) eljárások, amelyek azt mutatják meg, hogy mennyire konkrét az adott feladat, milyen jellegű benne, és van-e egyáltalán valamilyen megkötés a produktum minőségére vagy mennyiségére (hossza), esetleg a formájára nézve.

Irányítottság	Gyakorlattípus
Direkt	Szövegtranszformáció, szövegdarabok beillesztése, minta szerinti szövegalkotás, nyelvtani elemek beledolgozása a szövegbe, érvelő próza, kötött verselés.
Indirekt	Kötetlen tematikájú fogalmazás, vers, naplóírás, tetszőleges irodalmi alkotás létrehozása, reflexív műfajok.

16. ábra: Fix (2008) javaslata kreatív technikák csoportosítására az utasítások típusa szerint

Az utolsó csoportosítás, amelyet bemutatunk, az írásdidaktikában ismert csoportosítást adaptálta a kreatív írásgyakorlatokra is, figyelembe véve a szövegalkotás általános didaktikai lépéseit:

Didaktikai lépés	Gyakorlattípus
Előkészítő	A szövegalkotáshoz szükséges irodalmi, nyelvtani és lexikai ismeretekre támaszkodó gyakorlatok: szógyűjtés, mondatalkotás. Példa: egy szövegben törölünk minden ötödik szót, a feladat ezek behelyettesítése szabad elképzelés alapján, illetve a törölt szavakat megadhatjuk a szöveg alatt is, további variáció a törölt elemek kezdőbetűinek meghagyása.
Felkészítő	Az írástevékenységre ráhangoló, felkészítő gyakorlatok: stíluselemek, szövegszakaszok megírása, kötőszavak és referenciális elemek, mondat típusok, szórend. Példa: egy szövegben töröljük a kötőszavakat, a feladat ezek visszaillesztése a szövegbe, illetve behelyettesítése szabad elképzelés alapján, további variáció lehet a kötőszavak szinonimákkal való behelyettesítése.
Elrendező	A szövegstruktúra kialakítása: központosítás, kezdő- és befejező mondatok, bekezdések, címadás. Példa: egy szövegben hiányoznak az írásjelek, a feladat ezek pótlása.

Didaktikai lépés	Gyakorlattípus
Alkotó	A szövegalkotási folyamat individuális alakulása. Példa: egy szövegben elhelyezünk néhány tintafoltot, a feladat ezek individuális, külön instrukció nélküli helyreállítása. A feladat variálható, de ebben a szakaszban kihagyhatunk egész mondatokat is.

17. ábra: A kreatív technikák didaktikai szempontú csoportosítása (Fix 2008)

Ez a csoportosítás arra vállalkozott, hogy a hasonló típusú feladatokon (a fenti példák alapján a „lyukas” szövegen) keresztül mutassa be a kreatív írás didaktizált lépéseit. Megfigyelhettük, hogy a könnyebben teljesíthető (egyszerű behelyettesítő) műveletek – akár több szövegtípuson való begyakorlása – után következnek a komplexebb, magasabb fokú kreativitást megkövetelő feladatok. A bemutatott példák a kreatív írásban is alapvetően fontos lépcsőzetesség és következetesség elvének betartására hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók számára sikerélményt adjanak a feladatok. A négy didaktikai lépés (előkészítő, felkészítő, elrendező, alkotó) a kreativitás különböző szintjeinek alkalmazását követeli meg, s ez elvezeti a tanulókat a valódi, önálló kreatív szöveg megalkotásához.

2.4. A kreatív írás tervezési sajátosságai, kötöttségei és nehézségei¹⁰³

Mint a fenti eljárások és technikák mutatják, a tanárnak számtalan típusú írásgyakorlatot kell biztosítania az írásórakon ahhoz, hogy valóban komplex kompetenciafejlesztés valósuljon meg, de mindig figyelembe kell vennie az órai kötöttségeket is: a hely- és időkorlátot, ugyanis a meghatározott helyen, időben és körülmények között történő írás nehezíti a szabad gondolkodás és fogalmazás lehetőségét. Ebből következően a tanárnak vagy az említett szempontokat figyelembe vevő, vagy olyan gyakorlatokat kell adnia, amelyek előzménye lehet az otthoni felkészülési folyamat (információ- és anyaggyűjtés, előzetes tervezés). Takács Nándor (2018)¹⁰⁴ a kreatív gyakorlatok elméleti alapjait áttekintve, Horváth Viktor (2014) pedig gyakorlati megfontolásokat

¹⁰³ Ebben a szakaszban hosszabb részleteket közlünk Basch Éva *A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok* című tanulmányából. Vö. Basch É.: A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. In: Juhász V. – Sulyok H. – Balog E. – Basch É. – Csetényi K. – Erdei T. – Varga E. – Sárvári T. – Tóthné Aszalai A. (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban/Развитие навыков общения и речи на практике/Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis/Communication and Speech Development in Practice*. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 2020, 126–139.

¹⁰⁴ Takács N.: Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra* 2008/3–4, 70–76.

tartalmazó munkájában¹⁰⁵ hangsúlyozza, hogy a kreatív alkotás három fő szakasza – a komponálás, a reflexió és a javítás – együttesen hat a szöveg minőségére, s a sikeres írásgyakorlatban mindegyikre elég időt kell biztosítanunk.

A komponálás segít a mű szerkesztési elveinek megértésében és elsajátításában, az önreflexió, illetve mások (tanár, diáktársak) visszajelzései a tudatosságot, a javítást és a továbbfejlesztést, -fejlődést szolgálják; a minőségi szempont pedig annak megítélésére utal, hogy a tanuló által elkészített írásmű elérte-e azt a szintet, amely már nem igényel további módosítást, javítást, fejlesztést, és az elvárások alapján késznek tekinthető.

Ez utóbbi megítéléséhez Nagy Zsuzsanna (2003) kínál értékelési szempontrendszert, melynek elemei: stílus, érthetőség, nyelvhelyesség, helyesírás, központosítás, külalak, olvashatóság és összbenyomás.¹⁰⁶ Ebben nem nehéz felismernünk a hagyományos, klasszikus értékelés elemeit, amelyek egy része (nyelvhelyesség, helyesírás, központosítás, külalak) objektíven bírálható, mérhető (egyeztetési, helyesírási, központosítási hibák száma), ugyanakkor ez a szempontrendszer nem ad támpontot magának a kreativitásnak a megítéléséhez.

A stílus, érthetőség, olvashatóság és összbenyomás már csak szubjektíven értékelhető paraméterek, így ezen a ponton elérkeztünk az írásművek megítélésének problematikájához, ami éppen az (kreatív) írás természetéből fakad: ahány befogadó olvassa a művet, annyiféle értékítélet születhet. Ezt mi sem mutatja jobban, mint a Horváth Zsuzsanna által említett vizsgálat,¹⁰⁷ amelynek esetén a diákok által készített fogalmazások mindegyikét több pedagógus is bírálta, és azokban az esetekben, amikor a bíráló és a szerző között nem volt személyes kapcsolat, sokkal objektívebb értékítéletek születtek, mint amelyekben a két fél ismerte egymást (Horváth 1998).

Látható, hogy egy mű megítélése rendkívül komplex folyamat, amelynek – többek között – két szubjektív komponense is van: a befogadó (olvasó, bíráló) személyisége, előzetes ismeretei, pillanatnyi érzelmi állapota és a szerzővel kapcsolatos pszichés attitűdje; mindezen túl a megítélés nehézsége abból (is) adódik, hogy a kreatív írásnak nincs számokban kifejezhető paramétere. Ezt felismerve Szilassy (2012) kínál segítséget a Linda Flower és John Hayes alkotta szövegalkotási részfolyamatokra hivatkozva,¹⁰⁸ melyek: a tervezés, a megformálás és az átdolgozás. A tervezési szakasz a célok kitűzését (a szerző egy saját magát, a mű célját és a várható befogadót egységbe rendező retorikai célt fogalmaz meg), az anyaggyűjtést (a célnak adekvát gondolatok és nyelvi elemek aktiválása) és az elrendezést (az író az anyaggyűjtéssel szerzett elemeket valamilyen szempontból rendszerbe szervezi) foglalja magában.

105 Horváth V.: *A vers ellenforradalma*. Budapest: Magvető, 2014.

106 Nagy Zs.: Az anyanyelvoktatás programjainak hatása a fogalmazásképeség fejlettségére. *Iskolakultúra*, 23/11, 2013, 58–72.

107 Horváth Zs.: *Írni jó! A szövegalkotás fejlesztése*. Budapest: OFI. 1998, 324–351. Letölthető: <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/323-351.pdf>

108 Szilassy E.: Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelvpedagógia* 5/1. 2012. Letölthető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>.

A megformálás átmeneti művelet a tervezés és az átalakítás között, s a gyűjtött és (valamelyest) elrendezett anyag szöveggé szervezését jelenti, aminek lényege, hogy az író a nyelvi vagy képi alakban előhívott információkat mondatokban jeleníti meg. Az átdolgozás pedig az a folyamat, amelynek során a szerző vagy az éppen elkészült rész-folyamategységet javítja, vagy a teljes szöveget vizsgálja felül, és a kompozíció egészére vonatkozó javításokat tesz (Szilassy 2012). A felsorolt fogódzók mind az író, mind pedig az olvasó segítik az objektívebb, tudatosabb munkában, illetve megítélésben.

További könnyítést jelent a Szilassy által is hivatkozott és kreatív szövegalkotásra is jól alkalmazható Carl Bereiter-féle modell (1987), amely a fogalmazási képesség fejlődési szakaszait mutatja be.¹⁰⁹ A modell első stádiuma az asszociatív írás, ez a kisiskoláskorban bekövetkező folyékony írástechnikára utal, és a gondolatok anyaggyűjtés idején mutatott, irányított asszociációját jelenti. Az író e szakaszban magára a produktumra fókuszál. A performatív írás stádiumában a szerző már a szöveg tartalmára is tudatosan ügyel. A kommunikatív írási stádiumban a befogadó kerül előtérbe: a szerző célja, hogy hatást gyakoroljon az olvasóra. A következő etap az egységes írás stádiuma, ekkor az író képessé vált saját művének olvasóként való recepciójára és kritikus szemléletére. Az ötödik (utolsó) stádiumban újra a fogalmazási folyamatra helyeződik a hangsúly: az írás a gondolkodás, valamint a tudás létrehozásának és alakításának inherens részévé, illetve a szellemi felfedezés átadásának közegévé válik (vö. Szilassy 2020).

A továbbiakban azt kell megvizsgálunk, hogy miként fejlődik egy szerző írástudása a kezdőponttól a végpontig, azaz addig a pillanatig, amikor már gyakorlott, a kreatívírás-tudás birtokában lévő (akár professzionális) íróról beszélhetünk. Ismét Szilassy mutatja be a Carl Bereiter és Marlene Scardamalia-féle összehasonlító modellt, amely a kiinduló- és a végpont jellemzőit állapítja meg. Ennek vázolása előtt megjegyzendő, hogy a „végpont” csak munkaelnevezésnek tekinthető, mivel a tanulási és írástudásformálási folyamatnak soha nem lehet vége: egy-egy mű létrejötte után maga a szerző is úgy tart(hat)ja, hogy még változtatnia, csiszolnia kell az elkészült íráson.

Bereiter és Scardamalia (1987) a kiindulóponthoz a tudáselmondó, a végponthoz pedig a tudásátformáló modellt hozta létre. Az előbbi a gyermekek, illetve a kezdő szerzők, az utóbbi pedig a felnőttek és/vagy a gyakorlott írók írástudására vonatkozik. A kezdőpont jellemzői: az írónak a téma és a műfaj ismeretében valamilyen ötlete támad, ezt leírja; ezt követi az újabb gondolat, amit szintén leír. Ennek lényege, hogy nincs még szükség általános tervezésre, általános célkitűzésre és különösebb problémamegoldó tevékenységre, így is koherens szöveg születik.

A végpont ismérvei: a szerző figyelembe veszi a tartalmi kérdések megformálását, a retorikai kérdések felvetését, és csak azt írja le, ami megfelel a tartalmi, műfaji és retorikai kritériumoknak. Ekkor már szükség van általános tervezésre, célkitűzésre és

109 Bereiter, C. – Scardamalia, M.: *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

problémamegoldó gondolkodásra (a probléma megoldásának tervezését is beleértve), a mű állandó átgondolására és átalakítására. Ez esetben az alkotás folyamata retorikai problémamegoldás, amelynek eredményeként új ismeretek jöhetnek létre (Szilassy 2012). Mindez azt szolgálja, hogy az írásbeli alkotás valóban kreatív legyen, a szerző eltávolodjon a klisékben, sablonokban történő gondolkodás- és fogalmazásmódtól, így a szöveg is individuálissá válik, továbbá a megítélés folyamatát is megkönnyíti.

A kreatív gyakorlat megtervezése, a kiválasztott eljárás gyakorlati megvalósulása és a produktum, az írásmű minőségére nagy hatást tud gyakorolni a rendelkezésre álló idő is. A fentiekben bemutatott eljárások némelyike lehet egy jó bevezető, ráhangoló gyakorlata a hagyományos módon megvalósuló magyartanításnak, de segítségükkel egy teljes kreatívírás-órát is tervezhetünk, ha van arra lehetőségünk, hogy a tananyag ismeretanyagát a hétköznapi tanítási gyakorlattól eltérőbben is gyakoroltassuk. A 45 perces tanórát az adott feladat függvényében a legegyszerűbb úgy beosztani, hogy az előkészítésre 10-15 percet szánunk, az írásfolyamat megkezdésére pedig 30 percet. Ilyenkor a tanulók a feladatot otthon fejezik be, de a szöveggel való utómunkálatokat mindenképpen házi feladatnak adjuk fel. A soron következő órán pedig az írásművek prezentációja zajlik. Ez a szakasz különösen fontos didaktikai lépés, mert csupán az írásmű elkészülte nem jelent elegendő sikert, élményt a tanulóknak. Sokuknak természetes vágyuk, hogy az alkotásukat szeretnék bemutatni, a teremben kifüggesztve látni, az osztály Facebookjára kitenni, körben ülve előadni. A prezentációra mindig bátorítsuk a tanulókat, de sose jelentsen ez számukra kényszert. A szóban nem szívesen megnyilvánuló diákok számára találjunk ki más visszacsatolási lehetőséget. Ilyen lehet a kész szöveg elhelyezése egy erre a célra szolgáló kosárban, természetesen saját döntés alapján, akár név nélkül is. A kreatív írás tanításának módszertani nehézsége nemcsak a feladatok kitalálásában, megformálásában van, hanem abban is, hogy hogyan prezentáljuk az elkészült munkákat és hogyan szervezzük meg az evaluációs szakaszt, illetve hogyan reflektáljunk a diákok munkáira. A tanári visszajelzés éppúgy fontos, mint a diáktársaké.

Részben módosul az időkeret, ha – mint fentebb említettük – a gyakorlatot előkészítő szakasz lesz a házi feladat, és az órai munka az írásra, illetve a bemutató szakaszra koncentrálódik. Megfontolandó, hogy követjük-e a kézenfekvő módszert, amelyet nem egy, a fentiekben is idézett tanulmány javasol: a kreatív írás folyamata a tanórán kívül zajlik, az előkészítő és a lezáró szakasz tartozik bele a tanórai tevékenységbe. Véleményünk szerint mindez az elvárt munka hosszától és a feladat nehézségi fokától is függ, de a kisebb gyerekekkel célszerű a tanórákon is dolgozni a kreatív eljárásokkal, hogy lássuk, ismerik-e már annak a lépéseit, szerkezetét, szükségük van-e segítségre, illetve a feladat menet közbeni módosítására.

Ha már mi magunk is több gyakorlattal rendelkezünk a kreatív írás tanításában, akkor minden iskolatípusban megtervezhetünk egy több foglalkozásból álló projektet is, de legalábbis egy, két vagy három tanórát, esetleg lehetőség szerint egy délelőtti vagy délutáni felölelő kreatív feladatot. Von Werder (2007) nagyon sok éve vezet

kreatív írásműhelyeket, és neki a legjobban a következő időbeli szakaszolás vált be a két tanórát kitöltő kreatív feladat esetében:

1. blokk: 20 perc előkészítés (impulzusadás, motiváció); 20 perc az írást, megformálást megelőző tervezési munka; 5 perc a terv, az írásvázlat papírra vetésére;
2. blokk: 5 perc az írásterv/írásvázlat áttekintése, 35 perc írási szakasz, 5 perc relaxáció, kilépés az írásból;
3. blokk: 30–35 perc az írásművek prezentálása (a prezentálási formát előre meg kell határozni, illetve megbeszélni), 10–15 perc evaluáció.

Az utolsó, de a kreatívírás-órák sikerét jelentősen befolyásoló tényező az, hogy ehhez a munkaformához mind a tanulóknak, mind a tanároknak nagy fokú nyitottságra és vállalkozószellemre van szükségük. A tanulók pozitív hozzáállása a kreatív feladatokhoz azt jelenti, hogy támogatják egymást az írásban, és tisztában vannak azzal, hogy az, amit csinálnak, kísérlet, ha úgy tetszik, játék a nyelvvel. A tanároknak is érdemes úgy tekintenie a kreatívírás-órákra, mint kísérletekre, amelyeknek az a célja, hogy kitapogassák a diákok kreatív íráshoz való viszonyulását, érdeklődését, megismerjék írástapasztalatait. A kreatív írás a tanároktól is ötletességet követel, s a tanári szerepbe belefoglalt kreativitásnak ki kell terjednie arra, hogy belehelyezkedjen a kísérletvezető szerepébe, s maga is szeressen kísérletezni a nyelv adta lehetőségekkel. Mar A. Runco (2007) kognitív pszichológus ezt a fajta merész, a hibáktól, a kudarcától, a kritikától nem féltő tanári attitűdrendszert a következő pontokban foglalta össze:

- (1) Mutassunk példát a diákoknak arra, hogy a kreativitás jó dolog, és hogy szerepe van a problémák megoldásában (pedagógiai cél)!
- (2) Mutassunk példákat arra, hogy hogyan találhatnak kreatív megoldásokat (szocializációs cél)!
- (3) Vezessük rá a tanulókat arra, hogy mi mind az eredetiséget, mind pedig a rugalmasságot értékeljük (érzelmi motiválás)!
- (4) Tervezzünk olyan feladatokat is az órákra, melyeknek nincs egyetlen konkrét megoldása (nyílt feladatok)!
- (5) Adjunk rá számos jelet a tanításban, hogy együtt tudunk gondolkodni a diákokkal (transzformációs gondolkodás)!
- (6) Használjunk bátran metaforákat, hasonlatokat, analógiákat a feladatok meghatározásában (kognitív fejlesztés)!
- (7) Figyeljünk oda a diákok érdeklődési köreire, az őket foglalkoztató problémákra, és igazítsuk ehhez a kreatív feladatot (konkretizálás)!¹¹⁰

Ez a felsorolás nyilvánvalóan azt vetíti előre, hogy a kreatívírás-óra csak fele részben működik a jól kidolgozott feladaton és a diákok kreativitásán, a siker második fele a tanári

110 Runco, M. A.: *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. London UK: Academic Press, 2007.

kreativitás függvénye is. Mindazonáltal a kreatívfeladat-készítésre vonatkozó tanácsok általánosan is megszívlelendők:

- (1) ne csak érdekes, szórakoztató vagy időkitöltő legyen a feladat, hanem a tanulás, a tananyag szempontjából is legyen hasznos, s a tanulók számára is legyen értelmezhető, hogy hogyan kapcsolódik a feladat a tananyaghoz, mit tanulhat meg belőle, és miben fejlődhet általa;
- (2) legyünk tisztában azzal, hogy a kreatív feladat megtervezése nem egy utasítás megfogalmazásából áll, hanem fejben nekünk is végig kell mennünk a folyamaton, amelyet a diákoktól elvárunk, azaz legalább fejben magunknak is létre kell hoznunk egy szöveget,
- (3) fel kell készülnünk arra, hogy a fejben vagy papíron megtervezett kreatívírási-óra menetén a lebonyolítás közben is módosítani tudjunk.

2.5. Összefoglalás

Ebben a fejezetben a kreatív írás szintjeit mutattuk be (Ruf 2016), illetve a hozzá kapcsolódó stratégiákat (intertextualitás, intermedialitás) jártuk körbe abból a szempontból, hogy hogyan és miért építenek ezekre a kreatív írásművek. Ezek után a kreatív írás gyakorlata felé fordult a figyelmünk: áttekintettük azokat az eljárásokat, módszereket, amelyeket az oktatásban, az irodalom és a nyelvtan tanításában alkalmazni érdemes. Számos gyakorlati példát is ismertettünk, de ebben a tekintetben mi a nyelvi kompetenciafejlesztés célrendszerét tartottuk szem előtt. Ennek ismeretében rávilágítottunk arra, hogy a magyarországi tanítási gyakorlattól nem idegen eljárásról van szó (hasonlóság a kreatív-produktív szövegmegközelítéssel), csupán csak az irodalomtanításban jobban meggyökeresedhettek a kreatív eljárások, mert a kiindulószövegek, a kreatív munka forrásszövegei a mi oktatási hagyományainkban elsősorban irodalmi szövegek. Meggyőződésünk azonban, hogy a kreatív írás alkalmas a nyelvtan- és a kommunikációs órák érdekesebbé és színesebbé tételére is. Sőt az eredetileg az irodalmi szövegekre alkalmazott gyakorlattipológia véleményünk szerint adaptálható a nyelvi kompetenciafejlesztésre is:

- (1) Párhuzamos szöveg írása, amelynek esetében kétféle feladat is kínálkozik: ugyanaz a forma eltérő tartalommal, illetve ennek fordítottja, azaz a tartalom változatlan, de más formát ölt.
- (2) A szövegtípus megváltoztatása. Ez valamelyest hasonló az előző feladathoz, ez esetben a változatlan (vagy alig módosított) tartalmat másféle szövegtípusokban (levél, hír, újságcikk, reklám) kell megjeleníteni.
- (3) A szöveg folytatása, továbbírása. Itt adódik a kreativitás kibontakoztatására a legtöbb lehetőség: egy történet, egy még nem ismert irodalmi mű kezdő- vagy zárómondatát kiindulópontként véve kell megírni a folytatást, illetve az utolsó

mondat előtti történetet, valamint mindkét mondat ismeretében kell leírni a kettő közötti cselekményt, eseményeket.

- (4) Perspektívaváltás, amikor az adott szöveg tartalmát (az eredetitől eltérően) például egy másik szereplő perspektívájából kell szemléltetni (vö. Benő 2012).¹¹¹

Ennek alapján mutatjuk be a következő oldalakon, könyvünk harmadik fejezetében az általunk ismert, saját magunk fejlesztette, esetleg adaptált gyakorlatokat, amelyek sokféle variációban jól bevezethetők a magyartanításban, szolgálva egyrészt az általános nyelvi-kommunikatív, másrészt a metanyelvi kompetenciák fejlesztését az általános iskola alsó tagozatától kezdve az érettségiig. Ebben a fejezetben a kreatív írásgyakorlatok különféle típusainak tárgyalásakor már igyekeztünk ezekre egy-két konkrét példát is mutatni. Ezek közül néhányat részletesen is bemutatunk könyvünk gyakorlati részében, sok más, saját fejlesztésű feladat kíséretében.

Kulcsmondatok:

A kreatív írás technikái nagyon változatosak, s bár csoportosításukra többen is kísérletet tettek, nincs egységesen elfogadott besorolási módszer. Lehet a gyakorlatokat feladat típusokra bontva osztályozni, vagy aszerint, hogy mi a gyakorlat célja (ráhangolódás egy új témára, már ismert elem gyakorlása stb.). A nehézségi fok szerinti besorolás, illetve a gyakorlat sikeres végrehajtásához szükséges kreativitási fok megadása szintén bevált gyakorlat. A kreatív gyakorlatokat tartalmazó feladatgyűjtemények kitérnek a munkaforma (egyéni, páros, csoportos) és a résztvevők életkora szerinti csoportosítási lehetőségekre is. A kreatív gyakorlatok megtervezésének alaplépései a következők: 1. kapcsolódás a tanultakhoz, 2. motiváló erő, 3. előkészítés, 4. örömteli feladatvégzés, 5. sikert biztosító prezentációs mód. A mindennek-feletti alapelv: minden megalkotott szöveg egyformán értékes.

¹¹¹ Benő E.: Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban. *Magiszter*. 2012. Nyár. Letölthető: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/nyar/2.pdf>.

3. FEJEZET: GYAKORLÓ FELADATOK

A fejezet tartalma, célja:

A könyv harmadik fejezete írásgyakorlatokat tartalmaz. Célunk az olvasók, a kollégák, a hallgatók biztatása a gyakorlásra. Ragadjanak bátran papírt, ceruzát, és próbálják ki otthon, valamint az osztályban a feladatokat! Az alábbi néhány sorban útmutatót adunk a gyakorláshoz.

Ebben a fejezetben a kreatív írás tanítása közben kifejlesztett gyakorlatainkat tesz-szük közzé. Az általunk több kurzuson, különféle foglalkozásokon kipróbált feladato-kat szinte kivétel nélkül át lehet emelni a gyakorlatba, s a nehézségi fokon, a kiinduló stimulus(ok)on és jellemzőiken (kép, szöveg, hosszúság, mennyiség stb.) változtatva könnyűszerrel bevetethetjük őket különböző korosztályú tanulói csoportokban is. Itt szeretnénk köszönetet mondani azoknak a tanítványainknak, leendő tanítóknak, magyartanároknak, alkalmazott nyelvésznek, illetve nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgatóknak, akik a szemináriumokon nemcsak kipróbálták velünk a feladatokat, hanem véleményezték is, és később velünk együtt fejlesztették tovább őket.

A kollégák munkáját, akik kedvet éreznek az itt közölt gyakorlatok kipróbálására, azzal szerettük volna segíteni, hogy a feladatokat sablonban helyeztük el. Ezek fejlé-cében található meg az időkeretre, a nehézségi fokra és a feladattípusra való utalá-sok. Ezt követik a feladat gyakorlati megvalósításához szükséges információk: célok, munkalépések, eszközök és lehetséges átalakítások, variációk a különböző összetételű és életkorú csoportok számára. A sablon legutolsó sorában adjuk meg, ha a feladat fejlesztésében külső forrásra támaszkodtunk, illetve annak a kollégának, hallgatónak a nevét, aki konkrét segítséget adott a feladat megalkotásában, átdolgozásában.

A gyakorlatokat a nehézségi fok alapján rendeztük sorba. Vannak közöttük olyanok, melyek beépíthetők egy tanórába egy tanult témakör változatosabbá tétele vagy ismeret-einek elmélyítése céljából, de a legtöbb gyakorlat egy tanóra alatt valósítható meg. Az időkeretek megadása nehéz feladat, hiszen bizonyos feladatokat a kreatív írásban jártasabb csoportok gyorsabban megoldanak, mint az azt éppen felfedezőket. Mutatunk példákat számos projektfeladatra is, ezek természetesen több időt vesznek igénybe.

Varázsceruza

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Feltételes mód/felszólító mód	45 perc	1	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevőknek le kell írniuk legalább öt, de legfeljebb hét kívánságukat, amelyek valamilyen csoda folytán, például egy varázsceruza segítségével teljesülnének.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A feladat célja a feltételes és a felszólító mód gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A varázsceruza csak feltételes és felszólító módban működik. Meghatározhatjuk a kontextust, amire a kívánságok vonatkoznak, például iskolai kontextus, de a tanulók szabadjára is engedhetik a képzeletüket.
ESZKÖZÖK	A tanulókat megkérjük, hogy rajzolják meg a saját varázsceruzájukat, és tegyék maguk elé a rajzukat, esetleg ragasszák fel a táblára. A „varázsceruzát” meg is alkothatják a gyerekek táblagépen vagy rajzoló programban. Ha nincs elég idő a feladatra, indíthatunk úgy is, hogy kivetítünk egy képet, amin egy varázsceruza látható (például: https://www.ujsgmuzeum.hu/varazsceruza).
ELŐKÉSZÜLETEK	Beszélgetés a kép alapján: Mi a varázsceruza? Mit tud? A megbeszélés során átismételjük a feltételes és a felszólító módot, ezek képzési módját, és a kép alapján példákat mondunk az alakokra. Változat: egy epizód megtekintése a Varázsceruza című rajzfilmsorozatról, és a feltételes alakok kigyűjtése belőle.
TEVÉKENYSÉGEK	A diákok egyéni munkában leírják a kívánságaikat és a felszólításokat. Megírhatják a varázsceruzát működtető varázsigét is.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Nyelvtani összefoglaló a feltételes/felszólító módról. 2. Írásfázis: A varázsceruza „használata”. 3. A kívánságok megbeszélése, indoklása párokban vagy kiscsoportokban. 4. Prezentáció az osztály előtt szóban.
PREZENTÁCIÓ	Érdekes a „varázsceruza-mondatokat” összehasonlítani: mely kívánságok ismétlődnek, és miért?

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A nagyobb tanulók számára meghatározhatunk elvontabb témákat is, például klímaváltozás, háború stb. Mit tudna tenni a varázsceruza a klímáért, a békéért? Az óhajtó mondatokból, a feltételes/felszólító mondatokból kiindulva fogalmazás is készülhet a varázsceruza tevékenységéről. Alsóbb osztályokban a tanulók plakátot készíthetnek: az általuk megtervezett varázsceruza köré írják fel a kívánságaikat, és a plakát használatával prezentálnak.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

Befejezetlen történet

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szövegösszetartás	45 perc	1	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók megnéznék egy nyílt végű filmet, vagy elolvasnak egy ilyen könyvet. A feladat a történet befejezésének megírása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A résztvevők képzelőerejének aktivizálása, egy történet összefüggéseinek felismerése.
INFORMÁCIÓK	Könyvként és filmként is ajánljuk a 10-12 éves korosztály számára: Michael Ende: Végtelen történet.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, film, laptop, kivetítő. Ha írott történettel dolgozunk, akkor a könyvre van szükségünk az órán.
ELŐKÉSZÜLETEK	A film megnézése vagy a könyv elolvasása (részletek is lehetnek).
TEVÉKENYSÉGEK	A befejezés elkészítése önálló, egyéni feladat. Prezentáció, csoportos megbeszélés és értékelés. Érvelés gyakorlása.
MUNKA-SZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Megnézhetjük a filmet együtt is a diákokkal, de indíthatunk pár kockás jelenetekkel is. A könyvből is felolvashatja mindenki a kedvenc öt sorát, hogy ráhangolódjunk a munkára. 2. A történet befejezésének megírása.
PREZENTÁCIÓ	A történet befejezéseinek felolvasása az osztály előtt. Beszélgetőkör arról, ki, miért a bemutatott befejezést választotta. Melyik befejezés tetszik a legjobban, miért? Egy skálán is jelölhetjük pontokkal, hogy melyik befejezés hogyan illeszkedik a történethez.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A feladat úgy is működik, hogy a tanulók maguk írnak előzetesen egy „befejezetlen” történetet, és magukkal hozzák azt az órára. Az osztálytársak feladata a történet befejezése. A beszélgetőkörben összehasonlíthatjuk a szerzők javaslataival a történetek befejezését.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálinkás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató

Történetlánc

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetalkotás	45 perc	1	csoportos, egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók közösen alkotnak egy történetet úgy, hogy a tanár mond egy kezdőmondatot. Minden tanuló hozzáfűz egy mondatot az előzőhöz, de az előző mondatból mindig meg kell ismételnie egy szót, s így kell kialakulnia egy összefüggő történetnek. Ezt követően minden tanuló egyéni munkában veti papírra a történetet.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A téma-réma szerkezetek gyakorlása. A téma-réma szerepének tudatosítása a szövegben.
INFORMÁCIÓK	Megadhatjuk a szereplőt, a helyszínt vagy a műfajt. De nem fontos szűkíteni a történet keretét.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer és egy történetkezdet. Fiatalabb diákok esetében legfeljebb három előkészített mondat a történet elindításához. <i>Például:</i> <i>Ma reggel arra ébredtem, hogy az órám sokkal többet mutat, mint ahány óra van. Miféle óra ez, hogy a bolondját járatja velem? Talán bolondok napja van ma?</i> <i>Tegnap este végre teljesült a legnagyobb vágyam. Ez a vágy pedig egy kiskutya volt.</i> <i>A délutáni napsugarak vidáman táncoltak az ablakon, amikor becsapódott az ajtó. Még az ablak is beleremegett a hatalmas csattanásba.</i>
ELŐKÉSZÜLETEK	Kezdőmondatok bemutatása, a tanulók körbeültetése.
PREZENTÁCIÓ	A kész szövegeket kiscsoportokban beszéljük meg: mi maradt ki, mi nem úgy volt az eredetiben, mit tettünk hozzá, mi vészett el? Nem szükséges sorrendben haladni: rámutatással vagy egyéb megoldással is kiválaszthatjuk a következő diákot, például adhatunk a tanulóknak egy labdát, amelyet egymásnak dobálva kiválasztják a történet folytatóját.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nehezítéslehetőségek: Nem szabad az előző mondatból egy szót sem megismételni. Mindig újabb és újabb kötőszóval kell folytatni a történetet, például: <i>mert, de azért..., hogy</i> stb. Ha kötőszavakkal dolgozunk, kirakhatjuk őket a padlóra A4-es lapokon, és a diákok választhatnak belőlük, amíg el nem fogynak. Nem szabad jelen idejű igét mondani.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálincás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató (saját feladat)

Kerek mese

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Elbeszélés írása	60 perc	1	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákok keresnek valakit az épületben, a téren, az udvaron, például egy tanárt, egy járókelőt vagy az iskolaorvost. Megkérlik, hogy mondjon nekik 10 szót (pl. olyanokat, amik egymással nem függenek össze, vagy összefüggőeket, esetleg azonos kezdőbetűvel). A feladat egy kerek történet (mese) megírása, amelyben mind a 10 szót fel kell használni.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Olyan asszociációk létrehozása, amelyekben a 10 szó szerepel, ezek hagyományos történetszerkezetbe való beépítése.
INFORMÁCIÓK	Eldönthetjük, hogy adunk-e szabályokat az íráshoz: például a kapott 10 szót szabad-e ragozni, át lehet-e a szófaját alakítani. Meghatározhatjuk a kapott szavak felhasználásának a sorrendjét: a kapott sorrendben vagy tetszőlegesen. A műfaj (egyperces, mininovella, fantasztikus történet, mese) szabadon választható, de lehet szintén meghatározott is. Ez a gyakorlat házi feladatként is jól működik a szabad fogalmazás gyakorlására.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	A szavakat mondó személyek megtalálása, megkérdezése, a szavak felírása, illetve a szövegírás szabályainak a rögzítése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A kapott szavakat a tanuló felírja a lap tetejére. 2. Ezután ki kell választania az első szót, amelyet az első mondatban felhasznál, a fejlécről pedig ki kell húzni ezt a szót. 3. Innentől már a saját elképzelése szerint haladhat a szavakkal és a történettel.
PREZENTÁCIÓ	A tanulók felolvassák egymásnak a történeteiket, de ez hosszabb időt vesz igénybe, ezért egy külön felolvasó-délutánt érdemes szervezni. Itt el lehet dönteni, hogy melyik történetet fogja az osztály együtt egy hosszabb novellává kidolgozni.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Többféle előkészülettel is lehet dolgozni a szavak gyűjtéséhez: 1. Előző nap adjuk ki a feladatot: A tanuló iskolába jövet figyelje a körülötte lévő emberek beszédét, és gyűjtsön belőle 10 tetszőleges szót. Megmondhatjuk, hogy hány embertől. Korlátozhatunk így is: Legyen benne a 10 szóban: - egy név, - egy főnév, - egy melléknév, - egy ige, - egy szó nőtől hangozzon el, - egy szó férfitől hangozzon el, - egy szó gyerektől hangozzon el, - egy szó a boltban/buszon hangozzon el, - egy szó egy idős embertől hangozzon el, - egy szó egy táskás embertől hangozzon el. A szavakat természetesen fel kell jegyezni. 2. A tanuló vegye elő a kedvenc könyvét, és nyissa ki például a: 10. oldalon, nézze meg a 3. mondat 1. szavát, 30. oldalon, nézze meg az 5. mondat 3. szavát. 3. Történetírási instrukciókat is adhatunk: – A történet tartalmazzon egy fordulatot vagy konfliktust. – Legyen benne egy kérdés, egy felszólítás. – Legyen benne egy közmondás.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálinkás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató

Rímelő

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Rím- és ritmusgyakorlat	45 perc	1	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A tanulóknak rímelő verset kell írniuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szöveg zeneiségének felismertetése, a ritmikai érzék fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	Néhány „számos” mondóka felelevenítése. Például: Egy – megérett a meggy, Kettő – csipkebokor vessző, Három – te leszel a párom, Négy – bíz oda nem mégy, Öt – leszállott a köd, Hat – hasad a pad, Hét – sáros ez a rét, Nyolc – üres a polc, Kilenc – kis Ferenc, Tíz – tiszta víz, Ha nem tiszta, vidd vissza, Ott a szamár, megissza! Meg is hallgathatjuk: https://gyerekdalokeshmondokak.hu/egy-megerett-a-meggy
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz; segíthet a rímkeresésben az interneten is elérhető rimszótár.
ELŐKÉSZÜLETEK	Számos mondókázás, utána a számokra közös rímgyűjtés, amennyit csak tudunk. Például: Egy: hegy, meggy, Kettő: menő, tető, merő, szedő, Három: álom, látom, Négy: végy, tégy, légy, Öt: tök, bök, lök, szög, Hat: pad, szab, fagy.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	Ezután minden tanuló megírja a saját számos versét.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A rímeket a közös rímkereséskor fel lehet írni, de lehet használni a rímkereséshez a rímszótárt is: https://rimszotar.poet.hu/ Ötletelhetünk a következő példák alapján is: https://www.nagyszuloklapja.hu/mondokak-versek/3355/mondokak-szamolashoz:-8-kozkedvelt-szamos-mondoka.html
PREZENTÁCIÓ	Mindenki bemutatja a versét.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nagyobb tanulóknál nehezíthetünk a hasonlító szerkezetek alkalmazásával: Egy, magas, mint a hegy, Kettő, forró, mint a fedő, Három, édes, mint az álom, Négy, zümmög, mint a légy, Öt, poshadt, mint a tők, Hat, korhadt, mint a pad. Rendezhetünk versenyt, ki meddig jut el számokban.
A FELADAT FORRÁSA	Juhász Valéria: A beszédfejlesztés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért (2023: 158–159. oldalon lévő feladatai alapján)

Vedd szó szerint!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szólások jelentése	45 perc	1	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A diákok a szólások szó szerinti jelentéséhez írnak történetet. Ezután ismerkednek meg a szólás átvitt értelmű jelentésével.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szó szerinti és az átvitt értelmű jelentések megkülönböztetése, a szóképekről és a jelentés különböző rétegeiről tanultak elmélyítése.
INFORMÁCIÓK	Impulzus gyanánt a szólások konkrét jelentését vesszük szemügyre képeken. Letölthető képeket a következő honlapon találunk: https://szolasok.hu/szolasok/ . A honlapról a diákok maguk is kiválasztanak egy szólást, és az ott található konkrét jelentést tartalmazó képek alapján egy történetet vagy párbeszédet hoznak létre, de maguk is készíthetnek illusztrációkat a szólások konkrét értelméhez. Először mindig a konkrét értelmet beszéljük meg, rajzoljuk le, s először ehhez is készül a rövid történet.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, internet.
ELŐKÉSZÜLETEK	Nem igényel előkészületeket.
TEVÉKENYSÉGEK	A szólások értelmezése, a jelentések megbeszélése és megkülönböztetése, a történetalkotás kiscsoportokban zajlik. A konkrét értelmet feldolgozó szövegalkotási szakasz után a csoportok elolvassák a honlapról a szólás történetét is, és megismerkednek annak átvitt értelmű jelentésével. Ehhez is írnak egy rövid történetet. Végül egy tízes skálán elhelyezik a véleményüket arról, hogy a két jelentés mennyire áll közel egymáshoz.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Impulzusgyűjtés, történetalkotás, szövegértés, interpretáció. Folytatás: a csoportok tagjai a választott szólás konkrét és átvitt értelmű jelentéséhez is írnak történetet, amelyet elküldenek egymásnak. Egymás munkájáról azt kell megállapítaniuk, hogy illik-e a történet a jelentéshez, illetve hogy a szöveg szerzője jól értelmezte-e a jelentést átvitt értelemben is. Az ellenőrzés történhet a következő honlap magyarázatai alapján is: https://szolasmondas.hu/
PREZENTÁCIÓ	Kiscsoportos, felolvasás.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Idősebb tanulók megpróbálhatnak olyan történeteket is alkotni, amelyekben szerepel a szólás mindkét jelentése.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (a hivatkozott honlap felhasználásával)

Szabad a vásár!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Jellemrajz, reflexió, óhajtó mondatok	2×45 perc 45 perc előkészítés 45 perc írás	1	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákok egy jellemrajzot készítenek a létező vagy képzeletbeli testvérükről, de úgy, hogy a tanulók megváltoztathatják benne a testvéreik tulajdonságait, vagy a képzeletbeli testvért ruházhatják fel ideális tulajdonságokkal.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Külső és belső jellemrajz gyakorlása, óhajtó mondatok gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Segítségképpen kitehetünk az asztalokra külső és belső tulajdonságokat kifejező szavakat. A feladatot kezdjük ráhangolással! Például: <i>Biztosan előfordult már veled is, hogy másnak szeretted volna a testvéredet (unokatestvéredet) látni, mint amilyen a valóságban. Nos, most itt az alkalom, hogy kijavítsd a rossz tulajdonságait, vagy kicseréld azokat, amelyek neked nem tetszenek benne! Akinek nincs testvére, most kitalálhatja, hogy milyen tulajdonságai legyenek. Szabad a vásár!</i> Impulzus lehet: László Noémi: <i>A jó testvér</i> című verse (https://koltogeto.blog.hu/2014/03/27/laszlo_noemi_a_jo_testver_elmondja_kaszab_eniko) Kiinduló szöveggént ajánlható még: Bakos Tibor: <i>Bükkösi Rossz Manó testvért szeretne</i> című szövege vagy annak egy részlete (https://ligetmuhely.com/szitakoto/bukkosi-rossz-mano-testvert-szeretne/)
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, szövegsablonok (kétféle: pozitív és negatív tulajdonságok). Ha a vers mellett döntünk, akkor egy példány szükséges minden asztalra. A vers meghallgatása, majd csendes elolvasása után a gyerekek megbeszélhetik a jó testvér tulajdonságait. Ezt követően foglalkoznak az óhajtó mondatok megírásával.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
ESZKÖZÖK	Ha a próza mellett döntünk, feltehetjük a kérdést: jó-e, hogy van testvérünk, és akinek nincs, szeretne-e? A gyerekek gyűjthetnek érveket csoportmunkában. Az érveket ráírhatják egy maguk rajzolta képre is, amit a testvérükről, a képzeletbeli testvérükről készítenek. Végül mi is készíthetünk a diákok számára egy sablont, ami Bakos Tibor szövegéből kiindulva sorakoztatja fel az érveket és a tulajdonságokat. Esetleg kivetíthetjük/kinyomtatathatjuk az eredeti szöveg illusztrációját is, és a gyerekek erre applikálják fel a saját érveiket, mintegy tanácsként a szövegben szereplő „rossz manónak”. Az illusztráció innen tölthető le: https://ligetmuhely.com/szitakoto/bukko-si-rossz-mano-testvert-szeretne/. További egyszerű megoldás: Az érveket úgy is összegyűjthetjük, hogy követjük az eredeti szöveg utasítását: egy lapot kettéosztunk, és a tetejére írjuk: igen/nem, felsorakoztatjuk az érveket közösen vagy egyéni munkában. A szövegírást ez után a lépés után kezdjük el a sablonok alapján.
ELŐKÉSZÜLETEK	A szövegsablon elkészítése, sokszorosítása. Ilyen mondatok legyenek rajta: <i>(1) Bárcsak megváltozna a testvérem!</i> <i>A testvérem neve: ... (Itt mutasd be röviden a testvéredet!) Mi elég különbözőek vagyunk, ezért néha szeretném, ha megváltozna.</i> <i>Bár...!</i> <i>Bárcsak...!</i> <i>Milyen jó volna, ha...!</i> <i>Nagyon szeretném, ha...!</i> <i>De azért van pár dolog, amiben hasonlítunk egymásra! Például... (itt írd erre egy példát!)</i> <i>(A szöveget azzal fejezd be, hogy szerinted ti jó testvérek vagytok-e, s miért vagy éppen miért nem!)</i>

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	(2) <i>Bárcsak lenne testvérem!</i> <i>Sokat töprengtem azon, milyen tulajdonságai legyenek. Azt szeretném, ha....</i> <i>Bár...!</i> <i>Bárcsak...!</i> <i>Milyen jó volna, ha...!</i> <i>Nagyon szeretném, ha...</i> <i>Szeretném, ha hasonlítanánk is egymásra, mert...</i> <i>De legyünk azért kicsit különbözőek is, például abban, hogy...</i> <i>(A szöveget azzal fejezd be, hogy miért szeretnél testvért!)</i>
TEVÉKENYSÉGEK	A kiválasztott impulzustól függően beszélgetés a jó, illetve a vágyott testvér tulajdonságairól, érvek összegyűjtése, illetve a tulajdonságot kifejező szavak listájának az áttekintése, amennyiben ezt a csoportunknak segítségképpen előkészítjük.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Szövegalkotás óhajtó mondatokkal, szövegsablon használatával.
PREZENTÁCIÓ	A szövegeket összegyűjtjük. A házi feladat egy illusztráció elkészítése a szöveghez. Következő alkalommal ezt is a kész szövegek mellé tesszük, majd albumba rendezzük. Egy osztályesemény alkalmából (például gyermeknap) felolvassuk, illetve együtt megnézzük a szülőkkel. Ebből az alkalomból előadhatjuk az impulzusként felhasznált szövegeket is.
VARIÁCIÓ	Szabad fogalmazás: „Ikertestvért szeretnék!”
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Szelfi

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Jellemrajz, reflexió	45 perc	1	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

Előre megadott minta alapján a gyerekek verset/prózaverset írnak magukról. Reflexió az énképükre, önkifejezési lehetőség a kreatív írás segítségével.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Önismeret, énkép és önreflexió megadott szempontok alapján. A verstani ismeretek felelevenítése, az önkritikus szemlélet kialakítása.
INFORMÁCIÓK	A feladat verstani szempontból könnyű, de az önreflexió gyakorlatok mindig nagyobb kihívást jelentenek a szövegalkotásban. Gimnázium első osztályában jól sikerülhet ez a feladat, ha például osztályalbumot szeretnénk készíteni, amelyet majd négy év múlva, az érettségi napján veszünk ismét elő.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, esetleg egy önportré, szelfi, fotó.
ELŐKÉSZÜLETEK	Beszélgetés a szelfiről, az önportréről, illetve arról, hogy a nagy költők is írtak magukról verseket, melyeknek gyakran ezt az egyszerű címet adták: <i>Magamról</i> vagy <i>Vers magamról</i> . Babits Mihály, Reviczky Gyula, Juhász Gyula írt többek között ilyen címmel verset. De a kezdő költők fejében is mindig megfordul a gondolat, hogy versben mutassák be magukat. Ezért az énverseknek ott a helye minden költő életében.
TEVÉKENYSÉGEK	Szabad alkotás irányított szempontok alapján. Szelfi – ez lehet a vers címe, de nem kötelező jelleggel. A diákok maguk is választhatnak címet. De lehet a nevük is. Találó cím lehet a <i>Versben definiált én</i> is, vagy mint Petőfi Sándor versének a címe: <i>Én</i> . Impulzusként felolvashatunk pár példát a diákoknak. A forma tekintetében nem fontos megkötéseket tennünk, lehet szonett, időmértékes verselés, szabadvers, teljesen az alkotói kedvre bízva.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A szempontok megismerése: keresztnevem, becenevem, külső tulajdonságaim, belső tulajdonságaim, emberek, akikhez tartozom, emberek, akiket szeretek, kedvelek, dolgok, amiket szeretek, kedvelek, helyek, ahol szívesen vagyok, dolgok, amiket nem szeretek, dolgok, amiken elgondolkodom, dolgok, amikben hiszek, tárgyak, amikhez vonzódok, dolgok, amiktől szenvedek, emberek, akiktől félek, dolgok, amiket szeretnék látni/kipróbálni, a hely, ahol élni szeretnék, a hely, ahol dolgozni/alkotni szeretnék, a nő / a férfi, akit megtalálni szeretnék.
PREZENTÁCIÓ	Osztálykönyv.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A verseket a diákok elő is adhatják, fel is vehetjük hangfájlként, meg is lehet zenésíteni a verseket, vagy a diákok készíthetnek hozzá videófelvételt is. Egy közös délutáni program lehet a videók bemutatása. Leírható ezzel a módszerrel a legjobb barát, barátnő is. Beszélgetés arról, hogy milyennek látnak minket mások, és milyennek látjuk mi magunkat. Ehhez az osztálytársaknak természetesen jobban kell egymást ismerniük.
A FELADAT FORRÁSA	Lutz von Werder: <i>Lehrbuch des kreativen Schreibens</i> . (2007: 89, átdolgozva)

Tizenegyes

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Hangulatvers, állapotok kifejezése	35 perc	1	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők 11 szóban, bizonyos megkötöttségekkel írnak verset bármilyen témáról.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A 11-es írásának elsajátítása. Asszociációk felfedezése.
INFORMÁCIÓK	A 11-es vers egy strófából áll. Formája a következő: Egy szó, Két szó, Három szó, Négy szó, Egy szó. A 11-es elnevezésű vers az egyik legjobban bevált gyakorlata egy irodalmi téma bevezetésének a kreatív írásban, de a mi tapasztalatunk szerint jó bemelegítés a nehezebb nyelvtani anyagokhoz, vagy egy beszélgetés kiindulópontja is lehet, ha egy fogalomról vagy eseményről akarunk eszmét cserélni. Bármelyik órát el lehet egy 11-essel kezdeni, ha megkérdezzük, ki hogy érzi magát, és már meg is van a 11-es témája. A 11-es gyakorlott íróknak kevesebb mint 5 perc írásidőt vesz igénybe. A tartalmi megkötések esetében az egyik legjobb asszociációs gyakorlat is egyben.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	Tehetünk különböző megkötéseket formai és tartalmi szempontból: 1. sor egy szó: főnév, 2. sor két szó: jelzős szerkezet / birtokos szerkezet, 3. sor három szó: legyen benne kötőszó, például: és, 4. sor négy szó: legyen benne egy ige (további megkötés: jelen idejű, egyes szám első személyű stb.), 5. sor egy szó: főnév (vagy melléknév, nehezebb, ha határozót adunk meg).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	1. sor egy szó: egy tárgy, egy illat, egy hangulat, 2. sor két szó: az első szó viszonya a környezetéhez (Mit csinál ez a szó?), 3. sor három szó: az első szóhoz kapcsolódó körülmények kifejezése (Milyen ez a szó? Hol van, ki használja?), 4. sor négy szó: a versíró viszonya ehhez a szóhoz, 5. sor egy szó: csattanó: miért jó vagy rossz, hogy van ez a szó?
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Lehet 11-est írni a helyesírásról, a mondatfajtaokról, az ige- ragozásról és más nyelvtani témákról is. Téma lehet a szabadidő, egy ünnepnap, valamilyen fontos esemény vagy egy pillanatnyi érzés is.
PREZENTÁCIÓ	A gyakorlat céljától függően körben ülünk, és felolvassuk a 11-eseket. Készíthetünk egy focikaput is, papírból vagy más anyagból, és a felolvasás után összegyűrjük a lapokat, és 11-est lövünk. Az osztályban 11-es fal is lehet, amely mindig megújul.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A 11-es alkalmas egy irodalmi mű szereplőinek egyszerű, de szemléletes bemutatására is. Megfogalmazható benne a legfontosabb tulajdonsága és szerepe a műben. A 11-es nagyon jól működik úgy is, hogy verseket írunk át erre a formára. Ez lehet az éppen tanult vers is. Nekünk a legjobban a tematikus átírások váltak be: például összegyűjtöttünk téli verseket, és azokat írtuk rá az új formára (https://magyar-versek.hu/11-lelekemelo-teli-vers/).
A FELADAT FORRÁSA	Lutz von Werder: <i>Lehrbuch des kreativen Schreibens</i> . (2007: 119)

Hatból egy

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Újságcikkírás	2×45 perc 45 perc előkészítés, írás 45 perc bemutatás	1	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A diákok csoportokban alkotnak figyelemfelkeltő híreket, amelyekben a mondatok különböző szintaktikai mintázatokat mutatnak.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A figyelemfelkeltő, hatmondatos rövidhír-írás gyakorlása, az újságcikk, az internetes hírközlés szövegtípusának gyakorlása, tudatos médiahasználat. Az információközlés sorrendiségének megfigyelése, a mondatrészek sorrendje és az információátadás közötti összefüggések felismerése. A figyelemfelkeltés és a mondat szórendje közötti kapcsolat megfigyelése.
INFORMÁCIÓK	A diákok már ismerik a hat kérdést, de ha mégsem, öt perc alatt elmondjuk, hogy az újságírás, a hírközlés egyik technikája a hat kérdésre adott válaszból szerkesztett szöveg.
ESZKÖZÖK	Színes kartonok, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	A hat kérdést írjuk rá színes kartonokra. <i>Hol? Mi? Ki? Hogyan? Mikor? Miért?</i> A kérdések sora kiegészíthető, illetve a csoportok létszáma alapján variálható. A plakátok elkészítése a kérdésekkel. Annak tisztázása, hogy megadjuk-e a lehetséges válaszokat, például: <i>medve, állatkert, medvecukor, látogató, együtt falták be, összebújva</i>. Ez a könnyebb feladat, de a tanulók fantáziájára is bízhatjuk a tartalmat. Fontos, hogy a táblára abban a sorrendben tegyünk ki a kérdéseket, ahogyan a szövegben a mondatoknak következniük kell. A csoportokban annyi tanuló legyen, ahány kérdéssel dolgozunk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	Válaszadás kérdésekre, szövegalkotás, szövegvariációk készítése, mondataalkotás, mondatvariációk készítése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Minden kérdésre egész mondatban kell válaszolni. Ha kész a hat mondatból álló szöveg, akkor a hat kérdés alapján egy mondatot kell szerkeszteni, amely a híradás cím alatti mondata lesz. Ebben a mondatrészek sorrendje ugyanazt a sorrendet követi, mint a szövegben.
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült hírek felolvasása a megfelelő kérdőszót mutató plakát elé állva. Minden csoporttag egy mondatot olvas fel. Az egymondatos szöveg-összefoglalót a csapatkapitány olvassa fel.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A kérdések sorrendjének változtatása a szövegben. Ilyenkor adhatunk a csoportoknak különböző sorrendet, és a megfelelő kérdőszavakat minden csoportnak nyomtassuk ki. Ez esetben célszerű megadni a kérdésekhez tartozó alapszavakat, amelyekből a tartalom kikerekedik. Így lehet összehasonlítani a szórendet és a hírértéket. A prezentáció után megbeszélhetjük, melyik sorrend az, amelyik a legjobban felkelti a figyelmet. A sorrend megkötése vagy változtatása a szövegen belüli mondatokban is beválhat, de inkább az idősebb tanulóknál. A hatfős csapatoknál a hat kérdés sorrendjét dobókockával is eldönthetjük. A dobókockára a hat kérdés van felírva. A legszabadabb variáció az, ha a dobókockára a hívószavakat írjuk fel, és a diákok maguk döntenek el, melyik szó mely kérdésre válaszol, azaz milyen funkcióban kerül a mondatba.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Halandzsászunk!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szövegírás egy nem létező szóról	45 perc	1	egyéni, csoportos, páros

Életkor

10 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők kitalálnak egy halandzsaszt, jelentést adnak neki, majd egy történetet írnak róla, de leírhatják azt is, hogy mire való az általuk kitalált „tárgy”.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A képzelőerő és a szókincs fejlesztése.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	Egy halandzsászó kitalálása, például: „csuszbogó”.
TEVÉKENYSÉGEK	Történet- vagy tárgyleírás, az írásművek megbeszélése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A résztvevők vagy történetet írnak a halandzsászóval, vagy leírják, hogy micsoda, milyen, esetleg mit csinál a halandzsászó általuk elképzelt referense. Mindenki felolvassa a saját írását, majd a résztvevők megbeszélik, miért éppen így képzeltek el az adott szó jelöltjét.
PREZENTÁCIÓ	A tanulók az elkészült szövegeik felolvasása előtt csak az általuk kitalált halandzsaszt mondják meg. A többi tanulónak meg kell próbálnia megfejteni, hogy mi lehet ez a „dolog”. Próbaképpen bemutatjuk az ötödik és nyolcadik osztályos, általános iskolai tanulók válaszait arra, hogy a „bezimbó” halandzsászó jelentését hogyan definiálták. A következő megoldások születtek: „benzin”, „virágbimbó”, „elefánt”, „zöltség”, „részegek beszéde”, „női testrész”, „benzinkút”, „bazi nagy”, „ország”, „törzs neve”. A bemutatott megoldások esetén látható, hogy a diákok a szóalak hangzása alapján adták meg a referenst, ennek kapcsán érdemes a hangok, szóalakok megjelenítő szerepéről beszélni.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Egy-egy halandzsaszó kitalálásakor megkötéseket is lehet tenni, például: a szó csak magas / csak mély hangrendű magánhangzókat tartalmazhat, vagy álljon legalább négy szótagból, illetve érdemes megbeszélni, hogy a szó milyen szófajú, és miért, például: „brüllős” (melléknév), „gimbel” (ige), „távlengibe” (határozószó).
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Kontextuskeresés egy kötőszóhoz: Fordított kötőzködős

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Ugyanazon kötőszó különböző kontextusokban	45 perc	1	egyéni, csoportos, páros

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók kötőszavakat kapnak, melyekhez különböző kontextusokat kell hozzárendelniük, majd ennek megfelelően kell megírniuk a mondatot, amelyben a kötőszó is szerepel.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A stilisztikai érzék fejlesztése, finomítása.
INFORMÁCIÓK	A tanulóknak már ismerniük kell a magyar nyelvben gyakran használatos kötőszavakat, illetve azok pragmatikai jelentését. Érdekes ebben a gyakorlatban a ritkábban használt kötőszavakra fókuszálni (például: ámbár, noha, nocsak, ámde).
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLTEK	A gyakorlat alapját képező kötőszó(k) kiválasztása.
TEVÉKENYSÉGEK	Kontextusok és szituációk megbeszélése, a kötőszavak jelentésének tisztázása, mondatalkotás.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Különböző kontextusok írása a megbeszélte kötőszóhoz. Annak megvitatása, hogy mely szövegkörnyezetek és miért illenek az adott kötőszóhoz, valamint melyek és miért alkalmatlanok erre.
PREZENTÁCIÓ	A vizsgálandó kötőszó: „ám”. Néhány szövegkörnyezeti példa: Világosan elmondta, mit fog tenni, ám így sem értettem. Már régen megvettem a könyvet, ám még egy szót sem olvastam belőle. Eszeveszett dühömben leordítottam a fejét, ordenáré módon káromkodva elküldtem a fenébe, ám ő rám se hederített.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nemcsak kötésszavakkal, hanem más szavakkal (például: több-jelentésű szavak) is el lehet végezni a gyakorlatot. Ha az időnk engedi, a kontextusokat az abba illő mondattal együtt el is lehet játszani, illetve a tanulók esetleg a történetet is megírhatják, amelyben a különböző kötésszavak szerepelnek.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Jó bornak is...

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Reklámszövegírás	45 perc	1	egyéni, csoportos, páros

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók a reklám nyelvét hasonlítják össze: régebbi időkből származó reklámokat alakítanak át vagy írnak újra a mai reklámozási stratégiáknak megfelelően.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia, a stílus és az egyéniség szavakkal történő kifejezésének fejlesztése. A rég(ebb)i és mai manipulatív stratégiák különbségeinek, illetve hasonlóságainak felismertetése.
INFORMÁCIÓK	Egy régi reklámszöveget kell a mai elvárásoknak megfelelően átírni.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, régebbi újságok. A diákok az interneten is kereshetnek régi reklámokat, amelyeknek a szövegét átírják. Az új reklámot képszerkesztővel is megalkothatják.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők megbeszélik, hogy melyik reklámot szeretnék átalakítani. Igyekezzünk olyan reklámokkal dolgozni, amelyek esetében hosszabbak a szövegek és kevesebb bennük a képi elem.
TEVÉKENYSÉGEK	Reklámtárgy- vagy szolgáltatásválasztás, felolvasás és reklámkiállítás az osztályteremben, a szövegek megbeszélése, értékelése. Vicces megoldások születhetnek, ha a régi reklámképeket kivágjuk az újságból, majd a szövegeket kicseréljük rajtuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	Példa egy régi reklám újraírására: <i>A Nők Lapja</i> című magazinban 1996-ban megjelent reklám szövege: „BORÚRA DERŰ ANTIFRONT Környezetünkben nagyon sok emberrel találkozunk, akik érzékenyek az időjárás változásaira. A frontérzékenység nem betegség, de a vele járó fejfájás és más kellemetlen tünetek tönkretelhetik az egész napunkat. Mindezeket gyorsan és hatékonyan enyhíti az ANTIFRONT csepp, mely kizárólag természetes alapanyagokat tartalmaz. Gazdaságos és praktikus kiszerezése lehetővé teszi, hogy mindig kéznél legyen.” Egy lehetséges mai változat: Szaggat a fejed? Nemcsak az ég borús, hanem a hangulatod is? Ha megindulnak az esőcseppek, vedd elő az ANTIFRONT-cseppeket, a kedved is felderül!
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Mindenki saját ötlet alapján ír reklámot egy tárgyról vagy szolgáltatásról, amelyet nem nevez meg, és a többieknek kell kitalálniuk, miről szól a reklám. Minél régebbiről származik a reklám, annál jobban különbözik a maiaktól, érdemes megvitatni a különbségek, stratégiák okát és mibenlétét.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Szógyóból szólavina

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetírás egyetlen szó alapján	45 perc	1	egyéni, csoportos

Életkor

8-10 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők találomra kiválasztanak egy szót egy könyvből, és azzal történetet írnak. A szó alakját a történet koherenciájának érdekében meg lehet változtatni. Érdekes abban a műfajban megírni a történetet, amelyik a könyvre jellemző.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szókincs, a fantázia és az egymásra figyelés fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A diákok életkorának megfelelően tegyünk ki az asztalokra könyveket (vagy újságokat), például mesekönyveket, ismeretterjesztő könyveket vagy ifjúsági regényeket.
ESZKÖZÖK	Papír és írószer.
TEVÉKENYSÉGEK	Szóválasztás, történetírás, megbeszélés.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A résztvevők egyike csukott szemmel kinyit valahol egy könyvet, rámutat egy szóra, és e köré a szó köré kell felépíteni egy történetet.
PREZENTÁCIÓ	Kiválasztott szó: <i>gurul</i> . Az utolsó gyöngyszemeket fűzte a különleges gonddal megtervezett nyakláncra. Már hónapok óta készült a hűga születésnapjára, s elképzelte, milyen örömmel veszi át és kapcsolja a nyaka köré a lány a nővére ajándékát. Az ékszer finom volt, a gyöngyök elrendezése mesebeli virágoskertet idézett, olyat, amilyenről gyerekkorukban álmodoztak. Varázskertnek hívták, s elhatározták, egyszer megkeresik. Mosolygott, amíg felidézte a régi emlékeket. Még három szem, no, még kettő... Ekkor fülsértő fékcsikorgás és óriási robaj szakította félbe az ábrándozását. Kezéből kicsúszott a gyöngyfüzér, s ahogy nézte az aláhulló nyakéket, szeméből úgy <i>gurultak</i> a kövér könnycseppek, mint a földön szerte-futó gyöngyszemek.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Kisgyermekes esetében mesekönyvből érdemes választani a szót. Kijelölhetjük, ki nyitja ki a könyvet, ki mutat rá csukott szemmel a szóra. Ha a találmra választott szó névelő, kötőszó, szám stb. lenne, addig kell próbálkozni, amíg a résztvevők főnevet, igét, melléknevet, határozószót nem találnak. Úgy is eljárhatunk, hogy a találmra kiválasztott szónak pontosan abban az alakban kell szerepelnie a szövegben, mint a könyvben.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Kötőszókeresés: Kötözködős

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Kötőszók szinonimáinak keresése	45 perc	1	egyéni, csoportos, páros

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

Irodalmi szöveg átalakítása megadott nyelvtani elemekkel, jelen esetben kötőszavak szinonimáival.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A látszólag jelentéktelen kötőszavak szinonimáinak aktivizálása, kontextusfüggő használatának gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat kiindulása egy irodalmi szöveg részlete, amelyben meg kell keresni a kötőszavakat, és helyettesíteni kell őket a szinonimáikkal.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, egy regény, esetleg újságcikk.
ELŐKÉSZÜLETEK	Annak megbeszélése, hogy mely kötőszavak szinonimáit kell megkeresni.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Szógyűjtés. 2. Egy-egy kötőszó szinonimáinak behelyezése ugyanabba a kontextusba. A szövegkörnyezet lehet egy kész szöveg (regény, újságcikk stb.) egy mondata, de a résztvevők is kitalálhatnak egy kontextust. 3. Annak megbeszélése, hogy milyen stilisztikai változások észlelhetők a szinonimák cseréje után.
PREZENTÁCIÓ	Az „és” kötőszó néhány szinonimája: „s, meg, valamint, illetve, továbbá, aztán, azonkívül, plusz”. Idézet Kolozsvári Grandpierre Emil <i>A burok</i> című regényéből: „– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, és kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.” Ugyanaz a szöveg az „és” néhány szinonimájának behelyettesítésével: „– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, s kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.”

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	„– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, meg kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.” „– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, valamint kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.” „– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, illetve kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.” „– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, továbbá kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.” „– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, aztán kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.” „– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, azonkívül kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.” „– Induljunk, fiacskám – mondta Elemér szárazon, az órájára pillantott, plusz kézen fogta a lányt, aki engedelmesen követte.”
VARIÁCIÓK	Egyéb kötőszavak: de, mert, vagy, azért stb.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Csak hajtjuk a magunkét!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Láncírás	45 perc	1	csoportos

Életkor

8 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

Közös történet írása, kohéziós elemek gyakorlása, illetve nem látható szövegrészek tartalmának elképzelése.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A csoport összehangolása, az egymásra figyelés és a képzelőerő fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	Az elkészült szöveget a tanár olvassa fel a gyakorlat végén.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	Minden résztvevő kap egy papírlapot.
TEVÉKENYSÉGEK	Mindenki ír egy mondatot a saját papírlapjára, melyet továbbad a következőnek, aki egy saját mondattal továbbfűzi a társa által elkezdett történetet. Ezután harmonikászerűen ráhajtja az első mondatra a papírt, így adja tovább a következő játékosnak, aki csak a második mondatot látja, s így folytatja a történetet.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Mondatírás, az elkészült szöveg felolvasása és megbeszélése.
PREZENTÁCIÓ	„Itt a nyár.” „Keringőzik a fakanál.” „Táncot járnak a kacsák.” „A magyar mulatós zenére.” „Ilyen rossz számokat se hallott még soha, de nem állt le.” „Minden héten vett újabb és újabb szelvényt.” „Egyszer se tudta, hogy milyen számokat húztak.” (Egyetemi hallgatók munkája.) Az írás felolvasása után a résztvevőknek érdemes megbeszélniük, hogy miként vesz fordulatot a szöveg a „szám” szó különböző jelentései miatt.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Minél több játékos vesz részt az írásban, annál több és hosszabb történet születik. Írni nem tudó gyerekek is játszhatnak úgy, hogy mindenki egy-egy képet rajzol, amelyhez a következő résztvevőnek folytatást kell rajzolnia, majd az első rajzra ráhajtja a papírt, és továbbadja. Ha egy-egy mondatsor kapcsán akár a szókinccsel, a szavak jelentésével, akár a világról való gondolkodással kapcsolatos beszélgetés alakul ki, erre is érdemes időt szánni.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

A vendégség

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Összehasonlítás	45–60 perc	1, 2	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A tanár az osztályt két csoportra osztja. A csoportok egyike arról ír, hogy a húsvéti Nyuszi meglátogatja a Mikulást, a másik csoport pedig a Mikulásnak a húsvéti Nyuszinál tett látogatásáról ír. A diákoknak mindkét esetben arról kell beszámolniuk, hogy milyen a vendéglátó lakása, milyen ajándékot visz a vendég, miről beszélgetnek, mivel kínálja meg a vendéglátó a látogatóját.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az összehasonlítás nyelvi eszközeinek a gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Mind a Mikulás, mind a húsvéti Nyuszi fontos a gyerekek életében, ilyenkor ajándékot kapnak. Mindkét ünnep egyházi eredetű, de pogány szokásokon alapul. A húsvét tavaszköszöntő és termékenységi ünnep, a Mikulás az északi népeknél terjedt el, amikor is a téli napfordulókor megajándékozták egymást. Ám az, hogy mind a két szereplő egyszerre és egy helyen legyen jelen, nem fordulhat elő. Vagy mégis?
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz. Esetlegesen a Mikulás és a Nyuszi képe feladatlapon, fontos tudnivalókkal róluk.
ELŐKÉSZÜLETEK	Beszélgetés a két ünnepről. Mikor van a két ünnep (december 6., illetve március 22. és április 25. között, a tavaszi nap-éj egyenlőség utáni első holtidőt követő vasárnap)? Mikor nem érnek rá? Azaz ilyenkor a Mikulás vagy a Nyuszi „dolgozik”, nem ér rá vendégségre, és ez fontos az időpont kiválasztásában.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A két ünnep bemutatása. 2. A tanár két csoportra osztja az osztályt. A két csoport megkapja a feladatot. 3. Az időpontok kijelölése (lehet a tanulók feladata), írás. 4. Az A és a B csoport diákjai párokat alkotnak. 5. A diákok felolvassák a szövegeiket egymásnak, majd összehasonlítják a fogalmazásokat: kinek szebb a lakása, kinek volt finomabb az étele, ki vitt ötletesebb ajándékot, ki beszélgetett okosabban?
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült munkákat az aktuális ünnepekkor vesszük elő, és zsinórra kifüggesztjük. Minden diák választ egy történetet mikuláskor és húsvétkor is, elolvassa, és illusztrációt készít hozzá, amelyet a szöveg alá fogunk rögzíteni.
VARIÁCIÓ	Megterveztetetünk a találkozásokhoz egy-egy képregényt is.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

Képekből történet

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetírás	45 perc	1, 2	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

Egy több képből álló sorozatot vagy egy önálló, érdekes képet mutatunk a diákoknak. A feladat, hogy megalkossanak egy történetet a kép(ek) alapján.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Egy összefüggő történet leírásának elkészítése képi impulzusok alapján.
INFORMÁCIÓK	A feladat minden korosztály számára érdekes lehet: Alsó tagozatosoknak ajánljuk: https://www.okosdoboz.hu/feladatsor?id=307. Felső tagozatosok kihúzhatják a képeket különféle kártyacsomagokból. Azt is lehet, hogy a diákok egymásnak készítenek képmontázst, amelyről szöveget írnak. Gimnazisták maguk is fotózhatnak mobiltelefonnal, és ebből fog kialakulni a történet. Megoldás az is, ha csak egy képből indulunk ki, például egy saját készítésű, érdekes fotóból. Kivághatunk képeket újságokból is. Az internetről való képeket ki is vetítjük az osztálynak. Ilyenkor mindenki csendben ír. Felhasználhatjuk a diákok számára érdekes történetek illusztrációit, illetve filmkockákat is impulzusként. Ha e mellett a variáció mellett döntünk, a történetet a diákok a kép(ek) alapján, a saját fantáziájuk szerint alkotják meg, és csak a gyakorlat végén vagy házi feladatként olvassák el / nézik meg az eredeti művet. Jól bevált technika, ha egyszerű képeket nyomtatunk ki, és a diákok ezeket kiegészítik a saját rajzaikkal, szereplőket, tárgyakat rajzolnak rájuk, és így alkotnak történeteket.
ESZKÖZÖK	Nyomtatott képek, kivetített képek, képek mobiltelefonról, papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	Képek keresése, amelyekről történetet tudnak írni a diákok. Például:

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Megmutatjuk a képe(ke)t a diákoknak. 2. Adunk öt perc gondolkodási időt. 3. Szógyűjtés a képekhez, ha ezt igénylik a tanulók. 4. Történetírás a kép(ek)hez.
PREZENTÁCIÓ	Felolvasás az osztály előtt. Közös történetkönyv készítése.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Megpróbálkozhatunk egy mesekönyvvvel vagy egy képeskönyvvvel is. Minden egyes oldalon letakarjuk a szöveget, megíratjuk a hozzájuk elképzelt történetet, majd kiscsoporokban körbeülve a könyveket felolvassuk a saját „könyvünket”. A diákoknak legalább egy mondatot kell írniuk minden laphoz. Olvassuk el az eredeti történetet is! Természetesen erre a mintára adaptálhatók a képregények is. A szövegbuborékokat üressé tesszük, és a diákok töltik ki azokat, majd összevetjük az eredetivel. Dolgozhatunk híres mesékből, irodalmi alkotásokból készült képregényekkel is. Nagyobb tanulókkal írathatunk élettörténeteket is. Ebben az esetben kulcsszavak alapján böngészhetünk a https://fortepan.hu szabad felhasználású, közösségi fotóarchívumban, beállítva az idősávot is, például: nyaralás, 1968. Nagyon izgalmas feladat beleképzelni magunkat a fotón lévők életébe és korába.  A kép forrása: https://fortepan.hu/hu/photos/?q=nyaral%C3%A1s.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálinkás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató (többféle kreatív írástechnika alapján kidolgozva)

Állati szemmel

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Tájéltírás, perspektívtáváltás	45 perc	1, 2	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

Minden diák gondoljon egy állatra, de tartsa titokban. Írjon egy olyan tájleírást, ahogyan a kiválasztott állat a világot láthatja az ő élőhelyén. A végén a többi tanulónak ki kell találnia, hogy melyik állat szemszögéből látták a világot.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A tájleírás és a perspektívtáváltás gyakorlása egy olyan tájleírás elkészítésével, amely azt mutatja, ahogyan egy állat látja a környezetét. Szókincsfejlesztés, pontos fogalmazás.
INFORMÁCIÓK	Inspiráló lehet a gyakorlat előtt megnézni a következő cikket: <i>A világ egy macska, egy hal, egy pók és egy papagáj szemével: az internet megmutatta, hogyan látják a világot az állatok.</i> Letölthető: https://liked.hu/erdekes/a-vilag-egy-macska-egy-hal-egy-pok-es-egy-papagaj-szemevel-az-internet-megmutatta-hogyan-latjak-a-vilagot-az-allatok/ . Az érdekes információk elolvasása után beszélgethetünk az állatok látásáról, és képeket is nézegethetünk, amelyek az ő szemükön át készültek. Úgy is kezdhethjük a gyakorlatot, hogy állatok szemeit vetítjük ki, és fel kell ezeket ismerni. A Pixabay-oldalon (https://pixabay.com) sok ilyen képet találunk, s aki felismerte valamelyik állat szemét, annak megvan a fogalmazástémája. A témákat úgy is eloszthatjuk, hogy a gyerekek rajzolják le az állatok szemeit egy kártyára, és kihúzzuk ezeket.
ESZKÖZÖK	Külön eszközöket nem igényel, ha nem csinálunk bevezető, ráhangoló feladatot (lásd fentebb).
ELŐKÉSZÜLETEK	Külön előkészületet nem igényel, ha nem csinálunk bevezető, ráhangoló feladatot (lásd fentebb).
PREZENTÁCIÓ	Felolvasni az osztály előtt a leírásokat, és kitalálni, melyik állat látja így a világot.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A feladat gyorsítása érdekében megadhatjuk előre az állatokat, amelyek közül a résztvevők választhatnak. Ezt állatos kártya segítségével is ki lehet húzatni. Ha ezt a feladatot alsó tagozatosok végzik, érdemes olyan képeket adni a kezükbe, ahol az állatokat a természetes élőhelyükön fotózták le. A felső tagozatosok a fenti bevezető szöveg alapján azt is leírhatják, milyen a választott állat látása. Ebben az esetben a cikkben szereplő állatok közül kell választani. Ez a lista is elég, nagyjából 15 állat szerepel rajta.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálincás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató (saját ötlet)

Anyám tyúkja

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szerepcsere, interpretáció	min. 45 perc	1, 2	egyéni, páros

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók – miután elolvasták és megbeszélték a költeményt, majd annak történelmi és életrajzi sajátosságait is megismerték – a tyúk „állásfoglalását” írják le. Ez lehet egy e-mail, egy levél a költőnek, egy nyílt levél egy újságba.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Lírai mű interpretálása, a nézőpontváltás gyakorlása, szövegírás szokatlan szemszögből.
INFORMÁCIÓK	Petőfi 1848 februárjában, Vácott írta a verset, röviddel a forradalom kitörése előtt. A vers a mai napig szinte minden óvodai, kisiskolai könyvben szerepel, az egyik legismertebb és legkedveltebb költemény. Mivel a vers viszonylag rövid, könnyen érthető, már alsóbb osztályokban is jól elemezhető. Alsó tagozaton elegendő egy néhány mondatos reakció, például egy tyúkot ábrázoló színes lapra írva.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer. Internet, Petőfi költeménye több változatban: szöveges, videófilm, rajzfilm, versfilm, megzenésítés: Rajzfilm: https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=anyam+tyukja&&mid=8A402E6413DD72033DF-C8A402E6413DD72033DFC&&FORM=VRDGAR Megfilmesítés: https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=anyam+tyukja&&mid=34F184090B64D0437B-5334F184090B64D0437B53&&FORM=VRDGAR Megzenésítés: https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=anyam+tyukja&&mid=D4AB79D-9B0ADEA5F74F2D4AB79D9B0ADEA5F74F2&&FORM=VRDGAR

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=anyam+tyukja&&mid=51AD79F5F4131D93090151AD79F5F4131D930901&&FORM=VRDGAR Versfilm: https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=anyam+tyukja&&mid=0D9123AACBAB0564857E0D9123AACBAB0564857E&&FORM=VRDGARANYÁM TYÚKJA
ELŐKÉSZÜLETEK	A fenti előadásmódokból hallgassunk meg minél többet, és beszéljük meg, kinek melyik és miért tetszett. A tanulók ezután maguk is elolvassák a verset, és megbeszéljük a tartalmát. A felső tagozaton szót ejthetünk a vers helyesírásáról, az eredeti írásmódot összevethetjük a maival, valamint kiterhetünk a költői szabadságra a helyesírás tekintetében is. Ezután adjuk ki a feladatot: mit gondolhatott a tyúk?
TEVÉKENYSÉGEK	A vers meghallgatása, megnézése, elolvasása és értelmezése, valamint annak az átgondolása, hogyan élhet-érezhet a tyúk a leírt körülmények között. A tyúk reakciójának formába öntése. Lehet például a tyúk nevében levelet írni a költőnek. <i>Kedves Sándor!</i> <i>Köszönöm, hogy írtál rólam egy verset!</i>
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A vers meghallgatása, elolvasása. A vers értelmezése a tyúk szemszögéből. A tyúk reakciójának a leírása. Prezentáció.
PREZENTÁCIÓ	A kiválasztott „tyúkválaszok” szóbeli felolvasása és esetleges véleményezése/kiegészítése az osztály előtt.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Gimnáziumban lehet a különböző szövegfajták gyakorlására és összehasonlítására is használni. A nagyobbaknál választhatjuk bevezetésre a rapfeldolgozást (https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=anyam+tyukja&&mid=D4AB79D9B0ADEA5F74F2D4AB79D9B0ADEA5F74F2&&FORM=VRDGAR), és a választ is lehet rapelni. Más költők híres állatverseivel is dolgozhatunk hasonlóan, erre sok példát találhatunk a Magyarul Babelben honlapon (https://www.babelmatrix.org).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Születhetnek saját versek is állatokról, de ebben a feladatban legyen az állatnak szimbolikus jelentése is, s beszéljük meg, hogy a Petőfi által megírt vers milyen szimbolikával dolgozik (vö. http://blog.verselemzes.hu/jegyzet/petofi-sandor-anyam-tyukja-elemzes/). Diákjaink véleményét is írhatnak a verselemző blogba.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

Fagyigylár

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Melléknevek, melléknévi igenevek	45 perc v. 2×45 perc	1, 2	egyéni, csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók elképzelik, hogy a fagyigylár számítógépe elromlott, és éjszaka 500 adag, eddig nem ismert és igencsak furcsa ízű fagyaltot – például *mustárral ízesített, meg-savanyodott tej ízű* stb. – készített. A résztvevőknek ezekhez hasonlóan szokatlan ízű, „különleges” fagyaltokat kell felsorolniuk, illetve ezek összetevőit is le kell írniuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A melléknevek és a melléknévi igenevek funkciójának és helyes használatának megismerése és gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A melléknevek és melléknévi igenevek közelebbről leírnak egy főnevet, annak tulajdonságait fejezik ki. Ebből kiindulva átismétljük: a melléknévi igenevet valamely igéből -ó, -ő, -t, -tt, -andó, -endő képzővel képezhetjük. A melléknévi igenév igéből képzett származékszó, amely az alapige jelentéstartalmát tulajdonságként jelöli meg. Tulajdonsága alapján a melléknévi igenév három csoportba osztható: a folyamatos melléknévi igenév (olvadó hó, mászó ember), a befejezett melléknévi igenév (megírt levél, elolvasott könyv) és a beálló melléknévi igenév (eljövendő idők). (Forrás: https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/magyar-nyelv/nyelvtan-6-osztaly/az-igenev/a-melleknevi-igenev-bemutataja). Ha van időnk, megoldhatjuk az idézett honlap kapcsolódó interaktív feladatait is.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, internet, ismétlő feladatlap (ha nincs internet).
ELŐKÉSZÜLTEK	Ezután megkérdezzük, hogy a melléknévi igenevek melyik csoportjába tartozik a kedvenc hűsítő csemegénk, a fagyalt. Ha kitalálták, hogy ez bizony befejezett melléknévi igenév, akkor ellenőrizhetjük is ezt a <i>Magyar etimológiai szótárban</i> vagy hivatkozhatunk Lukács Lilla magyarázatára is: „(...) ez az isteni édesség a <i>fagy</i> igéből származik (...). Maga a <i>fagyalt</i> szó szófajváltással keletkezett származékszóként, avagy a régi nyelvi <i>fagylal</i> igéből alakult át főnevesült befejezett melléknévi igenévvé”.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	A szófejtés folytatása pedig így szól: A <i>Régi szavak szótárában</i> is benne van a <i>fagylal</i> szó, „amelynek pontos jelentése a következő: fagyaszt, lehűt. A <i>fagy</i> szó végén az a ritka <i>-lal</i>, <i>-lel</i> képző található, ami a <i>fog+lal</i>, <i>tag+lal</i>, <i>híz+lal</i> és az <i>ész+lel</i>, <i>ér+lel</i>, <i>ök+lel</i> szavak végén is van. A <i>fagylal</i> régies igéből képezték a hűsítő édesség nevét az 1700-as évek végén. A <i>fagylalt</i> szóból pedig játékos szóróvidítéssel és kicsinyítő szóképzéssel keletkezett a <i>fagyi</i> szó. Az idézet forrása: https://anyanyelvcsavar.blog.hu/2016/08/23/nyelvesz_szemmel_a_fagylaltrol_es_a_fagyirol. A tanulók ezután elolvassák a következő szöveget, és aláhúzzák/kiemelik benne a mellékneveket és a melléknévi igeneveket. (2×45 perces foglalkozás esetén) Ha elolvasod a fagylaltok nevét a kínálótáblán, akkor pontosan tudhatod, mit is fogsz kapni a tölcsérbe: saját készítésű, főzött fagyit. Nem adunk fagylaltjainknak kitalált fantázianeveket. Mindegyik fagylaltunk kézzel darabolt, nagyon jó minőségű alapanyagokból készül, így az eperfagyi hazai mézédess eperből, a pisztáciafagyi marokkói darált pisztáciából, a csokoládéfagyi pedig tördelt belga csokoládéből. A mangófagyit indiai mangóvelőből készítjük, és van házi csipkebogyónk, sőt az igazi „C-vitamin-bombának” számító homoktövisből készült fagylaltunk is. Egyszerű, ismert ízeket készítünk, de alkalomadtán egészen különleges fagylaltokkal is meglepjük a vendégeket: olívaolajos vaníliafagyi vagy mákos-zabpelyhes csokifagyi. Van cukormentes fagylaltunk is, amely ugyanolyan habos és krémes, mint a többi. Igazi különlegességnek számít nálunk a felvert tejszínből készült csokihab a sült fagyi tetején. (A szöveg eredeti változata: https://retrofagyigyar.hu/) Ezután kezdődik a „különleges”, nem hétköznapi melléknevek és melléknévi igenevek gyűjtése, akár az internet segítségével is, amelyek alkalmasak lehetnek a fagyik jelzőjének, például <i>kamillavirágos fagyi</i>, <i>búzavirágos fagyi</i>, <i>uborkás</i>, <i>tormás fagyi</i>, <i>szörpös fagyi</i>, <i>spenótos fagyi</i>, <i>tökös-mákos fagyi</i>.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	Nyelvtani ismételés, szófajfelismerés szótárral vagy internet segítségével, esetleg önállóan melléknevek és melléknévi igenevek gyűjtése, felírása. Ezután derül ki, hogy a fagyigyárban elromlott a fagylaltgép, és képtelenebbnél képtelenebb az ízka- valkád. A kreatív írásnak részben azt kell bemutatnia, mik készültek az elromlott fagyigépben. Csak melléknévi igeneves szerkezeteket fogadunk el. A feladat a fagyí nevének kitalálása, színének, illatának, ízének, állagának leírása az összetevők kíséretében (kb. 5 mondat). Például: <i>Pörkölt ízű, gyalult tökkel ízesített, sült hagymával megszórta, répaforgáccsal tűzdelt, pecsenyelével meglocsolt, céklalével nyakon öntött fagylalt.</i> <i>Savanyított uborkás fagylalt: ez a fagylalt savanyított uborka felhasználásával készült. A színe világoszöld. Az íze édeskésen savanyú. A tetejét uborkaszeletek díszítik. Az állaga krémes, de vannak benne uborkadarabok is. Az illata olyan, mint a frissen felbontott ecetes uborkáé.</i>
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A melléknév és a melléknévi igenév funkciójának tudatosítása. 2. Melléknevek és melléknévi igenevek gyűjtése. 3. Egy különleges fagyí összetétele/receptje. 4. Prezentáció.
PREZENTÁCIÓ	A diákok kortól függően plakátokat is tervezhetnek a fagyijukhoz, amelyen a fagylalt vizuális megjelenésén kívül az összetétel és a leírás is megtalálható. A plakátokat ki is lehet állítani, a készítőik pedig „Gallery Walk” formában be is mutathatják. Ezután megszavazhatjuk, ki melyiket merné megkóstolni. Ha a plakátra nincs idő, akkor egyszerűen olvassuk fel a mondatokat, és sor kerülhet a gyors, kézfeltartásos szavazásra.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Speciális vagy szakosított iskolában a diákok tervezhetnek hozzá egy reklámot is (marketingelemek felhasználásával), hiszen el kell adni a tévedésből elkészült 500 adagot.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

Dobozos történetek 4 mondatban

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szófajok, mondatfajták	45 perc	1, 2	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

Minden asztalon egy kis üres papírdoboz és négy darab, különböző színű papírcsík van négy játékos számára. A játékosoknak először a megadott szabályok szerint kell a papírcsíkokra írniuk egy szót vagy egy meghatározott szempont szerint képzett szókapcsolatot, amelynek mondatkezdő szerepe lesz, majd a dobozba kell dobniuk. Ezután mindenki kihúz egy mondatkezdetet, és úgy kell befejeznie a mondatot, hogy az tartalmilag az előző játékos által írt mondat folytatása legyen. Tilos a saját szint választani. A mondatokat minden játékos leírja, ezt követően a csoport felolvassa a négymondatos történetét.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Kohéziós összefüggések felismerése és mondatalkotás gyakorlása megadott szempontok szerint. A mondatrészek mondatbeli funkciójának tudatosítása, mondatfajták gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A feladat akkor sikerül jól, ha pontosan határozzuk meg a mondatkezdő mondatrészt, például alany vagy tárgy legyen. Meghatározhatjuk, hogy valamilyen szókapcsolat legyen a mondatkezdő elem: jelzős szószerkezet, birtokos személyragos szerkezet töltse be az alany szerepét (az én anyám), helyhatározóragos alak legyen a mondatkezdés (a boltban). Ez a tanulók nyelvtani ismereteitől, illetve az éppen tanult nyelvtani anyagtól függ. A gyakorlat jól kapcsolható a szófajtan vagy a mondattan tanításához, illetve a különböző mondattípusok gyakorlásához (lásd lentebb).
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, papírdoboz, színes papírcsíkok.
ELŐKÉSZÜLET	Csoportok kialakítása.
TEVÉKENYSÉG	Szógyűjtés, mondatalkotás, történetalkotás.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
LÉPÉSEK	A papírra írt szavak visszahelyezése a dobozba nagyon lényeges, és fontos a színes lap is, mert a játékot bonyolít-hatjuk, ha a tanulók nem a húzás alapján, hanem a színek szerint rakják sorba a mondatokat a történethez. Ez fejleszti a szövegértést is.
PREZENTÁCIÓ	A tanulók elmondják a négymondatos történeteiket. Ha van idő, be lehet dobni az összes mondatot egy nagyobb dobozba, aztán mindig kihúzni négyet, végül ezekből összerakni egy újabb négyes sort. Azt is lehet, hogy az asz-taloknál ülő gyerekeket újra csoportba rendezzük a színes mondatcsíkok alapján, és megnézzük, hogy a sárga vagy a kék stb. csíkokból milyen eredmény születik. Nagyon vicces feladat.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A mondattípusokat is meghatározhatjuk, ez a játék legbo-nyolultabb foka, még a gimnazisták is szívesen játsszák. Például: a papírcsíkra alany szerepében álló mondatrésze-ket lehet írni, de óhajtó mondatokat, felszólító vagy kérdő mondatokat kell képezni.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Levél a távolból

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Leírás	45 perc	1, 2	Egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók képzeletben egy különleges, akár a valóságban nem is létező helyre utaznak, majd tíz, előre megadott szó felhasználásával levelet írnak az ottani élményeikről a családtagjaiknak.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A levél mint szövegtípus gyakorlása, megszólítás, elköszönés, kapcsolattartás a levél címzettjével a szövegben, élményt kifejező stiláris eszközök gyakorlása (például felkiáltó mondatok), asszociációk összekapcsolása, megfogalmazása.
INFORMÁCIÓK	A tanulók egy színes lapot kapnak, amelyre egy zsákot kell rajzolniuk, és a zsák szájára fel kell írniuk azt, hogy hová szeretnének ezzel a zsákkal a hátukon elutazni (például Meseország, hegyi kunyhó, a Nap háta mögé, a Holdra, egy másik bolygóra, az Óperenciás-tengeren is túlra), majd bele kell írniuk a zsákba azt a 10 szót, amelyet az utazásra magukkal vinnének. Ezután el kell képzelniük, hogy megérkeztek az utazás céljához, és egy levelet írnak haza az ottani élményekről a kiválasztott szavak segítségével. Kisebb és nagyobb gyerekek esetében is tisztázni kell, hogy az utazás célja valóságos, elképzelhető vagy éppen teljesen fiktív. Meg kell állapodni, hogy a tanulók kinek írjanak: a családnak, a barátoknak, az osztálynak, az osztályfőnöknek, hogy miért hiányoznak már egy hete az iskolából. Azt is rögzíteni kell, hogy mi legyen a történet ideje: jelen vagy múlt idő.
ESZKÖZÖK	Levélpapír, íróeszköz, papírlap a zsák megrajzolásához, boríték.
ELŐKÉSZÜLETEK	A zsákot megrajzolhatjuk előre, majd fénymásolhatjuk. A csoport életkorától függően a kiosztott levélpapíron lehet egy levélsablon is a megfelelő nyelvi segítséggel (például: <i>Kedves ...! E sorokat a ... -ról/-ból írom. Hogy hogy kerültem ide?</i>)

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	Szógyűjtés, levélírás, boríték megcímzése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Asszociációs szakasz, a levélforma megszerkesztése, a szavak beillesztése a szövegbe.
PREZENTÁCIÓ	A diákok kihúzzák egyik társuk nevét, megszólítják a levélben, megcímézik a borítékot, és az óra végén odaadják neki a levelet. A címzett feladata a válaszlevél megírása.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Kisebb gyerekek esetében legyenek a szavak a zsákban konkrét tárgyak formájában, nagyobbaknál nehezíthetünk azzal, hogy a diákoknak 3-5 absztrakt fogalmat, elvont főnevet kell írniuk (szeretet, tanulás, szabadság). A zsákokat előre elkészíthetjük, és mi írunk rá szavakat, ha jobban irányítani akarjuk a tartalmat.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Fagyos királylány

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Fogalmazás	45 perc	1, 2	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók történetet írnak egy előre megadott, furcsa címhez.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ												
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia és a szókincs játékos fejlesztése.												
INFORMÁCIÓK	Előszörre értelmetlennek tűnő kifejezésekkel, alliteráló vagy rímelő szó szerkezetekkel fogalmazás alkotása. A legfontosabb, hogy szórakoztató legyen a kifejezések megtalálása, a történet megalkotása pedig a szabad fantázia terméke legyen. Ha akarjuk, meghatározhatjuk a történet hangulatát, például vidám, vicces vagy meglepő, meghökkentő, esetleg műfaját, például mese, újsághír, filmforgatókönyv. A címek megadása vagy kikockázása két dobókockával. Ennek menete: felírunk előre hat jelzőt és hat főnevet egy lapra, lehet a gyerekekkel közösen is. A két kockával az az összetartozó szó szerkezet fog megszületni, amely a történet címe lesz. A szavak lehetnek egyszerűek, de akár rímes vagy alliteráló szavak is, vicces, amikor ezekből állnak össze a címek. Az alábbi listából például: <i>fagyos királylány</i>, <i>szagos béka</i>, <i>folyékony puszi</i>. Valóban fantáziát megmozgató gyakorlat ez!												
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, dobókocka, szólisták. Például: <table border="1"> <tr> <td>1. fagyos</td><td>1. hamburger</td></tr> <tr> <td>2. szagos</td><td>2. bot</td></tr> <tr> <td>3. csípős</td><td>3. focilabda</td></tr> <tr> <td>4. nyálkás</td><td>4. puszi</td></tr> <tr> <td>5. folyékony</td><td>5. béka</td></tr> <tr> <td>6. tüzes</td><td>6. királylány</td></tr> </table>	1. fagyos	1. hamburger	2. szagos	2. bot	3. csípős	3. focilabda	4. nyálkás	4. puszi	5. folyékony	5. béka	6. tüzes	6. királylány
1. fagyos	1. hamburger												
2. szagos	2. bot												
3. csípős	3. focilabda												
4. nyálkás	4. puszi												
5. folyékony	5. béka												
6. tüzes	6. királylány												

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ												
ELŐKÉSZÜLETEK	A csoport kedvéhez, fantáziavilágához és az éppen tanul-takhoz igazítva is kitalálhatunk szókapcsolatokat, amelyek a címetek alkotják. Ebben az esetben a szókapcsolat második felét a résztvevők határozzák meg, és azt is kiválaszthatja a csoport, hogy melyik címhez fog fogalmazást írni, például: <table border="1"> <tr> <td>1. borongós (tudós)</td><td>1. eszes (eretnek)</td></tr> <tr> <td>2. vidám (imám)</td><td>2. szemtelen (számár)</td></tr> <tr> <td>3. nevető (erdő)</td><td>3. természetes (tenger)</td></tr> <tr> <td>4. csacska (macska)</td><td>4. bőgő (banya)</td></tr> <tr> <td>5. fecsegő (szerető)</td><td>5. hüledező (hüllő)</td></tr> <tr> <td>6. kalapos (fogorvos)</td><td>6. tekergő (teve)</td></tr> </table> Természetesen ebben az esetben is lehet kockázni, s így még több kombináció lehetséges. Segítségül hívhatjuk a következő weboldalakot is a kereséshez: https://rimkereso.hu, illetve https://rimszotar.poet.hu/. Ilyenkor a tanulók kinyitják a weboldalt, és bekiabálhatják a nekik tetsző szavakat.	1. borongós (tudós)	1. eszes (eretnek)	2. vidám (imám)	2. szemtelen (számár)	3. nevető (erdő)	3. természetes (tenger)	4. csacska (macska)	4. bőgő (banya)	5. fecsegő (szerető)	5. hüledező (hüllő)	6. kalapos (fogorvos)	6. tekergő (teve)
1. borongós (tudós)	1. eszes (eretnek)												
2. vidám (imám)	2. szemtelen (számár)												
3. nevető (erdő)	3. természetes (tenger)												
4. csacska (macska)	4. bőgő (banya)												
5. fecsegő (szerető)	5. hüledező (hüllő)												
6. kalapos (fogorvos)	6. tekergő (teve)												
TEVÉKENY-SÉGEK	Szókapcsolat-keresés, alliteráció és rímek keresése, szövegalkotás cím alapján.												
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Fontos, hogy legyen idő a kiválasztott, kikockázott szókapcsolat jelentésének megfejtésére, elképzelésére, mert ez képezi a fantáziatörténet alapját.												
PREZENTÁCIÓ	Az osztályterem ajtajára mindennap kiteszünk egy történetet, amelyet a szünetben lehet olvasgatni, vagy az interneten készítünk egy történetnaplót, ahova minden napra kikerül egy szórakoztató történet, a „Minden napra egy történet”, amíg el nem fogynak, s ha ebben kedvüket lelték a diákok, jöhet a folytatás nehezítésekkel.												

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVAS- LATOK, ÖTLETEK	Nehezítések: 1. A jelzők hívószóként működnek, meghatározhatjuk például a válaszszavak szófaját. Ezt be tudjuk állítani az internetes rímkeresőkben. 2. A jelzők hívószóként működnek, meghatározhatjuk például a rímelő vagy alliteráló válaszszavak szótagszámát. Ezt, sőt még a rímszerkezetet vagy az alliteráció típusát is be tudjuk állítani az internetes rímkeresőkben. 3. A válaszszavak lesznek a hívószavak, azaz a főnévhez kell megtalálni a rímelő, alliteráló jelzőt, esetleg kettőt is. Ez a legnehezebb variáció.
A FELADAT FORRÁSA	Juhász Valéria: A beszédfejlesztés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. (2023: 113., ill. 144. oldalon lévő feladatai alapján)

Kipp-kopp, kopogók

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szókincsbővítés, szövegkoherencia	15 perc előkészítés 30 perc írás 45 perc prezentálás	1, 2	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók egy előre meghatározott témakörben, véletlenszerűen kiválasztott szavak felhasználásával írnak egy összefüggő történetet.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szövegkoherencia és a szövegkohézió elemeinek gyakorlása, a történetírás gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A tanulók 5–10 fős csoportokban foglalnak helyet, és mindenki előtt egy üres lap van. A névsorban első diák lesz a kopogó. A játékvezető meghatározza, hogy mire gondoljanak a játékosok. Például: <i>Mi történt velem tegnap, tavaly karácsonykor, az idén nyáron?</i> stb. A kopogó tetszőleges időközönként megszakítja a csendes gondolkodást, és megszólít egy játékost, hogy mondja ki a szót/mondatot, amelyre épp gondolt. A játékosok felírják azt. Összesen 10 szót/mondatot gyűjtünk össze ezzel a módszerrel. A feladat, hogy a tanulók történetté fűzzék össze a szavakat/mondatokat. A téma, amelyről a csendes gondolkodás folyik, általában a napi rutinhoz vagy a közelmúlt emlékeihez, élményeihez kapcsolható a legjobban, ezzel a módszerrel osztálykiránduláson szerzett élményeket is feldolgozhatunk.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, kör alakban elrendezett székek.
TEVÉKENYSÉGEK	Szó- vagy mondathalmazok összeállítása, szövegírás.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Segítségképpen a nyelvi-nyelvtani kohéziós eszközök kivetítése a táblára.
PREZENTÁCIÓ	Az írásművekről fotó készítése, a fotó feltöltése az osztály által használt digitális tanulási felületre. Az egyes történetek elolvasására 45 perc áll rendelkezésre. A legjobb történet kiválasztása a tanulói értékelések alapján.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Ha a téma egységes, például <i>osztálykirándulás, farsang, sportnap</i> stb., akkor a prezentáció helyett készíthetünk osztálytablót képekkel, szövegekkel vagy osztálykönyvet is a közös élményekről.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Mit is mondott Buffon gróf?

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Ugyanaz a történet több stílusban	45 perc	2	egyéni, csoportos, páros

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A gyakorlat során a résztvevők egy általuk ismert szöveget különböző stílusjegyek felismerésével írják át megadott instrukciók alapján.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szókincs, a stílus- és (esetleg) a humorérzék fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők egy mindenki által ismert történetet, mesét különböző stílusokban írják át.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	A szöveg kiválasztása, a stílus(ok) megbeszélése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A kiválasztott szöveg megírása a megbeszélt stílusban. A művek felolvasása, megbeszélése, értékelése: szerepeltek-e azonos szavak, milyen szinonimákat lehetett volna még írni?
PREZENTÁCIÓ	A feladat lehetséges megoldása: A választott szöveg: a Grimm testvérek <i>Piroska és a farkas</i> című meséje. Rendőrségi jegyzőkönyvi stílusban: A kiskorú P. Piroskát és nagyanyját bestiális kegyetlenséggel bántalmazta a támadó. A tragikus végkifejletet egy arra járó hatósági személy beavatkozása akadályozta meg, aki a hatályos jogszabályok alapján járt el, majd őrizetbe vette a rendőrség által korábbi bűncselekmények miatt körözött támadót. Szlangban: A Pircsi nevű kiscsaj a gyenguszban lévő nagymuttert akarta megskubélni, de nem volt mákja: az öreglányt is, őt is betermelte a farkas. Egy csávó, akiben volt anyag, jól megküldte a farkast, kiszabadította a két bigét, aztán elhúzott onnan.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK	Egy régebbi korokban játszódó történetet adaptálni lehet a jelenre, illetve egy mai történetet egy-két évszázaddal ezelőtti stílusban is meg lehet írni.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Főzőcske

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szövegátdolgozás	45 perc (ha a szöveg ismert)	2	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A *róka és a gólya* című mese feldolgozása kreatív írással: a mese átalakítása úgy, hogy a szereplők nem csalódottan, hanem elégedetten távoznak a vendégségből.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A magyar nyelv változatosságának bemutatása, a regiszterek szerepe a nyelvben, a kifejezőskultúra erősítése, a nyelvi tudatosság, a humorérzék fejlesztése, szókincsbővítés. Az írásmű üzenetének, céljának, befogadójának megfelelő szókincs használatának gyakorlása. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	Szövegfeldolgozás alsó tagozaton, ismerkedés és ráhangolódás a kreatív írás technikáira.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, a mese szereplőit ábrázoló képek szétvágva, vagy az asztalnál ülő szereplőkről készült kép szétvágva. Mi ezt a képet használtuk a gyakorlathoz: https://www.mozaweb.hu/de/Extra-Videos-A_roka_es_a_golya-206359 Szókártyák, üres „szakácskönyv”, szék.
ELŐKÉSZÜLETEK	Egy róka és egy gólya képe vagy a vendégség jelenete: puzzle készítése. Szókártyák készítése: ravasz, lompos, vörös, emlős, ragadozó, tyúktolvaj, költöző, fészek, tojás, repül, kelepel, csőr, konyha, kés, recept, étel, séf, tálalás, szakács, főzés, étterem.
TEVÉKENYSÉGEK	Szövegolvasás vagy videónézés, beszélgetés, játék, kreatív étlap készítése, recept írása a szakácskönyvbe.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Ráhangolódás: puzzle: egy róka és egy gólya képének kirakása a táblán közösen, a szókártya szavainak hozzárendelése a képekhez: <i>fészek, tojás, repül, kelepel, csőr, konyha, kés, recept, étel, séf, tálalás.</i> az állatok tulajdonságainak összehasonlítása: <i>ravasz, lompos, vörös, emlős, ragadozó, tyúktolvaj, költöző.</i>

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	A kimaradó szavak felragasztása a képek fölé: <i>szakács, főzés, étterem.</i> Szövegfeldolgozás: La Fontaine-mesék: A róka és a gólya Egy nap a róka vendégségbe hívta a gólyát. A róka ízletes vacsorát főzött. Amikor a gólya megérkezett, meglepetten nézte a terített asztalt. A lapostányéron leveses pép gőzölgött, mely ínycsiklandozó illata az egész szobát betöltötte, ám a gólya hosszú, vékony csőrével sehogyan sem fért hozzá az ételhez. Így aztán korgó gyomorral kellett távoznia. – Köszönöm meghívásodat, hadd viszonzzam – mondta a távozóban lévő gólya a vendéglátójának. – Holnap este jöjj el hozzám vendégségbe! A róka örömmel elfogadta a meghívást. A gólya egész nap sürgölődött a konyhában, s vacsorája illata talán még a rókaén is túltett. A róka már alig várta az ízletes ételt, ám a terített asztal láttán most rajta volt a sor, hogy megdöbbenjen. A gólya ugyanis az ételt hosszú nyakú edényben tette a róka elé, s jó étvágyat kívánt. A róka próbálkozott jobbról is, balról is, ám amíg a gólya hosszú csőre könnyedén befért a szűk edénybe, és jó étvággal falatozott, addig ő sehogyan sem tudott az ételhez férkőzni. Így aztán a róka maradt éhen. – Róka koma, hát nem ízlik a főztöm? – incselkedett a gólya. – Ne vedd a szívedre, hiszen tőled tanultam! A minap megcsúfoltál engem, most rajtad a sor. Amit velem tettél, csak azt kapod vissza. (A szöveg forrása: https://www.helloladies.hu/roka-es-a-golya.html.) A szöveget el is olvashatjuk, de ha több időt szeretnénk a kreatív írásra szánni, vagy a tanulók a történetet ismerik, akkor meg is nézhetjük a következő videót: https://www.mozaweb.hu/de/Extra-Videos-A_roka_es_a_golya-206359.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Dramatizálás: A történet eljátszása: a gólya, majd a róka kijön, és a széken helyet foglalva elmesélik, mi történt velük. Étlapkészítés, receptírás, felolvasás: Üres „szakácskönyv”: Az egyik csoport a róka, a másik a gólya kedvenc ételeiből készít étlapot, és egyet kiválasztva a recept-jét is összeállítja, majd röviden leírja: hozzávalók, elkészítésének módja, tálalás stb. Dramatizálás: A tanulók kiválasztanak egy gólyát, egy rókát, aki leül a székre, átalakul a mese egyik szereplőjévé, és így mondja el, hogyan szakácskodott a vendége meglepedésére.
PREZENTÁCIÓ	Az étlap és a recept bemutatása.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Kiinduló szövegként választhatjuk a versváltozatot is. La Fontaine: A róka és a gólya Meghívta a gólyát a róka egyszer ebédre, s egy lapostányért tett, színig levessel, elébe. A gólya éhes volt, de hosszú csőre miatt egy jóízű kortyot belőle nem ehetett. A róka nézte, falt és nevetett. Aztán a gólya másnap visszahívta a rókát. Palackban gőzölt a sokféle ritka finomság. A róka éhes volt, de csak szagolta az ételt: nem ért a palackba az orra. Éhen maradt, s a gólyáé lett a sok jó falat. A lakoma végén, mikor fölálltak: „Remélem – szólt a gólya –, éppoly jónak találtad ebédem,

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	mint én tegnap a tiédet, barátom; konyhádön tanult főzni a szakácsom.” A róka csak nézett, s korgó gyomorral elszaladt. (A szöveg forrása: https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/magyar-nyelv/nyelvtan-irodalom-1-osztaly/la-fontaine-a-roka-es-a-golya/la-fontaine-a-roka-es-a-golya-olvasas-szovegertes.) Ha a tanulók izgalmasnak találták a feladatot, lehet a szereplőket variálni: róka-kakas, róka-medve, róka-nyúl, róka-farkas, farkas-kecskegida, medve-nyúl, farkas-teknős, kakas-medve stb.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Bernáthné Szabó Judit, másodéves, nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgató

Nem csak tintapaca

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Képleírás	50 perc	2	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

Egy tintapacakép leírása, és vers- vagy történetalkotás a fantázia alapján.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Személyiség- és fantáziafejlesztés, az önkifejezés erősítése.
INFORMÁCIÓK	Elmondjuk a diákoknak, hogy a 19. század végén a svájci diákok egyik kedvenc játéka volt, hogy tintát vagy festéket csepegtettek egy papírra, majd azt félbehajtották, és újra szétnyitották. Így a papíron mindenféle érdekes, szimmetrikus alakzat jött létre. A játék neve „Klecksographie” volt. A játék önmagában is érdekes, de még inkább az, ha tudjuk, hogy olyan nagy írók, mint Victor Hugo is szerették kirázni a tollukat, és elábrándozni azon, mit jelentenek a tintafooltok különleges alakzatai. Az is kedvelt játék volt, hogy a költők a „klekszekhez”, a tintafooltképekhez kis történeteket, verseket is írtak.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, festék (tinta). Néhány tintafooltképet kivetítünk vagy kiosztunk. Sok diákalkotást találunk a következő honlapon: https://kunstunterricht-ideen.de/ideen/nicht-klotzen-klecksen-klecksographie-trifft-comic/ .
ELŐKÉSZÜLETEK	A fenti honlapról kereshetünk megfelelő képeket a történetíráshoz, de sokkal izgalmasabb, ha a diákok tudnak ilyeneket létrehozni. Ebben az esetben papír és sok festék szükséges.
TEVÉKENYSÉGEK	Egyéni, önálló feladat, köztes tevékenységet nem igényel.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Ismertetjük a „klekszelés” lényegét. 2. Megkérjük a diákokat, hogy engedjék szabadjára a fantáziájukat, és írják le, mit látnak a képen (a fenti honlapról vagy saját alkotás).
PREZENTÁCIÓ	„Klekszkiállítás” rendezése saját képekkel, saját szövegekkel.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Házi feladatként vagy második részként a diákok „életre is kelthetik” ezeket a képeket, azaz egy rövid történetet szöhetnek a kép köré. Esetleg versbe (négysoros) is foglalhatják a kép „tartalmát”. Variálhatunk úgy is, hogy mindenki a saját tintafoltképéhez alkot szöveget, illetve úgy is, hogy mások képei közül választ ki egyet. A játék izgalmas, mert a szimmetrikus képek esetén az elején maguk az alkotók sem tudják, milyen alakzat formálódik ki a képen a hajtogatás után.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálincás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató (saját ötlet)

És egy kisállat hogyan látja a világot?

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetírás	45 perc	2	egyéni

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók egy általuk kiválasztott kisállat (például: kutya, macska, aranyhal, hörcsög, teknős, pók, tengerimalac, papagáj, gekkó) szemszögéből mutatják be a világot, a kisállat szemével írják le az embereket, akiknek a társaságában, családjában élnek, illetve a környezetet, amelyikben laknak. A tanulók leírhatják a kisállat egy napját is.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia, az empátia, a szóképzlet és a stílusérzék aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők kiválasztanak egy számukra kedves állatot, és az ő helyébe képzelve magukat írják le az embereket, a környezetet vagy a kiválasztott állat egy napját.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, esetleg egy állat képe. Ezt a tanulók hozhatják is magukkal, és akár le is rajzolhatják.
TEVÉKENYSÉGEK	Írás, felolvasás, megbeszélés. A résztvevők kitalálják, milyen állatról készültek az írásművek.
PREZENTÁCIÓ	A feladat lehetséges megoldása: Micsodaaa? Már megint azt a vacakot simogatom? Még csak nem is dorombol! Meg miféle simogatás ez? Nyomogatom azokat a kis kockákat, fölöttük kékesen világít az a valami, és kis fekete pacákat mutat. Egyre többet. Tán szerelmes vagy beléjük, hogy folyton ezekkel foglalkozol? Bezzeg ha én akarom nyomkodni a kockákat, mindig leveszel onnan! És valami egeret emlegetsz, de ilyenkor egy lehetetlen alakú dobozkához nyúlsz, még azt sem tudod, mi az egér! De hozok én neked olyat, itt van a kosárkámban. Nézd csak, dobom, kapd el! Jááátsszunk!!!
VARIÁCIÓK	A gyakorlat akkor a legegyszerűbb, ha valakinek saját kisállata van.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Trójai faló

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Intertextualitás	45 perc	2	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők beleképzelik magukat a falóban rejtőzködő, görög harcosok helyébe, amint Trója kapuja előtt várakoznak. Az előre megadott mondatokat bele kell illeszteniük a megírandó szövegbe.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az irodalmi művekben megjelenő intertextuális vonatkozások megismerése. Korábbi olvasmányélmények (homéroszi eposzok) felelevenítése.
INFORMÁCIÓK	A feladat a 9. évfolyamos korosztály számára készült. A felhasznált mondatok Quim Monzó <i>Trója kapujában</i> című szövegéből származnak.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer. <i>A táblára kivetített mondatok:</i> Első mondat: <i>A ló most ott magasodik a tengerparton: elegánsan, büszkén.</i> A történet közepén elhelyezkedő mondat: <i>A hajnal érkezével újjáéled a remény.</i> Utolsó mondat: <i>Csak ki kell várni.</i> Forrás: Quim Monzó 2010. <i>Guadalajara</i> . Budapest, Európa Kiadó.
ELŐKÉSZÜLETEK	A trójai faló történetének felelevenítése. Például a következő videó segítségével: https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=tr%c3%b3jai+fal%c3%b3&&mid=0816753179C60A2DFD6F0816753179C60A2DFD6F&&FORM=VRD GAR .
TEVÉKENYSÉGEK	Kreatív szövegalkotás meghatározott téma alapján (folyamatközpontú írás).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKA-SZOK, LÉPÉSEK	A 4 fős csoportok kialakítása. Kreatív írás csoportmunkában. Quim Monzó <i>Trója kapujában</i> című szövegének elolvasása.
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült szövegek felolvasása. A diákok értékelik egymás szövegeit. Ezután következik az összevetés az eredeti Quim Monzó-szöveggel. Majd egy rövid megbeszélés, vita: a diákok visszajelzéseinek meghallgatása az eredeti és a saját szövegek összevetése kapcsán.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Quim Monzó nevezett kötetének további darabjai is felhasználhatók kreatív írásgyakorlat tervezésére. Például: Kafka fordítva: Amikor egy reggel a csótány kikelt a báb-ból, arra lett figyelmes, hogy kövér fiatalemberré változott. Tell Vilmos legendája: Tell Vilmos unokája újra és újra meg akarja hallgatni a híres történetet, de ahogy kamaszodik, már csak gúnyolódik az ősein: még hogy hősiesség... Forrás: Quim Monzó 2010. <i>Guadalajara</i> . Budapest, Európa Kiadó.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Csóti Marianna, másodéves, nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgató (saját ötlet)

Kedves költőm!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Levélírás	45 perc	2	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

Egy levél vagy e-mail írása egy már nem élő magyar költőnek.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A képzelőerő aktivizálása, a levélírás tudnivalóinak felelevenítése, gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A levél-, illetve az e-mail-írás szabályainak, formai és tartalmi követelményeinek ismételése.
ESZKÖZÖK	A tanulók választhatnak egy költőt, például a kedvenc költőjüket, akinek az életéről az interneten tájékozódhatnak, ha szükségesnek tartják. Úgy is eljárhatunk, hogy három költő életútjáról és főbb műveiről jegyzeteket adunk a diákok kezébe. Ebben az esetben minden tanulónak ezek közül kell egyet kiválasztania a levél, az e-mail címzettjéül. Végül az is lehetséges, hogy az éppen tanult íróhoz, költőhöz fog szólni a diákok írása.
ELŐKÉSZÜLETEK	Papír, íróeszköz, nyomtatott formában kézbe adott jegyzetek, hogy minden tanuló az írás közben is használhassa az általa választott költőről szóló ismereteket, ha e mellett a változat mellett döntünk.
TEVÉKENYSÉGEK	A tanulók kiválasztanak egy költőt, akinek levelet fognak írni innen, a „jövőből”. Olyan kérdéseket fogalmaznak meg, amelyeket szívesen feltennének a költőnek, illetve véleményt mondanak valamelyik művéről; akár kritizálhatják is azt, javaslatot is tehetnek arra, hogy miről kellett volna még írnia. De bemutatathatják saját versüket is, és kérhetik, hogy a költő véleményezze azt. Meghívhatják előadást tartani, megkérdezhetik, hogy szívesen visszatérne-e, milyen verseket hozna stb. Engedjünk nagy teret a változatos és ötletes témáknak! Ügyelni kell arra, hogy az írásmű megfeleljen a levél, az e-mail szövegtípusának, a levélírási kritériumoknak, akár baráti, akár hivatalos stílusban íródik. Ez utóbbit is érdemes a diákok fantáziájára bízni.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A költők bemutatása. 2. A költő kiválasztása. 3. Jegyzetek kiosztása. 4. A levél megírása.
PREZENTÁCIÓ	A levél postára adása, e-mailben való elküldése egy diák-társnak, akinek a feladata lesz a levél megválaszolása postafordultával.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A feladat második fele a válaszlevél megírása. Ezt úgy is meg lehet valósítani, hogy a tanulók levelet cserélnek egymás között, a költő nevében pedig egy válaszlevelet írnak. De eljárhatunk úgy is, hogy az összes levelet beledobjuk egy borítékba, és mindenki kihúzza, melyikre fog válaszolni. Nem csak költőnek lehet levelet írni. Lehet a kedvenc színész, rajzfilmfigura, énekes stb.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálincás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvész szakos hallgató (saját ötlet, középiskolában kapott feladat alapján)

„Ha én ... volnék”

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Versírás nézőpontváltással	45 perc	2	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

Egy rímelő dal, vers, rapszöveg elkészítése egy használati tárgyról.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia aktivizálása, a versről elsajátított ismeretek gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A tanulóknak ismerniük kell a rímtípusokat.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz. Természetesen vihetünk be tárgyakat a csoportba, vagy kivetíthetjük tárgyak képét is, amelyekből a tanulók választhatnak, de történhet a választás szabad döntés alapján is.
ELŐKÉSZÜLETEK	Külön előkészületre nincs szükség. Azt meghatározhatjuk, hogy hány versszakból álljon a vers. Minden versszak azzal kezdődjön, hogy „Ha én volnék”.
LÉPÉSEK	1. Használati tárgy kiválasztása. 2. Versírás. 3. Verskör.
PREZENTÁCIÓ	A tanulók felolvassák az alkotásaikat. Pl.: Ha én seprű volnék, Néha a sarokban állnék. Várnám a percet, Amikor elővesznek. Ha én seprű volnék, Őszi faleveleket sepernék. Frissen hullott hópelyheket, Tessékelnék odébb. Ha én seprű volnék, A tavaszi szellőnek segítenék. Mindent, mit ő nem bír el, Én lökdösnék arrébb. Ha én seprű volnék, Lehullott rózsaszirmokat sepernék. Az aszfaltra égett út porát Simogatnám tovább.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A feladatot nehezíthetjük azzal, ha megadjuk a rím típusát, de meghatározhatunk szótagszámokat is. Használati tárgy helyett megadhatunk más kategóriát is, például állatok, növények, dísz tárgyak, híres emberek stb.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálinkás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató (saját ötlet)

Pingvinek

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Versírás	45 perc	2	páros

A gyakorlat rövid leírása

A *Pingvinek* című, budapesti szobor alapján tízsoros szöveg vagy vers alkotása, amelyben a szerzők a két szereplő dialógusa segítségével be is mutatják a pingvineket.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A képzőművészet és az irodalom összekapcsolási lehetőségeinek felismertetése, a verstani ismeretek gyakorlati alkalmazása, az irodalmi tanulmányok felelevenítése.
INFORMÁCIÓK	Boldogfai Farkas Sándor: <i>Pingvinek</i> (1958) Megtekinthető: https://welovebudapest.com/cikk/2022/10/26/latnivalok-es-kultura-budapest-rejtett-szobrai-kepgaleria .
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, a táblára kivetített kép a budapesti szoborról vagy más alkotásról a saját lakóhelyünkön, amely alkalmas egy mögöttes történet megalkotására.
ELŐKÉSZÜLETEK	A vers formai elvárásaival kapcsolatos szempontok megbeszélése. Segítségadás, ha nehéznek bizonyul a feladat: a beszélgető pingvinek lehetnek egy irodalmi alkotásból, de különbözőekből is.
TEVÉKENYSÉGEK	Kreatív szövegalkotás meghatározott téma alapján (folyamatközpontú írás).
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Anyaggyűjtés, válogatás: a témához kapcsolódó irodalmi szereplők kiválasztása. A párok kialakítása. Kreatív szövegalkotás páros munkaformában.
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült szövegek felolvasása, eljátszása, dramaturgiai elemekkel kiegészítve. Az irodalmi szereplők azonosítása a társak bevonásával.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A kreatív írásgyakorlat „<i>A magyar nyelv napja</i>” (november 13.) kapcsán is elkészíthető, a tanulók szövegei célzott iskolai programok keretén belül kiállíthatók. A pingvinek mögött rejtőzhetnek írók, költők is, akik vagy ismerték egymást, vagy nem, vagy lehettek barátságban is egymással. Ki is húzhatjuk az alkotók, a művek szereplőinek nevét, akiket megszemélyesítenek. A fentebbi honlapon számos hasonló kreatív írásra alkalmas szobrot fedezhetünk fel.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Csóti Marianna, másodéves, nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgató (saját fejlesztésű feladat)

Színes emlékek

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Színnevek gyakorlása	15 perc előkészület 2×45 perc írás 30 perc prezentáció	2	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A nap folyamán látott színek és az ezekhez kapcsolódó asszociációk összegyűjtése, versbe szedése.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A színnevek gyakorlása, azok képzésmódjának megismé- rése (<i>világoskék, sötétkék, égszínkék, királykék, szilvakék, kék, mint a tenger</i>), az asszociációk pontos megfogalmazá- sának, illetve a színnevek helyesírásának gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A színnevek képzési módjának megbeszélése, különleges színösszetételek gyűjtése, illetve kitalálása (pudingsárga, ananászsárga, narancssárga, galambszürke, téglavörös, ásványkék, sajtsárga, sáskazöld, bálnakék. stb.). A színnevek megtalálását segíti: a színszótár-ABC (www.szintan.hu), ill. a színnevek palettája (www.szinpalletta.hu).
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszközök, színes papírlapok.
MUNKASZAKA- SZOK, LÉPÉSEK	- Írjátok fel a színeket, amelyeket a nap folyamán láttatok! - Keressetek ki a listáról 3 színt, majd társítsatok ezekhez különböző asszociációkat! Legyetek konkrétak, és pró- báljátok kerülni az általános leírásokat! Például: piros – virág – rózsza – csipkerózsza – a csipkerózsza szirmai Irma néni tavaszi kertjéből. Olvassátok fel az asszociációs láncokat páros munká- ban! A párok vagy a kiscsoport tagjai minden résztve- vőnél egyesével megvitatják, melyik asszociációs lánc a legérdekesebb, és melyik szín kerüljön „megversesítésre”.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	3. Csukjátok be a szemeteket, és képzeljétek el a színeteket! Milyen emlékek köthetők ehhez a színhez? Milyen élmények jutnak eszetekbe? Ha ezzel megvagytok, akkor 45 percek van arra, hogy felírjátok a gondolataitokat, és egy egybefüggő verset (esetleg szöveget) fogalmazzatok belőle!
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült verseket/szövegeket a gyakorlat végén a csoport tagjai felolvassák.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A csoport létszámának megfelelően kioszthatunk színes tárgyakat is (zöld sál, narancssárga táska, piros váza, kék füzet stb.). Ebben az esetben a vers vagy a szöveg címe ez a jelzős szerkezet legyen. Kérjük meg a tanulókat, hogy a jelzős szerkezet alapszínéhez gyűjtsenek különleges színárnyalatokat vagy mondásokat. „Sárga citrom”: citromsárga; sárga, mint a citrom, zöldessárga.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn/Ramona Jakob: 66 Schreibnächte. (2023: 28–29), a gyakorlatot átdolgozta Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató

A bennünk rejlő állat

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Hangutánzó szavak, jellemzés	15 perc előkészület 60 perc írás 30 perc prezentáció	2	csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők különböző állatok bőrébe bújva képzelik el és írják le a világot.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az állatokkal kapcsolatos szólások, mondások, hasonlatok gyakorlása, a képzelőerő felszabadítása.
INFORMÁCIÓK	A szólás, mondás, metafora fogalmának felelevenítése.
ESZKÖZÖK	Egy nagy méretű papírlap, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	Egy nagyobb terem színpaddá alakítása.
TEVÉKENYSÉGEK	Állathangok utánzása, állatok jellemzése, meseírás állatszereplőkkel.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Minden résztvevő kiválaszt magának egy a hangulatához illő állatot. Mindenki mozog (sétál vagy mászik) a teremben, a résztvevők állathangon üdvözlik egymást, és az állatukhoz illő hangokat adnak ki. Az üdvözlés után a csoport tagjainak ki kell találniuk, ki milyen állat. Az állatneveket felírják a nagy papírlapra. A csoport együtt gyűjt az állatokhoz illő tulajdonságokat (most is a hangulattól függően), például róka – ravasz, kígyó – csalfa. 2. Ezek után mindig a legellentétebb tulajdonsággal rendelkező állatok állnak párba. 3. Az állatpárok írjanak egy mesét, amelynek ők a szereplői. A mesék felolvasásra, majd kiértékelésre kerülnek. 4. Annak megbeszélése, milyen emberi tulajdonságok kerülnek az állatok által ábrázolásra a szövegben. Mit érzünk mi magunk mindeközben? A többi „állatpár” figyelje meg ezeket a mese meghallgatása közben.
PREZENTÁCIÓ	A tanulók felolvassák a szövegeiket.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓ	A gyakorlathoz a résztvevők készíthetnek maguknak álarcot is.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn/ Ramona Jakob: 66 Schrebnächte (2023:103–105), a gyakorlatot átdolgozta Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató

Ne vásárolj semmit!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Érvelés	45 perc	2	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A hazai fogyasztáskritikus szervezetek 2005 óta hívják fel a figyelmet a túlfogyasztás társadalmi és környezeti következményeire. A tudatos vásárlók közül Magyarországon is sokan döntenek úgy minden év novemberének utolsó péntekjén, hogy nem vásárolnak semmit. A feladat az, hogy a tanulók készítsenek egy plakátot a „Ne vásárolj semmit!” napra. A plakát fő célja, hogy olyan embereket szólítson meg, akik még nem hallottak erről a kezdeményezésről, tájékoztasson és győzzön meg. Fontos, hogy a plakát hangsúlyozza, miért kell tudatos vásárlókká válnunk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A plakátterv segítségével művészeti alkotások létrehozása, a kép és a szöveg megfelelő arányának megismerése és alkalmazása. A fenntarthatóság témakörének beemelése a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretei közé. A tájékoztatás és az érvelés gyakorlása egy szövegben belül.
INFORMÁCIÓK	A feladat a Fenntarthatósági Témahétén is elkészíthető, annak üzenetét erősítheti. Indíthatunk az esemény plakátjainak megtekintésével, illetve a róla szóló tudósítások megkeresésével az interneten és egy ezekhez kapcsolódó beszélgetéssel.
ESZKÖZÖK	A/3 méretű kartonpapír, színes filctollak, kinyomtatott képek.
ELŐKÉSZÜLETEK	A témával kapcsolatos honlapok megtekintése. Anyaggyűjtés: https://www.nevasaroljsemmitnap.hu/index.html https://gyorihirek.hu/ne_vasarolj_semmit_nap_/ .
TEVÉKENYSÉGEK	Vázlatkészítés, jegyzetelés, információgyűjtés tanári segítséggel. Plakáttervezés csoportmunkában.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A plakát tartalmi jellemzőinek összefoglalása (vázlat). A 4 fős csoportok kialakítása. Az eszközök kiosztása. A plakát elkészítése.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	A csoportok bemutatják munkájukat. Tanári visszacsatolás a megvalósítással (a plakát sajátosságai, helyesírás, ötletesség) kapcsolatban.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A <i>Ne vásárolj semmit!</i> nap népszerűsítése az iskolában: egy digitális rendezvényplakát elkészítése számítógépes szoftver segítségével. Esetleg videófilm forgatása a napról, interjúkészítés, kerekasztal szervezése az aktuális napon.
A FELADAT FORRÁSA	Forrás: Oláh T. – Bujdosó H. – Tóth Á. 2019. <i>75 szövegértés, érvelés és gyakorlati szöveg magyar nyelv és irodalomból</i> . Szeged, Maxim Könyvkiadó. A gyakorlatot adaptálta Csóti Marianna, másodéves, nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgató.

Címre cím

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Címkeresés egy szöveghez	45 perc	2	egyéni, csoportos, páros

Életkor

8 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők találó címet adnak egy megadott szövegnek.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia és az összefüggéslátás aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	A címadás jellegzetes technikái a magyar nyelvben. Szakirodalom: <i>Forgács Erzsébet: Nyelvi játékok. Kreativitás a viccekben, a reklámnyelvben, a sajtónyelvben és irodalmi szövegekben. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2005.</i>
ESZKÖZÖK	Papír, írószer és egy rövid szöveg.
ELŐKÉSZÜLETEK	A jó cím jellemvonásainak megbeszélése. Ha párban vagy csoportban dolgozunk, érdemes megbeszélni, mi a szöveg üzenete, mely szavak meghatározók benne, mit érdemes kiemelni.
TEVÉKENYSÉGEK	Megbeszélés, szövegírás vagy szövegválasztás, egyéni címadás, megvitatás.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A párok írnak egy 5-6 soros történetet egy adott témáról, címet is adva a szövegüknek. A párok kicserélik a szövegeiket, de cím nélkül. Az első feladat, hogy címet adjanak a kapott szövegnek. 2. A következő lépésben a párok megbeszélik, hogy melyik cím (a sajátjuk vagy a párjuké) és miért illik jobban a szöveghez.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	„Álomvilágból kinézek az ablakon, s a valóságot látom. Szürke ég alatt szívemmel együtt didergek. Elhagyott vagyok, mint a kopár téglafal. Magányos, akárcsak a fáról lehulló, utolsó levél. Így hullok el én is, mert elhagytál. Miért?” (Egy egyetemi hallgató által írt szöveg.) Lehetséges címek: Őszi kérdés, Magány, Ősz kint és bent, Tovatűnt tavasz.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	1. Újságcikk címének elemzése, illetve más cím adása. A csoportok megbeszélnek a címek közötti különbségeket és hasonlóságokat. 2. Kisgyermekes esetében címadás egy 4-5 képből álló, összefüggő történethez. 3. Egy fényképnek is lehet címet adni. 4. Idősebb korosztály esetében ki lehet választani egy rövid szépirodalmi szöveget is, például egy Örkény-egypercest anélkül, hogy megnéznék a címét, majd mindenki egyénileg ad címet. Összehasonlítják és értékelik, kié a legtalálósabb cím, és mi ennek az oka. Szépirodalmi mű esetében megvitatják, miért ötletesebb vagy kevésbé szerencsés az író által adott cím.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Haikuírás: Irány Japán!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Versírás	45 perc	2	egyéni, csoportos, páros

Életkor

16 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők megismerkednek a haiku fogalmával, jellemzőivel, majd maguk is írnak egy haikut.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Meghatározott formai keretben és témáról, egyéni meg-látással tömören láttatni egy jelenséget, érzést, életképet. A cél a szókincs, a képzelet, a stílusérzék aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	A haiku egy klasszikus, rövid, lírai japán vers, amely az élet egy mozzanatát, a természet egy pillanatát mintegy kime-revített filmkockaként jeleníti meg három sorban. E sorok szótagszáma kötött: 5, 7, 5. A haikuírás legismertebb képviselője Macuo Basó japán költő (1644–1694).
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, néhány haiku kivetítve vagy nyomtatott formában.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők tájékoztatása a haiku mibenlétéről. A téma kijelölése, de egyénileg is ki lehet választani, hogy egy-egy résztvevő miről szeretne írni.
TEVÉKENYSÉGEK	A téma átgondolása, a vers megírása. Csoportos munka esetén a résztvevők megbeszélik az ötleteiket.
MUNKASZAKA-SZOK, LÉPÉSEK	Az elkészült verseket mindenki felolvassa, majd a résztve-vők értékelik egymás műveit.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	Amennyiben például ismert haikuk témáit adjuk meg (harmatcsepp, tavasz, ősz, szomorúság, boldogság), akkor először a diákok prezentálják a saját verseiket, és csak zárás-képpen olvassuk fel az ismert haikut. „Harmatcsepp sem hull. A krizantém szirmai, ó, jég borítja.” (Macuo Basó) „Zsenge levél zsong. Szemedről a cseppeket velük törölném.” (Macuo Basó)
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A résztvevők szabadon választhatnak párt, majd kicserélik egymás között a témát: mindenki megírja a párjáét is, majd összehasonlítják, ki hogyan dolgozta fel ugyanazt a témát, miben térnek el a versek. Közösen, mindenki együttes munkájával is lehet írni haikut, a résztvevők megbeszélik a verssorokat, szavakat, folyamatosan alakítják, csiszolják a verset.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

A gonoszok szemszögéből, avagy kutyából is lehet szalonna?

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Meseírás nézőpontváltással	5 perc előkészület 30 perc írás 45 perc prezentáció	2	egyéni, csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők ismert mesék gonosz alakjait írják át jószágossá.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A koncentráció és az empátia fejlesztése, a képzelőerő aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	Ebben a gyakorlatban a résztvevőknek bele kell bújniuk egy-egy gonosz meseszereplő bőrébe. Le kell írniuk a gondolataikat a karakterhez, majd el kell képzelniük, hogyan alakult volna a mese, ha az adott szereplő nem lenne gonosz, és így kell a mesét újraalkotniuk. Gonosz meseszereplők: 1. Zordon – Oroszlánkirály 2. Grincs – A Grincs 3. Szörnyella De Frász – 101 Kiskutya 4. Ursula – A kis hableány 5. Hook kapitány – Pán Péter. Ajánlatos az írás előtt a résztvevőkkel letisztázni, mely mesék kerülnek majd felhasználásra, nehogy olyan mese legyen a listán, amelyet valaki nem ismer.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, egy lista gonosz meseszereplőkről, valamint a mesék kinyomtatva, amelyekben a gonoszok szerepelnek. A meséket az interneten is megkereshetjük, vagy mesekönyveket hozhatunk a könyvtárból.
ELŐKÉSZÜLETEK	A kifüggesztett lista a gonoszokról, valamint képek a szereplőkről a vizualizálás elősegítése érdekében.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A résztvevőknek ki kell választaniuk egy meseszereplőt, és meg kell indokolniuk, miért ezt a szereplőt választották. Miért találják őt érdekesnek? Milyen emlékeik vannak gyerekkorukból a karakterről? Képesnek tartják-e a kiválasztott szereplőt arra, hogy megváltozzon, megjavuljon? 2. Röviden írják újra azt a mesét, amelyben a kiválasztott karakter szerepel, de most úgy, hogy a gonosz szereplő nem gonosz többé.
PREZENTÁCIÓ	A prezentációhoz kis csoportokat képezünk, és előadjuk a meséket.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A gyakorlatot meg lehet csinálni akármilyen mesebeli gonosz karakterrel. Ugyanakkor azt is lehet, hogy a résztvevők a gyakorlat elejétől fogva nem egy gonosz, hanem egy jószágos karakterrel dolgoznak, aki átváltozik. Más variációk esetében meg lehet még próbálni a 2. feladatot annyival kiegészíteni, hogy a résztvevők a saját karakterüket jóságossá, de valamelyik jószágos karaktert éppen ezért gonosszá tesznek, és így írják újra a történetet.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató (saját ötlet)

Rosszkedvűen vagy jókedvűen?

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Ugyanaz a téma két hangulatban	45 perc	2	egyéni, csoportos, páros

Életkor

16 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők egy szituációból kiindulva fejezik ki az azzal kapcsolatos érzelmeiket. A szituáció többféleképpen értelmezhető, ezért a kreatív szöveg megírásához perspektívaváltásra van szükség.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia, a szókincs, a stílus- és a humorérzék fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők leírják, hogyan mondja el érzéseit a barátnő-jének az a nő/férfi, aki tragédiaként, illetve az, aki humoros esetként éli meg a rosszul sikerült frizuráját.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők megbeszélik, kik írják a negatív, kik a pozitív hangvételű elbeszélést.
TEVÉKENYSÉGEK	Szövegírás, alkotás-összehasonlítás.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A hangvétel egyeztetése, írás, felolvasás, megbeszélés, értékelés.
PREZENTÁCIÓ	A gyakorlat lehetséges megoldása: A „tragikus” történet: – Hát, képzeld, elmentem ehhez a sztárfodrászhoz, három hónapot vártam arra a nyomorult időpontra, kifizettem egy vagyont, és nézd meg, mit csinált belőlem! Egy szörnyet! Egy bányarémet! Az első tanyasi csirke különbül néz ki! Ez frizura? A rajzfilmbeli Gusztáv három szál hajából többet hoznak ki! Olyan vagyok, mint akinek a fejére fészkelte a részeg gólya! Nem merek kilépni az utcára, még azt hiszik, én vagyok a bohócdoktor! Ez nem vörös haj, ez lángoló, égő, lobogó piros, egy tűzoltó azonnal oltani kezdené a fejem!

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	És tudod, mit kérdezett a férjem, amikor meglátott? „Mi van, édesem, nem a pörköltbe szórtad a pirosaprikát?” És közben nyerítve röhögött. Sapkát húzok, és megyek parókát venni! A humoros előadás: – Na, mit szólsz? Azt mondtam a fodrásznak, hogy kicsit vágjon a hajamból, és lágy, vöröses árnyalatot adjon neki. Ehhez képest rótvörös túskehajam lett. Oda se neki, a kislányom ovijában én leszek a sün a meseszínházban, a gyerekek imádni fognak. A férjem meglepődött, de azt mondta: „Mmm, nocsak, új csajom van? Vagány vagy, mint egy tinilány! Hétvégén elvisszük a gyereket anyámékhoz, és csinálunk két romantikus napot magunknak.” Hát nem édes? Megtartom a fodrászt!
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A téma lehet egy csalódást okozó ajándék, egy sikertelen étel, egy találkozás egy kellemetlen ismerőssel.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Állatkerti útmutató

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Versfeldolgozás	45 perc	2	egyéni, csoportos, frontális

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók Devecseri Gábor *Állatkerti útmutató* című versét egészítik ki kreatív módon, csoportmunka keretében.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A magyar nyelv játékoságának, változatosságának bemutatása, a nyelvi tudatosság, a humorérzék fejlesztése, szókincs-bővítés játékkal. Az érvelés, illetve az írásmű üzenetének, céljának, befogadójának megfelelő szókincs használatának, a mondatok befejezésének gyakorlása. Személyes élmények megfogalmazása különböző mondatokban.
INFORMÁCIÓK	Beszélgetés, ráhangolódás: milyen állatokat láthatunk egy állatparkban, kinek melyik a kedvence? A ráhangolódás lehet játékos is, a cél az állathangok gyors utánzása (lásd lentebb).
ESZKÖZÖK	Feladatlap, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	Csoportalakítás, feladatlap elkészítése, kiosztása.
TEVÉKENYSÉGEK	Tanári magyarázat, tanulói előadás, megfigyelés, megbeszélés, vita, érvelés.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. <i>Ráhangolódás (5 perc) – frontális osztálymunka, játék</i> Játék: Utánozd annak az állatnak a hangját, amelyiknek a nevét hallod! Oroszlán, macska, kutya, béka, csörgőkígyó, medve, farkas, kecske, malac. Kiesős játék formájában is játszhatjuk. (A kiesett játékosok figyelik, hogy kik lesznek a következő kiesők.) Variáció: Utánozd annak az állatnak a mozgását, amelyiknek a nevét hallod! Medve, farkas, madár, kígyó, kutya, macska.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Kiesős játék formájában is játszhatjuk. (A kiesett játékosok figyelik, hogy kik lesznek a következő kiesők.) <i>2. Célkitűzés (20 perc) – magyarázat, egyéni munka, feladatlap</i> A feladat indítása: Hiányos verset láttok magatok előtt, Devecseri Gábor <i>Tréfás állatkerti útmutató</i> című költeményét. De hiányoznak belőle az állatnevek. Ezeket kell kiegészítenetek. Vigyázat! Nem minden, a versben szereplő állat látható az állatkertben. A hiányzó szavak szótagszámát vonalakkal jelöltem. Olvasátok el a verset, közben húzzátok alá azokat a szavakat, melyeket nem ismertek! (Szómagyarázat, ha szükséges!) (Az olvasás előbb egyéni munka, s már ebben a szakaszban is lehet ötleteket írni a papírra. Utána csoportokat alakítunk, a tanulók kiegészítik a szöveget.) Ez a ____ oly picinke, falevélből van az inge, pókhálóból a szoknyája, makkhéjból a csizmácskája. Csak fűvön élt a kis _____, de most rákapott a zabra, végül is elvitték Szobra, ott oktatják szebbre-jobbra. „Apám – így szól a kis _____ –, hadd mehessek el a bálba.” „Nem mehetsz el, fiam, Péter, nem vagy még egy kilométer.” Megy a hajó, nézd a _____: Kép Lepencéig rajta mulat. De a dühös _____ kiszáll nyomban Horány után. Mért tanulnak a kis _____? Azért, hogy a leckét értsék. Tanítójuk egy hasas, pápaszemes, lomha _____.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	„Ne ugrándozz, ne táncolj, ne bomolj, az iskolás fiúcska mind komoly.” Garázda kölykét inti így a ____. Fekete az ablakpárkány, rákönyököl a kis ____ ____; hat feje néz az utcára, egy a leckét bent biflázza. (A szöveg forrása: https://gyerekversek.hu/devecseri-gabor-trefas-allatkerti-utmutato/. Fentebb nem mutattunk be minden versszakot a versből, csak példákat a feladatlapra.) 3. Ellenőrzés (5 perc) – tanulói előadás, egyéni munka Megkérdezzük, ki szeretné felolvasni a versét. A többiek azt figyelik, hogy jó-e a javaslat, s jelzik, ha egyetértenek, illetve ha van más javaslatuk, vagy nem találják odaillőnek a felolvasott megoldást. A végén meghallgatjuk/megnézzük a verset: https://www.youtube.com/watch?v=E2XutOZj1wg. 4. Értelmezés, kiegészítés (3 perc) – megbeszélés Honnan jöttetek rá, hogy mi a megoldás? Milyen szavak segítettek? 5. Útmutatóírás (10 perc) – egyéni vagy csoportos munka, feladatlap Válasszatok egy állatot, és írjátok meg hozzá az útmutatót négy sorban!
PREZENTÁCIÓ	Felolvasás visszajelzés kíséretében.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nehezítés: Egészítsétek ki úgy a verset, hogy számotokra elfogadható szöveget kapjatok! A versben páros rímek vannak, ennyit segítetek. Devecseri Gábor: Tréfás állatkerti útmutató Ez a ____ ____ oly picinke, falevélből van az ____ ____, pókhálóból a szoknyája, makkhéjból a ____ ____ ____ ____.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Csak ____ élt a kis zebra, de most rákapott a zabra, végül is elvitték Szobra, ott oktatják szebbre- ____. „Apám – így szól a ____ bálna –, hadd mehessek el a ____.” „Nem mehetsz el, fiam, Péter, nem vagy még ____ kilométer.” Mért tanulnak a kis vércsék? Azért, hogy a leckét ____. Tanítójuk egy hasas, pápaszemes, ____ sas. „Ne ugrándozz, ne táncolj, ne ____, az iskolás fiúcska mind komoly.” Garázda kölykét inti így a ____. ____ az ablakpárkány, rákönyököl a kis ____; ____ feje néz az utcára, egy a leckét bent biflázza. <i>Ha nehéznek bizonyul a feladat, segítő kérdéseket teszünk fel.</i> <i>Például:</i> – Milyen állatot ismersz, amely nagyon picike? – Min élt, vagyis mit evett a kis zebra? – Milyen a bálna? – Mi az a vércse? – Milyen állat neve rímel arra, hogy „komoly”? – Milyen állat az, amelyiknek több feje van? A prezentáció a fentiekhez hasonló: Egy tanuló felolvassa a verset, a többiek azt figyelik, hogy rímelnek-e a verssorok, illetve odaillőek-e az új szavak. 4-5 verset is meghallgatunk, ha van rá időnk, és a gyerekek értékelik egymás munkáját. Variáció: A tanulók az elkészült szövegből maguk is kihagyják az állat nevét, és a négysorosot a többieknek kell kiegészíteniük az állat nevével.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Gáspár Edina, másodéves, nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgató

Tájképben

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Tájleírás, hangulat-festő szavak	45 perc	2	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

„A festmények nem csupán vizuális élményt nyújtanak, hanem képesek kifejezni és átadni különböző nyelvi kifejezéseket és jelentéseket is.”¹ A feladat az, hogy a diákok megtalálják és megfogalmazzák ezeket.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Egy tájkép mint vizuális impulzus alapján irányított szöveg készítése által a megfigyelések verbalizálása. A vizuális és verbális kifejezőeszközök közötti kapcsolat felfedezése.
INFORMÁCIÓK	A feladat jól működik egyéni, csoportos és páros formában is. Eldöntendő, hogy a csoport ugyanazzal a tájképpel dolgozik-e, vagy különbözőekkel.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, tájképek, amelyeket a diákoknak különböző albumokból kiválasztva teszünk a munkaasztalukra. Jó megoldás a kivetítés, ha mindenki ugyanazzal a képpel dolgozik. Ötletek képekhez: https://zsofiasarhidai.com/blog/10-csodaszep-teli-tajkep/ , Sárhidai Zsófia elemzésével.
ELŐKÉSZÜLETEK	A feladat indítása egy beszélgetés arról, mit jelent a tájkép szó, a nagyobbakkal megkerestethetjük a festő nevét, a kép keletkezési idejét. Ezt fel is írhatjuk arra a lapra, amelyiken a tanulók dolgozni fognak a kreatív szövegen. Ezután megbeszéljük a tájképleírás szempontjait.
TEVÉKENYSÉGEK	Vizuális impulzusgyűjtés, szövegalkotás séma alapján.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A szöveget úgy kell megírni, hogy az a következő pontokat vegye figyelembe: Írd le, mutasd be a kép színeit és hangulatát! Pontosan határozd meg a színeket (<i>világos, sötét, hideg, meleg</i>) és a hangulatot (<i>komorlik az este, harap a csend, zúg a szél, perzsel a nap, zuhog az eső, kopognak a levelek, sziszegnek a fák, szuszognak a fűszálak, forr a nyári este</i>)!

¹ <https://muvesz.ma/hogyan-fejezhetok-ki-a-festmenyeken-keresztul-a-nyelvi-kifejezesek-es-jelentesek/>

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Írd le, mutasd be a kép elrendezését! Mi látható elől, középen, hátul, a középpontban? Milyen jelentés kapcsolódik az ábrázolt tereptárgyakhoz? Jelképeznek-e ezek valamit (például a ház, a búza, az erdő, a vihar jelentése jelképes)? Milyen jelentést hordoznak a színek? Milyenek a képen a fények? Vannak-e árnyékok? Milyen évszak lehet, és milyen az időjárás a képen?
PREZENTÁCIÓ	A tanteremben kiállítjuk a festményeket, alattuk pedig a diákok szövegei olvashatók.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Egy másik alkalommal választhatunk csendéletet vagy életképeket is impulzusként. Ezt a feladatot mindig alkalmazhatjuk, ha meg kell újítani a dekorációt az osztályban, hiszen választhatunk tematikusan kidolgozott festményeket is.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	A feladat alapötlete a következő cikk alapján született: https://muvesz.ma/hogyan-fejezhetok-ki-a-festmenyen-keresztul-a-nyelvi-kifejezesek-es-jelentesek/. Ebből származnak a szöveget strukturáló szempontok is. A feladatot kidolgozta: Kegyes Erika

Történetírás adott kezdőmondattal: Ez a kezdet nem nehéz

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szövegalkotás, szövegösszefüggés	45 perc	2	csoportos, páros

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők impulzusként egy szöveg kezdőmondatát kapják meg, és feladatuk a szöveg megalkotása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia aktivizálása, páros és csoportos munka esetén a kritikai szemlélet fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	Dolgozhatunk ismert irodalmi művek vagy egy újságcikk kezdőmondatával, de a diákok is alkothatnak egy-egy kezdőmondatot.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, esetleg egy regény, novella, publicisztika.
TEVÉKENYSÉGEK	Mondatválasztás, történetírás, megbeszélés.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A párok/csoportok megbeszélnek egy történetkezdő mondatot, amely lehet közös munka eredménye, de egy megírt mű első mondata is. Feltétel: magát a művet senki sem ismerheti. Mindenki elkészíti a néhány soros történetet. A résztvevők felolvassák írásukat, amelyet közösen értékelnek. Az írásművek megvitatásán túl arról is szó eshet, mi okozza az alkotások különbségét, mi ihlette az írókat arra, hogy éppen az adott történetet készítsék el.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	Példa kezdőmondatra (Kolozsvári Grandpierre Emil <i>A burok</i> című regényéből): „Éjfél felé már nagyon erős volt a nyomás.” A feladat egyetemi hallgatók által készített, néhány lehetséges megoldása: „Éjfél felé már nagyon erős volt a nyomás. Az asztalnál görnyedve még mindig ezzel foglalkozom. Lélekben már szépet álmodom, pedig ehelyett a nyomóerő fogalmára kellene gondolnom. Hitem kezdem feladni, hogy ezt még az éjjel be tudom magolni. Füzetemet becsukom, lassan felállok a székből, és kinyújtóztatom zsibbadt lábaimat. A vesztesek nyugalomával ágyba bújok, tudva, hogy lesz még javító.” 2. változat: „Éjfél felé már nagyon erős volt a nyomás. A baráti társaság dideregve állt kint a kertben, és feszülten néztek egymásra. A távolból már hallották a visszaszámlálás hangjait. Bár az este jól indult, a »feelsz vagy mersz« játék során kiderült titkok rányomták a bélyeget a hangulatra. Úgy tűnt, e fájó sebek begyógyítása lesz a feladatuk az új esztendőben.” 3. változat: „Éjfél felé már nagyon erős volt a nyomás. A meglepetésbulira már minden vendég megérkezett. A társaságból már csak a harmincadik életévét betöltő férfi hiányzott, aki bármelyik pillanatban megérkezhet. A lakás tökéletesen fel volt díszítve. Negyed egykor végre betoppant a várva várt ünnepelt – félrecsúszott nyakkendőben, enyhén kaptatosan.”
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Attól függően, hogy milyen szövegtípust dolgozunk fel az órán, lehet variálni a feladatot: mese, novella, monda, mítosz és elbeszélés.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Nem úgy van az!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Egy ismert történet más befejezéssel	45 perc	2	egyéni, csoportos

Életkor

12 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók egy számukra ismert történethez írnak más befejezést. A szövegalkotási szakasz után megbeszélik, hogy milyen elemeket és miért változtattak meg a szövegben.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A képzelőerő, a szókincs és a vitakészség fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők egy közismert történethez más befejezést írnak.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők kiválasztják a történetet.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Történetválasztás, történetírás, az elkészült művek megbeszélése: összehasonlítás, érvelés arról, hogy ki és miért fejezte be úgy a saját írását, ahogyan tette.
PREZENTÁCIÓ	Példa a <i>Csipkerózsika</i> című mese befejezésére: Amikor a daliás királyfi megpillantotta az alvó szépséget, rögtön szerelemre gyúlt a szíve. A lányhoz hajolt, és gyengéden megcsókolta. Csipkerózsika felsóhajtott, kinyitotta szép szemét, majd nagyot sikoltott. A királyfi, akire a megváltó csókkal átszállt az átok, holtan hanyatlott melléje.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Témaötletek: Star Wars, Harry Potter, egy filmsorozatnak egy önmagában teljes epizódja (az idősebb korosztálynak például Columbo), egy Agatha Christie-regény.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Mondatgyöngyfűzér

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Közös szövegalkotás	45 perc	2	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők együttesen hoznak létre egy szöveget úgy, hogy mindenki csak egy mondatral fűzi tovább a történetet.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szókincs, a stílusérzék, a fantázia és az egymásra figyelés fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők úgy találhatnak ki történetet, hogy valaki mond egy tetszőleges mondatot, ahhoz a következő hozzászól egy újabbat, majd így folytatják a mondatfűzést, amíg ki nem alakul egy kerek történet.
ESZKÖZÖK	Íróeszköz, papír, esetleg mobiltelefon.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők megbeszélhetik a témát, a stílust, a szöveg hosszát (hány mondatból álljon a történet) vagy időtartamát (hány percig tartson a történetalkotás).
TEVÉKENYSÉGEK	Szóbeli történetalkotás, majd a szöveg emlékezetből történő leírása egyéni, páros vagy csoportos munkában. A szövegek prezentálása után beszélgetés arról, hogy milyen eltérések jöttek létre az eredeti, közösen alkotott történethez képest. Az összehasonlítás úgy is lehetséges, hogy a szóbeli történetalkotást mobiltelefonnal rögzítjük.
PREZENTÁCIÓ	<i>Példa a szövegkezdesre</i> Egy thriller kezdőmondata: És akkor az őszi jóslat éjjelén éjfél után az ódon templom harangja. Folytatás: A tizenkettedik kondulásnál csikorogva kinyílt a kriptá ajtaja. A buliba igyekvő társaság addig jókedvű tagjai megkövültek a látványtól. – Mi van? Berezeltetek? – kérdezte a kissé kaptatos Norbi, de azért ő is halkabbra fogta a hangját.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	– Dehogy, csak... – vágott vissza az öccse, ám ebben a pillanatban imbolygó fény jelent meg a kriptá előtt. – Te jó ég, mi ez? Kísértet? – suttogta rémülten Anett, aki úgy megszorította Norbi karját, hogy a fiú feljajdult fájdalomában. Mindannyian dermedten bámulták a sejtelmes fényt, amely lassan feléjük közeledett. Hirtelen szélroham kerekedett, s mintha a túlvilágról jönne, halk sóhaj kelt a levegőben.
VARIÁCIÓK	A történet lehet csak leírás, de párbeszédes elbeszélés is. A résztvevők meghatározhatják, melyik korban játszódjék a történet.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Ellentétes

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Ellentétes értelmű szavak (álhírek)	45 perc	2	csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók mondatokat, szalagcímeket vagy egy rövid szöveget kapnak, amelye(ke)t ellentétes szavakkal kell átírniuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az ellentétes értelmű szavak és a fosztóképző gyakorlása, szókincsfejlesztés. Médiatudatosság, az álhírekre való felfigyelés fokozása a szövegértés révén.
INFORMÁCIÓK	Bemelegítésképpen indíthatunk a következő gyakorlattal: egy papírra a párok, a kiscsoportok egyik tagja felír egy szót, a társa mellé írja annak az ellentétét. A lánc 5 percig folytatódik, utána szerepcsere. Az győz, akinek a leghosszabb a szólánca. Ezután kapják meg a tanulók az átírandó szöveget.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, történet, amelyet előre kiválasztunk. Internet, ha megengedjük a következő internetes oldalt használni: https://ellentetszotar.hu/ .
ELŐKÉSZÜLETEK	A mondatokat, a rövid szöveget (történetet) tartalma szerint kell tagadni, azaz annyi szót kell ellentétes értelműre átalakítani, amennyit csak lehet. Ebből a szempontból hasznos az ellentétszótár használata (https://ellentetszotar.hu/). A gyakorlat sikere a mondatok, a kis szövegek kiválasztásában rejlik. Jók lehetnek például a szalagcímek és miniszövegek, amelyeket a napi hírportálokból tudunk kisebb-nagyobb változtatásokkal „hihetetlenné” átalakítani: 1. Kincsvadászok: valaki több százezret fizetett egy a Titanicról származó rongydarabért. 2. Igazi csodákat rejt ez a vidéki kastély, ráadásul minden megvan benne, amiért érdemes kifizetni a drága belépőt: csodás bútorok, díszes falak, kacskaringós lépcsők s egy mesébe illő park, amely szép, dús pázsittal hívogat egy sétára. Közepén pompás virágok közt rábukkanunk egy hús vizű forrásra, amely szomjunkat csillapítja, és a hajszínünket is megváltoztatja.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	3. Beszélő majom: Az emlősök többsége a következő ezer évben képes lesz megtanulni a beszédet és valamennyire megérteni minket. A majmok eddig is tudtak velünk kommunikálni, gyorsan és ügyesen megtanulták a mi nyelvünket. Az embereknek sem jelent gondot a majmok nyelvének megtanulása. Hamarosan kaphatók lesznek tankönyvek, amelyekből az emberek megtanulhatják a majomnyelvet és az összes emlős állat nyelvét. A teljes szótárak jól használhatók lesznek az állatok emberi nyelvre való oktatásában is. 4. Szuper-Földeket találtak a csillagászok: Lakhatók, és nincsenek is messze. A kutatásban megállapították, hogy a Szuper-Földek a Hold zónájában vannak, és élhető, van rajtuk iható víz és ehető algaréteg. Ráadásul az is kiderült, hogy a Szuper-Földeknek vannak ikerbolygók is, ahol a hőmérséklet mindig egyforma, a levegő is kellemesen párás, és ezek is könnyen, egyszerűen elérhetők a Hold-rendszerben. Az egyetlen probléma az állandó világosság, hiszen minden oldalról látszik a fénylő Hold. Az iflscience.com cikke szerint e bolygók között van az általunk ismert legnagyobb lakható, űrhajóval megközelíthető Szuper-Föld, amelyet a NASA TESS űrteleszkópja folyamatosan tud figyelni.
TEVÉKENYSÉGEK	Szókincsfejlesztés, szótárhasználat, szövegértés, a kamuhírek logikájának felismerése a szövegek átalakítása során. Azzal, hogy a szöveget ellentettjébe fordítatjuk át, a tanulók rájönnek, hogy ezek kamuhírek. Annak megbeszélésével zárhatjuk az órát, hogy miből jöttek rá a hír(ek) valótlanságaira, és melyik szöveg a kakukktőzés, ha mind a négy szöveggel foglalkoztunk a csoportokban.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Szólánc, történet átírása önállóan vagy segítséggel: https://ellentetszotar.hu/.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	1. Amelyik páros vagy kiscsoport a leghamarabb készen van, annak az átírt történetét hallgatjuk meg, ha mindenki azonos szöveggel dolgozott. 2. Mindegyik szöveghez meghallgatjuk az átírást, és megkérdezzük, hogy így átfordítva hihető-e, és miért. 3. Csak a kakukktójas szöveget olvastatjuk fel átfordítva. Megbeszéljük, hogy ez miért nem álhír.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nagyobbaknak lehet az a feladat, hogy egy verset költsenek át ellentétes értelműre, vagy egy novella, regény egyik részletét, ha nem akarunk az álhírekkel foglalkozni. Továbbvihető a foglalkozás az álhírek értelmezési problémái felé: ehhez jó ötleteket találunk itt: <i>Té is lehetsz kutató. Módszertani ötletek kutatások tervezéséhez, megvalósításához, bemutatásához, valamint az álhírekkel való megküzdéshez középiskolás diákoknak, tanároknak és fiatalokkal foglalkozó szakembereknek</i>. Szerk.: Belinszky Anna; kiadta: DIA, Budapest, 2019. Teljes óravázlat az álhírek feldolgozásához példaszövegekkel, amelyeket a tanulóknak feladatlap alapján kell csoportosítaniuk: https://buvosvolgy.hu/tudastar/oravazlat/Alhirek_felismerese_1718_eveseknek. Ezt felhasználva zárásképpen megkérdezhetjük, melyik csoportba tartoznának az általuk átírt szövegek (a kakukktójas kivételével).
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	A bemelegítő gyakorlat leírása: Juhász Valéria: <i>A beszédfejlesztés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért</i>. (2023: 119–120). A feladatban átírandó szövegek a 24.hu friss hírei alapján készültek, illetve a feladat kidolgozásához felhasználtuk a következő oktatási anyagot is: https://buvosvolgy.hu/tudastar/oravazlat/Alhirek_felismerese_1718_eveseknek. A feladatot kidolgozta: Kegyes Erika

Tagadás

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Mondatok, mondatrészek tagadása	40-60 perc	2	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A feladat a magyar nyelvre jellemző tagadó eljárások mindegyikének alkalmazása egy szabad szövegben (mesében, történetben).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Különböző tagadó formák és elemek beépítése a szövegbe.
INFORMÁCIÓK	Közös ismétléssel kezdjük, amelyben csoportosítjuk a tagadás lehetőségeit. A diákok összekeverve látják a táblán, a kivetítőn a szavakat. Senki nem soha sehol úgyse sehonnan semmint sehová semerről sehogyan semmikor ne semmiért se semerre dehogy semettől semeddig semmiképpen sohasem sem Ezeket esetleg borítékokban, papírcsíkokon kapják meg. A feladat a csoportosítás. A tanultaktól függően döntjük el, hogy megadjuk-e a csoportosítás elveit: tagadószó, általános tagadó névmási határozószó, tagadó időhatározó-szó, tagadó módhatározó (köörülményt tagadó névmási határozószó, tagadást kifejező módosítószó).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
ESZKÖZÖK	A csoportosított tagadóelemeket a tanulók kiteszik a munkasztalukra. Ezeknek kell szerepelnie a történetben, a mesében, amelynek a címét is megadhatjuk. Például: <i>Nem is mese / Meg se történt történet / Tagadás történet / Sosem volt mese.</i>
ELŐKÉSZÜLETEK	A tagadást kifejező eszközök átisméltése.
TEVÉKENYSÉGEK	Csoportosítás, egyéni vagy csoportos szövegalkotás.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A szövegbe annyi tagadó elemet és formát illesszenek be a tanulók, amennyit csak tudnak, azaz nem kell mindegyiknek szerepelnie a szövegben. Ha kész a szöveg, számolják meg a felhasznált tagadó elemeket. Ha van idő, vagy valamelyik csoport hamarabb van készen, csoportosítást is kérhetünk, mint a foglalkozás elején.
PREZENTÁCIÓ	Körbe ülünk, és azt a szöveget olvassuk fel, amelyik a legtöbb tagadást tartalmazza.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Idősebb tanulókkal, kreatív írásban jártasabb csoportokkal jól szokott sikerülni a <i>Tagadás</i> vagy a <i>Tagadom</i> című vers, esetleg a <i>Tagadóka</i> címet viselő mondóka is. A vershez lehet inspiratív kezdet Lennert Móger Tímea verse (letölthető: https://www.babelmatrix.org/works/hu/Lennert_M%C3%B3ger_T%C3%ADmea-1981/Tagad%C3%B3). Tagadó Hiányoztam? te is, ... nem! eljöttél értem, mégsem vinnél el, s nem mennék én sem, a szerelem mihaszna, mihaszna- szerelem, játék a tűzzel, egyedem-begyedem, szeret, nem szeret, szeret, nem... szabad szeretnem!

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Fontos, hogy a saját költemény megszerkesztése előtt megbeszéljük, milyen tagadó szerkezeteket használ a vers költői eszköztára. Végül verset költhetünk teljesen szabadon a „tagadószócskák” valamelyikével is. A cím maga a tagadószócska lesz: <i>Nem, Dehogy, Sem, Sosem, Sehogy</i>. Egy kalapból húzzuk ki a címeket, és a munka végén verskört vagy versgalériát csinálunk. Párbeszédes mese is születhet, például egy gyermekről, akinek Tagadta vagy Tagadóka a neve, és mindig minden mondatot tagad.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Max és Móric

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történet átköltése	2×45 perc 45 perc előkészület 45 perc írás	2	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

Max és Móric alakjának megismerése, a történet modernizálása, újraértelmezése.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az eredeti, 1865-ben megírt csínyek újrafogalmazása, erkölcsi tanulságok levonása, a képzelőerő és a stilisztikai érzék fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	Ismerkedés két rossz gyerek, Max és Móric kalandjaival. A „személyleírásuk” felolvasása: „Gyakran hallunk – arról, erről Haszontalan gyermekekről, Mint amilyen e két vitéz, Max és Móric nevű csibész. Ahelyett, hogy okos szóra Hallgattak volna, s a jóra, Azt nem ritkán megvetették És titokban kinevették. Bezzeg gaztettek terén, Egyikük sem volt szerény! Embert, állatot hergelni, Almát, körtét, szilvát csenni Ugye bizony kellemesebb S ráadásul kényelmesebb, Mint templomban általában, S nyugton ülni iskolában. Ó, de jaj, ó jaj, barátom, Ha a dolgok végét látom! Szörnyű e két gonosz balga, Max és Móric viselt dolga! Íme hát, mit tettek ketten, Fölírva és lefestetten.” (W. Busch, fordította: Gyimóthy Gábor, letölthető: https://mek.oszk.hu/22500/22534/22534.pdf)

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Képek keresése és összehasonlítása, ábrázolásuknak megbeszélése különböző korokban, régen és most. Megbeszéljük, mit gondolnak a diákok a két szereplőről. Ezután bejártsszuk hang nélkül az első csínyt: https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=max+es+moritz+ester+streich&&mid=9FD6C54B4A105E5C91B69FD6C54B4A105E5C91B6&&FORM=VRD GAR. Elmeséltetjük a diákokkal a történetet szóban. Ezután jön a történetírás szakasza.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, bevezető kép és szöveg, videórészlet. A feladat kiosztása: <i>Képzeltetek el, hogy Max és Móric most él, és veletek egykorúak! Fogalmazzátok meg a történetet saját szavaitokkal, napjainkba áthelyezve!</i>
ELŐKÉSZÜLETEK	Csoportalakítás, ismerkedés a szereplőkkel, az első csíny tartalma és a levonható tanulságok közös megfogalmazása.
TEVÉKENYSÉGEK	Szövegfeldolgozás, szövegírás, szöveg-összehasonlítás.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Minden csoport elkészíti a maga 5–10 soros történetét. Ezek bemutatása után megbeszéljük, hogy mi változott az eredeti szöveghez képest. A már ismert videóhoz felolvasuk az első csínyt (W. Busch, fordította: Gyimóthy Gábor, letölthető: https://mek.oszk.hu/22500/22534/22534.pdf).
PREZENTÁCIÓ	A csoportok szövegeinek felolvasása.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nagyobb létszámú csoportokban megpróbálkozhatunk azzal is, hogy felosztjuk a hét csínyt. A fentebbi link tartalmazza mind a hetet. Ebben az esetben a csoportok maguk hasonlítják össze az általuk írt szöveg tartalmát az eredetivel, és megbeszélik, hogy változott-e a történet tanulsága vagy sem. Házi feladat lehet egy további csíny kitalálása, megírása vagy a jelenben, vagy visszahelyezve a történet eredeti idejébe.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyess Erika (saját ötlet)

Nem vagyok képen

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szövegalkotás megadott szavakkal	15 perc előkészület 30 perc írás 15 perc prezentáció	2	egyéni, csoportos

A gyakorlat rövid leírása

Képi impulzusok alapján önálló szöveg alkotása, amelybe a résztvevőknek előre megadott szavakat kell belefoglalnia.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia, a logikus gondolkodás, a koncentráció és a szókincs fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat lelke, hogy olyan szavakat találjunk ki előre, amelyek nem kapcsolódnak a képen látott információkhoz. Ehhez logika és fantázia egyaránt szükséges, mert a résztvevőknek a látott információkat azokhoz nem illő szavakkal és kifejezésekkel kell kombinálniuk.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, képeslapok, fotók különböző helyszínekkel és személyekkel, szavak előkészítése.
ELŐKÉSZÜLETEK	A tanárnak előre ki kell gondolnia a képekhez nem illő 5-5 szót. Miután a résztvevők képet választottak, mindenki felírja a saját szavait, amelyeket a szöveg elkészítéséhez kell felhasználnia. Ezeket a szavakat a tanár le is diktálhatja, minden résztvevőnek külön-külön, hogy ne hallják egymás szavait.
TEVÉKENYSÉGEK	Csoportos és egyéni munka. Szövegalkotás vagy versírás.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Először a képeslapok és a fotók kerülnek ki egy kupacban a tanári asztalra. A résztvevőknek ki kell választaniuk egy kártyát, majd egy szöveget kell írniuk arról a képről, amelyet a kártyán látnak. A gyakorlat elején a tanár minden képeslaphoz társít 5 szót, amely a képeslap vagy fotó helyzetétől, hangulatvilágától teljesen eltér. Például: A képeslapon egy plüssmackó található, az öt hozzárendelt szó pedig a következő lehet: fűrész, iskolapad, villámhárító, hegy és szennyesruhakosár. A résztvevőknek az írott szövegbe ezeket a szavakat is bele kell építeniük.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	A képeket és a hozzájuk tartozó szövegeket (összevissza) mágnessel elrendezzük a táblán. A résztvevők feladata, hogy megtalálják a párokat (kép–szöveg).
VARIÁCIÓK	Házi feladat lehet, hogy a résztvevők választanak egy szöveget, amelyet otthon alakítanak át verssé.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn / Ramona Jakob: 66 Schreibnächte (2023: 97–98), a gyakorlatot átdolgozta: Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató

Rímelek

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Versek, rímek	45 perc	2	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak öt-tíz megadott szóra kell rímeket találniuk, majd az összes szó felhasználásával verset írniuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A nyelvi játékoság fejlesztése, a rímtípusok felidézése, a költői eszköztár használatának gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Rímtípusok ismerete. Hasznos információk, sok példával: http://enciklopedia.fazekas.hu/tree/t187.htm .
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, esetleg számítógép, okostábla, rímshótár. A rímtípusok felsorolása is elég kiindulópont lehet, illetve a rím szerkezetük gyors felidézése is segíthet. Átismételhetjük ezeket egy teszt segítségével is: https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/magyar-nyelv/magyar-nyelv/tevekenysegek/a-rimfajtak .
ELŐKÉSZÜLETEK	Nem igényel külön előkészületet. Ha a tesztet választjuk, számítógépen is csinálhatják a tanulók, és megnézzük, ki hány pontot ér el. Az okostáblán kivetítve együtt is megoldhatjuk a tesztet.
TEVÉKENYSÉGEK	Egyéni, önálló feladat, köztes tevékenységet nem igényel. A rímkeresés szórakoztató játék. Példa: <i>kenyér-tenyér</i> <i>festék-testék</i> <i>kályha-málha</i> <i>virágom-világon</i> <i>térkép-érték.</i> A tanár mindig az első szót mondja. A rímeket a diákok találják ki egyedül, ezeket vagy rögtön kell leírniuk, vagy kapnak időt a rímek megkeresésére. A diákok által írandó versben, a fenti példa szerint, mind a 10 szónak szerepelnie kell.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Rímtípusok bemutatása/ismétlése. Azon szavak megadása, amelyekre a résztvevőknek rímeket kell találniuk. A tanulók rímpárt keresnek. Minden szót használjanak fel az általuk írt versben.
PREZENTÁCIÓ	Felolvasás az osztály előtt, illetve versmondó verseny rendezése egy külön délutáni alkalommal.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Megadhatjuk, hogy melyik rímtípust alkalmazzák a versben (AB, ABBA stb). A nagyobbakkal ki is kerestethetjük a definíciót a fenti honlapról. Egy kalapból kihúzathatjuk, kinek melyik rímfajta szerint kell megalkotnia a verset. Ez a legnehezebb. Ha minden tanuló más rímtípussal dolgozik, igazi szórakozás a rímszótár bevonása is a feladatba: https://rimkereso.hu . A legkönnyebb, ha nem adunk meg rímtípust, ezt a gyakorlatot már a legkisebbek is tudják ebben a formában.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pál linkés Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészeti szakos hallgató (saját ötlet)

Történetkeresés címhez: Folt a zsákját

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetalkotás egy címhez	45 perc	2	csoportos, páros, egyéni

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevőknek egy megadott vagy közösen kitalált címhez kell történetet írniuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A gyakorlat célja a különböző történetalkotási technikák megismerése, kipróbálása és gyakorlása, valamint a fantázia és a stílusérzék fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat nagyon sokféleképpen kivitelezhető: megadhatjuk a szöveg műfaját, hosszát vagy a hangulatát is. A feladatot mindenféle korlátozás nélkül is végrehajthatjuk, azaz a diákok teljesen szabad fogalmazást írnak a címhez.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	Megfogalmazhatunk előre címeket, amelyek lehetnek egy szóból állók, illetve több információt is tartalmazó, hosszabb szószerkezetek. Címeket kivághatunk újságokból is, a diákok választhatnak közülük. A résztvevők együtt is kitalálhatnak egy címet, amely a történet alapját alkotja.
TEVÉKENYSÉGEK	Megbeszélés, szövegalkotás, közös értékelés.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A címmegbeszélés után mindenki önállóan alkot egy a címhez illő rövid történetet. Mindenki felolvassa a saját művét, amelyet a résztvevők értékelnek: véleményt mondanak arról, melyik szöveg felel meg leginkább a címnek, ezt érvekkel támasztják alá, esetleg rangsort állítanak fel a történetek és a cím összhangja alapján. Az értékelés páros, ill. csoportos feladat.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	Cím: Élet a Covid alatt 1. változat: Hírek, számok, fertőzésadatok – hát sosem lesz vége?! A táskám tele maszkkal, a Földet mintha orvosok, műtősök bolygójává változtatta volna egy gonosz varázsló átka: legtöbbünk fél arca megzöldült, mások halálfejet hordanak az orruk, szájuk helyén. Miféle torz, rettegő világba csöppentünk? 2. változat: Nem is rossz ez a Covid. Már el is felejtettem a korai kelés, a villamoson zsúfolódás, az állandó reggeli kapkodás nyűgét. Mmm, milyen jó hétig aludni a puha, cicamintás paplan alatt, megszűntek a vezényszavak, a noszogató kérdések – Siess már! Elkéssel az iskolából! Befejezted végre a reggelit? Mit piszmogsz az öltözködéssel? Miért nem este pakoltad be a táskádat? –, most nyugalom van, kényelmes, lusta felkelés, és akár pizsamában is beülhetek a gép elé. Néhány óránk el is marad – örök diáköröm! –, a feladatokba sem szakadunk bele, és végre annyit gépezhetek, amennyit csak akarok, elvégre ki tudja, hogy tanulok, posztolok vagy Tik-Tokot nézek? Tényleg, meg is nézem, hány lájkot kaptam ma! 3. változat: „1. nap Itthon maradt, hurrá, itthon maradt! Annyira boldog vagyok! Egész nap követni fogom mindenhová a lakásban, és csodálom, gyönyörködöm benne, hogy milyen szép. Annyira imádom! 2. nap Ma is itthon maradt, pedig nem beteg. Ez érdekes. Felöltözött a dolgozós ruhájába (amire nem szabad felugrálni), de csak derékon felül. Alul abban van, amire fel lehet ugrálni. Most vajon ugrálhatok vagy sem? Űl a világító doboza előtt, mereven nézi, és közben folyamatosan beszél. Furcsa. De imádom, és annyira szépen beszél!

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	3. nap Szinte ugyanaz, mint tegnap. Ugyanaz a ruha, de ma többet szaladgál a világító doboza és egy kis fekete doboz között. Nem tudom, ki az a Wifi, de sokszor ismételteti úgy, ahogyan az én nevemet szokta. Remélem, nem fogadja örökbe azt a valakit! 4. nap Ma délután rövid időre elment itthonról, és nagyon sok szatyorral jött haza. A legtöbb dolog, amit hozott, teljesen érdektelen volt számomra. Flakonok fehér porral, sárga lötytyel, nagyon bűdös kockák és fehér papírgurigák. Ugyanakkor rengeteg kutyatápot hozott. Ennyit én egyedül az életben nem eszek meg, tehát most már egészen biztos, hogy örökbe fogadjuk azt a Wifi nevű dögöt, akit állandóan szólongatni kell, mert sehol sincs, vagy csak lassan jön. Minek? Nem vagyunk jól meg így nélküle? 5. nap Ma már egyre idegesebb. Egész nap a világító dobozt bámulja, vagy a fülére szorított kézzel beszél. Még mindig szeretem, hogy itthon van, és nem vagyok egyedül, de ma rám szólt, hogy ne rágjam a szőnyeget, és ne turkáljak a szemetesben. Ezek a megszokott dolgok azért kicsit hiányoznak. 6. nap Borzalom! Ma megfürdetett és megfésült! Órákig kínozott, és a helyemmel is csinált valamit, mert iszonyatosan bűdös lett az összes cuccommal együtt. Egész délelőtt piszkált, azt mondta, végre ráér. De akkor miért nem labdázunk inkább, vagy csinálunk bármi mást? Még akár egy hülye trükköt is megtanulok. De fésülni?? Normális?! 7. nap Ma elmentünk sétálni, de teljesen bekattant. Elkezdett félni a fajtársaitól, szabályosan menekültünk a többi ember elől. És annyira beöltözött, hogy csak a szeme látszik ki. Komolyan aggódom! A nap egyetlen pozitívuma, hogy délután – először életünkben – főzni próbált, és úgy tűnik, nekem, mert az összes ételt a tányéromra rakta. Kicsit égett volt, de így elsőre azért nagyon jó. Szerintem boldog volt, hogy szépen eszem a bélszínt, mert kicsit még pityergett is.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	8. nap Ma mindent kipakolt, átpakolt, visszapakolt. Háromszor végigment mindenhol azzal a borzalmasan zúgó valamivel, amit annyira utálok. Felforgatta az egész lakást! Kidobta az összes fogtisztító pálcikámat, amiket szűkösebb időkre rejtettem el a hálósobában az éjjeliszekrény alá és a nappaliban a kanapé mögé, és hasonló atombiztos helyekre, ahová amúgy sosem néz be. Szerintem megbolondult, kicsit félek. 9. nap Kezd elegendem lenni. Követ mindenhová. Nem hagy pihenni a kanapén, egész nap fotókat készít rólam, piszkál és beszél hozzám. Életemben nem voltam még ennyire tiszta, folyamatosan fújkal, fészülget. Délután a sétából hazafelé jöttünk, és találkoztunk a szomszéd nénivel, aki mindig megsimogat. Most is. Erre úgy veszekedett vele, mint ahogyan velem szokott, ha a szemetet eszem a bokorban. Azt mondta, hogy »Eressze el!«, meg ilyenek. Érti ezt valaki? 10. nap Retteg, és úgy tűnik, szégyelli a kezét és az arcát, mert folyamatosan takargatja. Szerintem pedig ugyanolyan, mint volt, nem lett rondább. Csak büdös. Mert folyamatosan mossa. Büdös, mint az egész lakás. Már nem bírok megmaradni. De az erkélyen sem jobb, mert ott vagy énekelnek, vagy tapsolnak. Kész agyrém! 11. nap Még mindig nem tudom, ki az a Wifi meg a Teszkófutár, de megint állandóan őket szólongatja. Azt sem bánom, ha ideköltöznek, csak nyugodjon már le. Az Operatív törzs nevű dög viszont biztos, hogy nem járt kutyasuliba, mert egyik feladatot sem csinálja meg rendesen. Én viszont a világ legjobb, legügyesebb és legtisztább kutyája vagyok, mégsem megyünk társaságba. 12. nap Nem bírom tovább! Több mint egy hete nem tudok egy jót vakarózni, szőnyeget rágcsálni, a szemetesben turkálni vagy a fogtisztító pálcáimat eldugdosni. Folyamatosan követ, néz és felmos. Kicsinál. Biztosan megőrült, gondolom, ezért sem látogatja senki. Lehet, nekem is le kellene lépnem. Mit csináljak?

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	13. nap Azt mondta, hogy ma nem mehet sehová, csak a gyógyszertárba, a bankba, fodráshoz, vásárolni és futni. Úgyhogy ma egész nap nem volt itthon. Mert nem mehet sehová. Végre sikerült bepótolni a szokásos kis dolgaimat. Lehet, mégis kibírom? Bár kezdenek hiányozni a haverok, a napközi, a sulis... 14. nap Sosem lesz vége, megint fürdetni akar! Valaki szabadítson kiii!!” (Juró Éva nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgató írása)
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Előre meg lehet határozni a paramétereket, amelyek mentén a szöveg készül: 1. Kinek a gondolatait keltjük életre? Lehet életkor, foglalkozás, lakóhely (falu, város, magánház) stb. szerint. 2. Stílus: társalgási, hivatalos, publicisztikai, közéleti, irodalmi. 3. Nyelvváltozat: idiolektus, szociolektus, dialektus, szleng, argó. 4. Hangvétel: melankolikus, szomorú, vidám, humoros. Természetesen ezeket össze kell hangolni: ha egy gyerek készíti a szöveget, nem várható el a publicisztikai stílus. Ez némileg nehezebbé teszi a feladatmegoldást, ugyanakkor a megbeszélte paraméterek megkönnyítik a közös értékelést.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Hiányos puzzle

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetírás megadott szavakkal	45 perc	2	egyéni, csoportos, páros

Életkor
14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

Ez a gyakorlat a kreatív írás alapgyakorlata: a résztvevőknek tetszőleges számú, előre megadott szóval kell történetet alkotniuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia, a szókincs és a stílusérzék fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A szavak kiválasztása többféle módszerrel történhet: a diákok magukban mondják az ábécét, öt alkalommal leállítjuk a folyamatot, és az éppen akkor gondolt betűvel kezdődő szót kell mondani, vagy a környezetből nevezünk meg öt tárgyat, vagy egy könyvből véletlenszerűen, csukott szemmel történő rámutatással választunk szavakat.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer.
ELŐKÉSZÜLETEK	A szavak számának meghatározása, a szavak kiválasztása.
TEVÉKENYSÉGEK	Történetírás egyénileg, párban vagy csoportban, felolvasás, az alkotások megbeszélése.
PREZENTÁCIÓ	Példa a szavakra: <i>lepke, mobil, napszemüveg, olló, szaloncukor</i> . „A karácsonyhoz közeledve, egy decemberi napon Piri éppen a karácsonyi bevásárlásról ért haza. Izgatottan várta, hogy odaadhassa végre a kishúgának az ajándékát, a lepkés napszemüveget. Elő is vette az imént vásárolt csomagolópapírt, az ollót azonban nem találta. Kétségbeesetten vette elő a mobilját, és már hívta is az édesanyját, aki nyugodt hangon elmondta neki, hogy a szaloncukros doboz mellett találja. Piri ezután nagyon szépen becsomagolta az ajándékot.” (Egy egyetemi hallgató írása.)

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nehezítésként meg lehet határozni, hogy az adott szavak nem toldalékolhatók. Minél több szóból kell történetet alkotni, annál nagyobb kihívást jelent a feladat megoldása. Játshatjuk az ismert ország-város játékot is, a megfelelő betűhöz mondott/felírt szavak alkotják a történet kulcsszavait.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Tényleg ugyanaz?

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Táj-, épület- vagy helyiség-leírás kétféleképpen	45 perc	2	egyéni

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők kétféleként: szomorú, majd boldog lelkiállapotban írják le azt a helyiséget vagy környezetet, ahol tartózkodnak.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia és az empátia aktivizálása, a szókincs és a stilisztikai érzék fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A szövegalkotás kiindulópontját jelentő hangulatokat előre megadjuk, és a diákokra bízunk, hogy melyik hangulatnak megfelelően írnak szöveget. Ki is húzathatjuk a hangulatokat.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők megállapodnak, hogy miről készítenek leírást: ez lehet a helyiség, amelyben tartózkodnak, illetve az ablakon át látható épület, táj is, de akár egy szobarészlet vagy tárgy is.
PREZENTÁCIÓ	<i>A feladat lehetséges leírása:</i> Egy karácsonyra díszített nappali leírása szomorú hangulatban: Már megint karácsony! Műfenyő, műillat, műhó az ágakon – micsoda giccses minden ezzel a sok limlommal, amit díszeknek csúfolnak! Díszek?! Százéves gömbök, ha emberi arcok volnának, ezer ránc szabná őket csíkokra. A gyertyalángok mint holdkóros kísértetek imbolyognak a sötétben. Minden gyászba öltözött: az éj, a szoba, az egész világminőség. Engem is elnyel a sötétség.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Ugyanaz boldog lelkiállapotban: Végre karácsony! Minden ragyog, a gyermekkori, csillámporos díszek: a mosolygó hóember, az ezüst kis jégcsapok mint megannyi szikrázó csodalény tükrözik a gyertyalángok sejtelmes, bársonyos fényét, és itt függnek a gombák is! Ó, a gombák, minden karácsonyfán, mesekönyvben őket kerestem, csodáltam a piros kalapjukat, úgy képzelve, hogy mind elvarázsolt kis manó vagy tündér. És ez a formás fenyő! A megtévesztésig idézi az igazi, erdei fákat. Az éj sejtelmes sötétjében szinte sziporkáznak a csillagszórók, fénylik, ragyog az egész világ!
VARIÁCIÓK	A résztvevők a saját hangulatuknak megfelelően is leírhatják a kiválasztott helyiséget, az épületet, a berendezési tárgyat.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Mesél a Bécsi-erdő

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Párbeszéd írása	45-60 perc	2	egyéni, páros

A gyakorlat rövid leírása

A Bécsi-erdő fái beszélgetésének elképzelése és leírása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az empátia, a fantázia, a szókincs, a térképolvasás és a tulajdonnevek írásának fejlesztése, a párbeszéd leírásának gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Impulzusként elmondhatjuk a csoportnak: <i>Mesél a bécsi erdő</i>, ez volt a címe Ödön von Horváth 1931-ben megjelent népszínhátékának, mely az 1930-as években, Bécsben játszódik. A mű társadalomkritika és korrajz is egyben, amely a bécsi polgárságot mutatja be. A Bécsi-erdő kedvelt kirándulóhelye a bécsieknek, könnyen és gyorsan elérhető a városból. A művet 1979-ben megfilmesítették. A legújabb kutatások szerint a fák a szerteágazó és összefonódó gyökérzetükkel, valamint leveleiken keresztül is kommunikálnak. Kimutatták, hogy bizonyos esetekben feromonokkal, azaz speciális szagokkal tudnak üzenni egymásnak, például olyankor, ha az egyik fát megtámadták a kártevők. De azt is képzelhetjük, hogy elmondják egymásnak azt a sok történetet, amelyet az alattuk sétáló emberek hallanak, vagy elmesélik egymásnak, hogy aznap mi történt velük.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, színes ceruza, vaktérkép, atlasz, fák képei, helyesírási szótár a fák nevének vagy a személynevek pontos írásához, internet a kiválasztott fákról való információ összegyűjtéséhez.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
ELŐKÉSZÜLETEK	A gyakorlat nagyon jó példája az integratív tanításnak. Alsó tagozaton környezetismeret-órán lehet tematizálni az erdőt, a fajtákat. Lehet gyakorolni a munkát az atlással is. A különböző fajtákat már ezen az órán is megismerhetik a tanulók, illetve az erdőről mint élettérrel is megtanulhatnak sok mindent. Ödön von Horváth nevének és a színművének megemlékezésével kulturális ismereteket bővítünk. Felső tagozaton akár ifj. Johann Strauss művét (<i>Mesék a bécsi erdőkből</i>) is megemlíthetjük, illetve a diákokkal meg is kerestethetjük ezt a YouTube-on.
TEVÉKENYSÉGEK	A diákok megtanulják a fák nevét és kinézetét. Biológiai atlasz vagy internet segítségével beazonosítják a fákat, majd lerajzolják azokat. Ha van rá lehetőség, megkereshetik a fák képét az interneten, utánanézhettek a Wikipédián a tulajdonságaiknak, hogy a párbeszédet jobban el tudják képzelni. A rajzokat, a kinyomtatott képeket felragasztják egy lapra. Képzeletbeli utazást tesznek a Bécsi-erdőbe, az órán megkeresik a Bécsi-erdőt mint tájegységet. A tanulók megtervezik a párbeszédet (téma, napszak, amikor a fák beszélgetnek stb.), majd megírják a párbeszédet. Ez megoldható egy kész feladatlap formájában is, ahol a fák sablonjai és a párbeszédablakok látszanak.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Háttér-információk megismerése (a fák pontos megnevezése, kinézete), valamint a helyesírási szabály begyakorlása a fák nevének leírásában). Munkatípustól függően a tanulók megtervezik a párbeszédet, és figyelnek a megszólításokra, illetve a függő beszédre, mert a fák elmondják egymásnak, kitől mit hallottak. A párbeszéd fontos eleme, hogy a saját közlésmódba beépítsék a másoktól hallottakat, és mások véleményét is idézzék. Ha ez a diákok számára még nem ismerős, akkor erre érdemes kitérni az előkészítésben: mit és miért közölnek egymással a fák?

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	A tanulók egyéni vagy páros munkában megírják a párbeszégeket. Ezt el lehet úgy képzelni, hogy (1) pletykálnak a fák: <i>Hallottad, mi történt a bükkfával, nem? Akkor figyelj, elmesélem neked!</i>, (2) megbeszélik a napjukat: <i>Képzeld, ez a nagy szél majd kitepte a gyökerem! Te hogy bírtad, tölgyfa?</i>, (3) véleményt cserélnek az alattuk sétálgató emberekről: <i>Látod ott azt a kislányt? Egészen aranyos. Szerinted?</i> A párok esetleg kicserélhetik a munkáikat, és kijavítják egymás írásait (elsősorban felső tagozattól kezdődően). A diákok néhány kiválasztott párbeszédet felolvasnak vagy akár el is játszanak az osztály előtt úgy, hogy ők a fák.
PREZENTÁCIÓ	Önként jelentkezők felolvassák a párbeszédeiket. Ha a gyakorlat páros típusú, a tanulók el is játszhatják az osztály előtt, viselve a fák koronáját vagy egyéb tulajdonságát, fatörzsek mögé állva stb. Gimnáziumban, felső tagozaton kitűnően kombinálható drámapedagógiával, akár egy teljes színművet is írhatnak a diákok, amiben megelevenednek a fák, melyek saját életükről, illetve másokéről beszélgetnek.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A gyakorlat megvalósítható alsóbb osztályokban is. Ekkor a hangsúly a fák nevein, az erdőn és annak lakóin van. Ebben az esetben a fák a saját életükről mesélnek egymásnak. Kultúrtörténet- vagy irodalomórán jobban támaszkodhatunk az eredeti színműre is. Milyen lehetett az élet az 1930-as években Bécsben? Hogyan éltek a gyerekek, a fiatalok, milyen munkájuk lehetett? S ha kimentek vasárnap az erdőbe, miről beszélgettek? Mi mindent hallhattak a fák, és hogyan mesélik el ők mindezt? A tanár eljátszhatja Ödön von Horváthot, és mesélhet részleteket a darabból, hogy a fáknak legyen beszédtemája. A tanulók drámapedagógia-órán vagy szakkörben egy egész színművet írhatnak a párbeszédok összeillesztéséből, amelyet később akár az egész iskola előtt elő is adhatnak.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Takács Péter (ötletforrás: https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/plus-schule-wie-baeume-kommunizieren-100.html)

Feladatlapminta: Mesél a Bécsi-erdő

A párbeszéd megírása előtt tájékozódj a helyszínről!

1. Olvasd el a következő szöveget!

A Bécsi-erdő (németül: Wienerwald, latinul: Cetius mons) egy gyűrődéses középhegység Alsó-Ausztriában, mely az Alpok északkeleti határvidékét képezi. A 45 km hosszú és 20-30 km széles, sűrű erdővel borított terület Bécs környékének egyik kedvelt turisztikai központja.

A Bécsi-erdő vonulata átmenetet képez az Alpok és a Kárpátok hegylánca között, melyeket a Duna választ el egymástól. Alkotóelemei szempontjából az északi rész főként homokkőből, míg a déli része mészkőből épül fel. Ennek megfelelő a flórája^a is: míg az északi vonulaton főként lombhullató fák (tölgy, bükk, gyertyán) nőnek, addig a déli zónákban a fenyőerdők a dominánsak^b. Legmagasabb csúcsa a 893 m magas Schöpfl. Nyáron sokat esik az eső, gyakran párás a levegő, s ezért szép zöldek a fák. Télen viszonylag hideg van, de nem sokat havazik.

(Forrás: <https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9csi-erd%C5%91> [utolsó lehvívás 2024. január 27.])

a. flóra (latin eredetű főnév) = növényvilág

b. domináns (latin eredetű melléknév) = meghatározó, itt: jellemzően előforduló

Jegyezd fel, hogy melyik fák jöhetnek szóba mint a párbeszéd szereplői:

.....
.....

2. Nézd meg a helyszín helyesírását, ellenőrizd egy helyesírási szótárban, és írd be a szöveged címébe is!

3. Keresd ki a szövegből a Bécsi-erdőre vonatkozó jellemzőket, amelyek a fák életét mutatják be!

4. Keresd meg az atlaszban, az interneten, hol van a Bécsi-erdő!

5. Jelöld be a vaktérképen a Bécsi-erdőt, valamint a lakhelyedet! Becsüld meg, mennyire lehet a Bécsi-erdő tőled, és keresd ki az interneten a pontos távolságot!

	Becsült távolság a lakhelyemtől: _____ km Pontos távolság a lakhelyemtől: _____ km
---	--

6. Írd a kép alá, melyik kép, melyik fát ábrázolja! (Ha nagyon gyorsan kész vagy, keress más fákat is!)



.....
(a képek forrása: www.pixabay.com)

3. Képzeld el, mit mondhatnak a fák egymásnak! Miről beszélgethetnének a fák, ha tudnának beszélni? Mit mondhat a tölgyfa a fenyőnek, a bükkfa a gyertyánnak, a nyírfa a nyárfának? Válassz ki minimum két fát!

4. Írd le 8–10 mondatban a képzelt párbeszédet! Írd le, hol vannak, kik és miről beszélgetnek egymással, esetleg milyen hangosan vagy halkán!

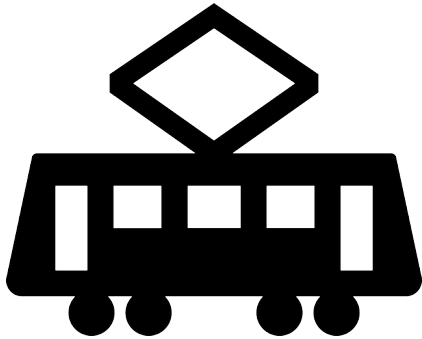
Mesevillamos

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Érvelés	45 perc	2	egyéni, páros

A gyakorlat rövid leírása

A gyerekek Meseországban egy mesevillamossal közlekednek, melynek megtervezik az útvonalát, és legalább öt ismert mese szereplőinek nevét felhasználva leírják, kik a villamos utasai, miről beszélgetnek, hová és milyen célból utaznak.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A feladat az érvelést és az okhatározói mellékmondatokat gyakoroltatja. A jó érvelés logikájának az ismerete és a kötőszavak tudatos használata az érvelésben. A fantázia fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A tanulók ismétlik a meséket, ugyanis sok szereplő nevét kell felsorolniuk, valamint a mellékmondatok helyes használatát is gyakorolják. A mese minden korosztályban szórakoztató és tanulságos, mert a szereplők számos izgalmas kombinációba kerülhetnek. A diákoknak ezeket a helyzeteket kell frappánsan kitalálniuk és leírniuk. A gyakorlat során a tanulók játékos formában megtanulják az érvelést (az ok-okozati összefüggések írásba foglalását).
ESZKÖZÖK	Kép a mesevillamosról, plakát, színes ceruza, ecset (villamos és a megállók/útvonal). Vonalas füzet, toll, ceruza, mesekönyvek a munkaasztalon. Ötletadó kép: mesevillamos, megtekinthető: https://mfor.hu/cikkek/szemelyes_penzugyek/jegyeket-berleteket-kerem-szepen-elinflasra.html . Eljárhatunk úgy is, hogy egy sablon alapján mi magunk készítjük el a mesevillamost, illetve a gyerekek is belerajzolhatják a sablonba a mesefigurákat, és akkor ezekkel készül el majd a kreatív szöveg.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	 A sablon forrása: https://pixabay.com/hu/images/search/villamos/.
ELŐKÉSZÜLETEK	Nézzük meg a fent hivatkozott képet, és adjunk a diákoknak egy perc csendes gondolkodási időt. Ezután kérdezzük meg, hogy kik utazhatnak a villamoson. A meseszereplők neveit addig soroljuk, amíg csak tudják a gyerekek. A magunk gyártotta mesevillamossal hasonlóan dolgozunk.
TEVÉKENYSÉGEK	Ezután tervezzük meg az útvonalat, a megállókat, és készüljön el az utaslista is. Ezt követően kérjük meg a gyerekeket, hogy gondolják ki, kik ülnek majd egymás mellett, és írják is le, miért! Közben lapozhatnak mesekönyveket is, hogy megtalálják az utastársakat. A leíráshoz négy kérdésre kell válaszolni: <i>Kik ülnek egymás mellett?</i> <i>Miért ők ülnek együtt?</i> <i>Hová utaznak?</i> <i>Miért éppen oda?</i> A miértekhez csak okhatározói kötőszavakkal alkotott mondatokat fogadunk el.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Mesefigurák gyűjtése. A mesevillamos megtervezése. Az érvelés leírása. Prezentáció.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	A mesevillamost érdemes mint plakátot kiállítani. Erre lehetőség szerint a kötőszavakat vagy azok legfontosabb használati szabályát szintén rá kell írni. Ezt munka közben a gyerekek is láthatják. A segédanyagot levesszük, ha a szövegek készen vannak, és feltesszük rá az üléseket. A plakát marad az osztályban a dolgozat írásáig. A prezentáló diákok felragasztják a meseutasok nevét az ülésekre, és elmondják az érveket, miért utaznak ők együtt. Felragasztják a megállót is, ahol kiszállnak, és megindokolják, miért éppen ott szállnak le a mesevillamos utasai.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Általános iskolában kitűnően alkalmazható például magyar népmesék feldolgozásánál, de vehetünk példákat más népek meséiből is. Házi feladat lehet a két utas közötti párbeszéd megalkotása.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

A házityúk találkozik a gyöngytyúkkal

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Párbeszéd, megszemélyesítés	45 perc	2	páros

A gyakorlat rövid leírása

A gyerekek elképzelik, hogyan viselkedik és beszélget egymással két háziállat, például egy házityúk és egy gyöngytyúk. Az ő párbeszédüket kell leírniuk 6–10 mondatban.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Párbeszéd gyakorlása, kérdés-válasz struktúra gyakorlása, különböző típusú kérdő mondatok megalkotása, a párbeszéd alapvető kommunikációs elemeinek betartása (üdvözlés, minimális visszajelzések, elköszönés stb.).
INFORMÁCIÓK	A mese világában gyakran találkozunk megszemélyesített állatokkal, akik beszélnek, esetleg úgy is viselkednek, mint egy ember, olyan tulajdonságaik vannak. Már az ókorban is nagy szerepet játszottak ezek az állattörténetek, például Aiszóposznál (<i>Esopus fabulái</i>), aki az európai meseirodalom nagy alakja. Sokszor ezek a mesék egy-egy tanulsággal zárulnak, valamiféle erkölcsi tartalommal bírnak. Sok nyelvbe ezekből a régi fabulákból kerültek be szólásmondások, hasonlatok, mint például: egy fecske nem csinál nyarat; ravasz, mint a róka.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz. Wikipédia-oldalak (házityúk, gyöngytyúk). YouTube-videók (házityúk, gyöngytyúk).
ELŐKÉSZÜLETEK	Önálló információkeresés a két szereplőről, hangjuk meghallgatása (éneklő gyöngytyúk, kotkodácsolás), párbeszéd megírása, esetlegesen egy jelenetből, képből/rajzból kiindulva; konfliktus mint kiindulópont, például összeveszttek a magon.
TEVÉKENYSÉGEK	A diákok szabadon engedhetik a fantáziájukat. Ha akarnak, megnézhetnek ismeretterjesztő filmeket, kereshetnek a Wikipédián adatokat, vagy megnézhetnek videókat, amelyek a baromfiudvarban készültek.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Háttértudás: a gyöngytyúk és a házityúk megkülönböztetése (biológia: élettér, táplálék stb.). A két állat találkozása, a kiinduló jelenet megformálása. A párbeszéd leírása. Prezentáció, amiben elhangzik a levonható tanulság.
PREZENTÁCIÓ	A prezentáció lehet báb- vagy – farsangkor – jelmezes előadás is, de az is elég, ha eljátsszuk a dialógusokat.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A gyakorlat kiváló bevezető az állatmesék és fabulák világába. A bemutatók után vissza lehet térni a (tan)mesékre, és megnézni, milyen tanmese létezik a tyúkkal mint szereplővel (<i>Az aranytojást tojó tyúk / A falánk tyúkocska</i>), milyen mondások léteznek vele kapcsolatosan: Vak tyúk is talál szemet; Jaj annak a tyúknak, amelyik rókát kiált! (példák sokasága: https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Szolasok-regi-magyar-szolasok-es-kozmondasok-1/dr-margalits-edemagyar-kozmondasok-es-kozmondasszeru-szolasok-5222/tyuk-6A82/). A tanulók összegyűjtik, milyen tulajdonságokat rendeltek a mesék a szereplőkhöz, és összevetik ezeket a saját párbeszédekben leírtakkal. A párbeszédet a tanulók átírhatják állatmese formájában is, amelyben szerepelnek a fentebbi módon megállapított tulajdonságok. Egy másik változat lehet a vadkutya és a kutya találkozása.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

Nagy arc!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Személyleírás	2×45 perc 45 perc előkészület 45 perc írás	2	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A gyakorlatban híres emberek élettörténetét kell bemutatni kreatív módon, kulcsszó-válogatás és illusztráció készítése alapján.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Híres emberek életének, tulajdonságainak bemutatása, életmódjuk elképzelése információgyűjtés alapján. Ez a gyakorlat segít megjegyezni a tanult híres írók, költők életének fontos állomásait és alkotói korszakait.
INFORMÁCIÓK	Kiválasztunk híres embereket, akiket a tanulók vagy ismernek már, vagy a feladaton keresztül akarjuk őket ismertté tenni a diákok számára. Fontos, hogy az életrajzuk legyen elérhető a tanulók számára (Wikipédia, tankönyv, életrajzi lexikon). Választhatunk irodalmi személyeket, történelmi alakokat vagy sportolókat, tudósokat, zeneszerzőket is. Készítsük el az árnyrajzukat, a fotokópiájukat a Word (egyszerű beállítás: fotokópia 25%) vagy más képszerkesztő segítségével, de készíthetünk hagyományosan – az ablaküvegen át – megrajzolt portrét is, az ügyesebbek pedig megpróbálkozhatnak az árnyképpel is. A nagyobbak készíthetnek saját, modern portrét is.
ESZKÖZÖK	Fotók, árnyképek kinyomtatva, életrajzi források, olló, ragasztó, nagyon sok színes vagy fekete-fehér újság, papír, írószer.
ELŐKÉSZÜLETEK	A személyek kiválasztása, ha ismert személyeket használunk a gyakorlatban, illetve annak a személynek a megnevezése és fényképe, akinek az életrajzát feldolgozzuk. Új személy megismerése esetén dolgozhat az egész osztály ugyanazon életrajzzal, de variálhatunk tematikusan is: minden évben másik terület hírességeit ismerjük meg ezzel a módszerrel.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	Életrajzírás másképpen. Az árnyrajzokat a tanulók olyan, az újságokból kivágott képekkel töltik fel, amelyek a híres személy számára fontosak. A diákok ezekhez írnak mondatokat, és így áll össze az önéletrajz.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Az életrajzok megismerése, kulcsszavak kikeresése, amelyekhez majd a képeket kell kikeresni, kivágni, formára igazítani, az árnyképek feltöltése képekkel, a mondatok megírása és szöveggé rendezése a képekhez.
PREZENTÁCIÓ	Arcképcsarnok elkészítése az osztályban (az árnyképek alatt vagy megfordíthatóan mögöttük vannak a szövegek). Esetleg a csoportunk internetes tanulói felületén alakítjuk ki a galériánkat. Ebben az esetben a képekre kattintva ugranak fel a szövegek.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Ha a tanulók már ismert személyek életrajzával dolgoznak, akkor kevesebb időt vesz igénybe az előkészület. Ha az előkészítési szakaszt gyorsítani szeretnénk, az életrajzokat ki is oszthatjuk a diákoknak.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyés Erika (saját ötlet)

Csodaszarvas

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Útba igazítás	45 perc	2	páros

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók saját településük térképe alapján adnak útba igazítást. Fontos, hogy használják a szövegben az utcaneveket, megnevezzék az épületeket, a tereptárgyakat, amelyek az útvonalon találhatók.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Térkép alapján útvonal készítése, leírása, földrajzi nevek helyesírásának gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Az alábbi képi impulzusból indulunk ki, és elolvassuk az alábbi szöveget hozzá, amelyet friss, napi hírként mutatunk be. A kép forrása: https://www.teol.hu/helyi-kozelet/2024/02/csodaszarvas-rotta-az-utcat-fenyek-nappal-szekszardon. A szöveg: „Csodaszarvas” róta az utcákat fényes nappal egy magyarországi településen Nem mindennapi képet osztott meg a Facebookon egy magyarországi település lakosa. A fotón egy hatalmas agancssal rendelkező szarvas látható. Ez még önmagában nem is lenne különösen meglepő. Az állat viszont egy lakott településen tartózkodik az úttesten, a járdán. Először valóban komótosan sétálgatott, majd meglehetősen gyors léptekkel haladt a számára idegen terepen, végül pedig futásnak eredt, tudtuk meg a helyi lakosoktól, akik mellett a szarvas elvágatott. A hatalmas agancsot viselő szarvasbikát többen az ablakukból is megpillantották. Az eltévedt szarvas az embereket kerülgetve próbált kitalálni a városi környezetből. Láthatóan egyre kétségbeesetten keresett kiutat a házak közötti kis síkátorokban, majd újra visszatért a főutóra. A látványa egyszerre volt lenyűgöző és rémisztő, hiszen az emberek hirtelen nem tudták, hogy hogyan segíthetnének a városukba betévedt „csodaszarvasnak” hazatalálni. (Az órán alkalmazható szöveg az alábbi forrás alapján készült: https://www.teol.hu/helyi-kozelet/2024/02/csodaszarvas-rotta-az-utcat-fenyek-nappal-szekszardon.)

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, a fent látható fotó és szöveg, várostérkép/falutérkép, szarvassablon, amelyet lehet a térképen mozgatni.
ELŐKÉSZÜLETEK	Beszélgetés a fenti fotóról, a szöveg elolvasása, lehet kivetítéssel is, a diákok kijönnek a vászonhoz, és körbe állnak. Ötletbörze: hogyan került a szarvas a településre, hogyan lehetne neki segíteni, miért gondolták az emberek, hogy „csodaszarvas”? A térképek kiosztása, a papírszarvasok kiosztása. Minden párosnak több szarvasra van szüksége, hogy jelölhesse az útvonalat a térképen.
TEVÉKENYSÉGEK	Szövegértés, tervezés, térképolvasás, irányok meghatározása, utcanevék leírása, tereptárgyak megnevezése, útba igazítás gyakorlása.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A diákok feladata elképzelni, hogy melyik útvonalon tudnák kivezetni a településről a szarvast. Mivel egy csodaszarvasról van szó, az instrukciókat megfogalmazhatják felszólító módon is. Ezeket a térkép alá kell írniuk. A térkép a csoport tudásától függően lehet vaktérkép, rajta lehet az utcák neve, az épületek neve stb. Ezzel könnyíthetjük, illetve nehezíthetjük a feladatot.
PREZENTÁCIÓ	A leírásokat kiosztjuk a pároknak, akiknek a szarvast a térképen a társaik leírása alapján kell kijuttatniuk a városból. Amelyik szarvas eltéved, az a páros kiesik a játékból. Az útvonalban helyesnek kell lennie az utcanévnek, a tereptárgynak stb., különben a szarvas eltéved!
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Újsághír készítése az útvonalterv alapján a következő címek egyikével: A vad sietősen próbált kiutat találni a városi környezetből / A szarvas kétségbeesetten próbált kiutat találni a városi környezetből / Eltévedt szarvas a faluban.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (a fenti internetes hír alapján)

Szerencséd, hogy öreganyámnak szólitottál!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szemponyváltás, nyelvi humor	45 perc	2	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak a mesebeli banya helyébe kell képzelniük magukat, aki különböző szituációkban (lottónyeremény, fogfájás, szerelem, pénzsűke stb.) mondja el a gondolatait, érzéseit.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A nyelvi humor megértése, humoros mondatok önálló megfogalmazása, a képzelőerő és empátia fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A lelkiállapot befolyásolja a viselkedésünket és a szóhasználatunkat. Másképp beszél valaki, ha vidám napja van, és másképpen, ha fáj valamije, és megint másképp akkor, ha negatívan látja a világot, mert aznap semmi se sikerült.
ESZKÖZÖK	Feladatlap vasorrú banyával és szövegbuborékkal, papírcsíkok a hangulati jellemzőt kiváltó eseményekkel, íróeszköz.  Forrás: www.pixabay.com
ELŐKÉSZÜLETEK	Sokszorosított feladatlap, a papírcsíkok feliratozása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	A tanulók egyéni munkában kitöltik a feladatlapot. Fontos, hogy igyekezzenek minél több buborékot felhasználni, azaz egy szituációhoz több megoldást kitalálni.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A feladat elmagyarázása. A feladatlap kiosztása. Az írásos munkafázis. Prezentáció. Összefoglalás (a lelkiállapot és a nyelvi kifejezésmód kapcsolata).
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült munkákat balról jobbra körbeadjuk, nem baj, ha közben sokan és hangosan nevetnek! Úgy is lehet, hogy a diákok sorban csak a választ (a szöveg-buborék tartalmát) mondják, és az osztálynak kell kitalálnia, mit érzett közben a vasorrú bába, azaz mi lehetett a kiinduló szituáció. Nevetni ilyenkor is szabad!
TOVÁBBI JAVASLAT	A diákok drámapedagógiai módszerekkel, boszorkányorrot viselve el is játszhatják a buborékokba írtakat.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

Mintafeladatlap: „Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál”

Ki ne ismerné a banyát a mesékben, aki a lovaggal, a királyfival vagy a bátor juhász-legénnyel találkoзва ezt mondja: „Szerencséd, hogy öreganyámnak szólítottál, mert különben...!” Képzeld el, mit mondhatott a banya, ha nyert a lottón / hármast kapott matekból / fájt a foga / eltört a varázsseprűje / meglátogatta a kedvenc barátnője! Írd a válaszokat a szövegbuborékba! Írd a buborék alá, hogy mit érezhetett a banya.



A kép forrása: pixabay.com

Hókalappár

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Emberek, cselekvések, tájak leírása	45 perc	2, 3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak el kell képzelniük egy nem létező, Hókalappár nevű települést, amelynek lakói szokatlanul viselkednek. A résztvevőknek különösen ható szokásokat, tulajdonságokat kell gyűjteniük, majd ezekkel szöveget írniuk a Wikipédia számára.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A tanulók gyakorolják az információátadást, az informatív szövegek jellemzőit, az ismeretterjesztő és ismeretközlő szövegek írását.
INFORMÁCIÓK	A szép, kerek és informatív fogalmazás érdekében az óra elején össze lehet foglalni, mitől szöveg egy szöveg, hogyan épülnek egymásra ennek részei, milyen nyelvtani elemeket lehet/kell felhasználni. Jó áttekintést ad a következő videós tananyag, amelyből csak a szövegtani részre van szükségünk: https://www.youtube.com/watch?v=_Wf7sKkCIA8. Kifejezetten fontos, hogy a tanulók megértsék: ismereteket, információkat szeretnének átadni valakiknek, ezért pontosan kell fogalmazniuk, az információknak érthetőnek, ugyanakkor a szövegeknek érdekesnek is kell lenniük, hiszen valami különlegeset kell leírniuk tárgyilagos stílusban. Érdemes mellékmondatokkal vagy utalószavakkal dolgoztatni. Például: <i>Miközben a legtöbb magyar falu éli az emberek megszokott életét, addig Hókalappáron minden más. Itt ugyanis az emberek a kesztyűt a lábukon, a sálát a kezükön, a cipőt pedig a fejük tetején viselik.</i>
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, forgatókönyv a kisfilmhez, mobiltelefon, fényképezőgép vagy videokamera.
ELŐKÉSZÜLETEK	Az ismeretközlő szöveg megalkotásához információgyűjtés. Hókalappár ismérveinek kitalálása, jegyzetelés.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	A tanulók akár csoportosan, akár egyénileg gyűjthetnek különbségeket, furcsaságokat. A csoportok konzultálhatnak is egymással. Körbejárva, beszélgetve például egy táblázatba írják fel ezeket, hogy majd eldöntsék, mit használnak fel később a szöveghez. Utána érdemes hasznos kifejezéseket, szófordulatokat is gyűjteni, lehet közösen is. Ha nem tetszik a falu neve, választhatunk mást is, vagy a végén, a szövegek ismeretében, a tanulók javaslata alapján az osztály választja ki ezt (elsősorban felsőbb osztályokban).
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Az informatív szövegek jellegzetességei. 2. Különbségek, furcsaságok táblázatos összegyűjtése. 3. Nyelvi, fogalmazási segítségadás a csoportok között. 4. Az informatív szöveg megalkotása, szerkezete. 5. Prezentáció.
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült szövegekből egy közös szöveg létrehozása, közös szövegírást lehetővé tevő program segítségével. A prezentáció lehet egy mobiltelefonnal forgatott kisfilm is, amelyet például a „híradó” fog levetíteni. Ez tanórán kívül is elkészülhet. A legjobbat az osztály lejátssza a szalagavatón vagy a ballagási ünnepségen. Szép emlék lesz!
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

Nyomozzuk ki!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Kötőszók, okhatározói / magyarázó mellékmondatok	45 perc	2, 3	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók mondatkezdő szavakat, szó szerkezeteket kapnak a kezükbe vagy találnak ki maguktól a feladat leírása alapján. Ezekkel mondatokat alkotnak, amelyeket megadott kötőszavakkal kell összekapcsolniuk egy történetté, amely lehet egy internetes hírportálon megjelenő, rövid újsághír.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Ok-okozati viszonyok megfogalmazása, okhatározói mondatok és kötőszavaik gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A négyfős csoportok mondatkezdő szavakat és szó szerkezeteket kapnak vagy találnak ki a kreatív írásban való jártasságuk függvényében, az alábbi leírás alapján. A hangsúly az okfejtésen és annak megfogalmazásán van, mi miért történt, azaz az oknyomozás legyen a feladat izgalmas része. Ezt munka közben meg is vitathatják a csoportok. A szavaknak, szó szerkezeteknek illeszkedniük kell a megadott címhez. A címet mi adjuk meg (lásd lentebb). A mondatrészeket színek jelölik. Például: 1. A piros papírcsíkonegy módhatározó legyen, például <i>hirtelen, sebesen, lassan, okosan, örömtelien, örömmel, szomorúan, sebbel-lobbal, semmiképpen, dérrel-dúrral</i> stb. 2. A kék papírcsíkonegy állapothatározó, például <i>sötétben, mezítláb, cipőben, épségben, nagy bánatában</i> stb. 3. A zöld papírcsíkonegy hely- vagy egy időhatározó szerepeljen: <i>kertben, este, hajnalban, iskolában</i> stb. 4. A fehér papírcsíkonegy eszköz- vagy egy társhatározó: <i>apámmal, autóval, a barátommal, kanállal, biciklivel, paripával, paprikával</i> stb.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	A feladat az, hogy a diákok képezzenek egyszerű mondatokat a mondatrészekkel, majd ezeket fűzzék össze a megadott kötőszavakkal a megadott cím segítségével. Érdemes olyan címet választanunk, amely jelzős szó szerkezetből áll. Például: <i>A bánatos festő / A tiltakozó rendőr / A tévedő jósnő / A kipukkant lufi / Az elátkozott kert / Az elcsereült ikrek / A feledékeny zongorista / A hangosan ketyegő óra / Az elcsavargott zsiráf</i>
ESZKÖZÖK	Papír, írószér, a felhasználható kötőszók: <i>mert, mivel, mivel-hogy, merthogy, hogy, hiszen, hisz, tudniillik, ugyanis</i>. Kivetíthetjük vagy kioszthatjuk a kötőszavak listáját.
ELŐKÉSZÜLETEK	Kötőszók megadása, a színes papírcsíkok kiosztása, amelyeken vagy rajta vannak a felhasználható szavak is, vagy a tanulók maguk írják fel ezeket a papírra a megadott nyelvtani kritériumok alapján.
TEVÉKENYSÉGEK	Mondatalkotás, mondatrészek szintaktikai szerepének a tudatosítása, kötőszavak helyes beépítése a mondatba, a történet logikájába. Munka közben a tanulók beszéljék meg a történet ok-okozati összefüggéseit, és vizsgálják meg, hogy logikus lett-e a történet.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A cím tanulmányozása, a szintaktikai szerkezetek elolvasása, mondatalkotás, a történetet alkotó szintaktikai szerkezetek összeépítése koherens ok-okozati viszonyra a kötőszavak segítségével. A színes papírcsíkok azért hasznosak, mert a hátoldalukra lehet írni a mondatokat, és lehet őket a munkaasztalon rakosgatni, s ez fontos ahhoz, hogy a történet összeálljon, az egyszerű mondatokból összetett legyen, és a kötőszavak is bekerüljenek ezekbe. A kötőszavakat is lehet ezzel a módszerrel próbálni beilleszteni. Ezért érdemes ezeket ki is osztani papírcsíkokon.
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült szövegeket a csoportok felteszik az osztály tanulói felületére a <i>Friss híreink</i> rovatba, mint egy szórakoztató napi hírcsokrot.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nehezítés: a kötőszavakat elhelyezhetjük lefelé fordított papírcsíkokon, a munkaasztalokon is, a tanulóknak pedig sorban ki kell húzniuk, ki melyikkel fűzi össze a történetet. Húzhat mindenki egyet, de kihúzhatjuk sorban is az összes felhasználható kötőszót. Könnyítés: a színes papírcsíkokra sok szószerkezetet írunk fel, és a tanulók választanak ezekből a címekhez. A feladatot úgy is megtervezhetjük, hogy valós újságcikkekből vesszük ki a mondatrészeket.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Add el a ...-t!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Reklámszöveg alkotása	45 perc	2, 3	egyéni, páros

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak egy eladni kívánt tárgyhoz olyan szöveget kell írniuk, amely felkelti a vásárló figyelmét, és meggyőzi, hogy megvegye a tárgyat.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A meggyőzés nyelvi eszközei tudatos használatának gyakorlása, illetve a médiaismereti és reklámyelvi ismeretek aktivizálása a reklámüzenet megfogalmazásával.
INFORMÁCIÓK	A meggyőzési technikák ismerete. A reklámyelv jellemzőinek az ismerete: fokozás, szójátékok, fokozó értelmű kifejezések, túlzások, melléknevek halmozása, márkanév, szlogen stb. Lehetőleg egy egyszerű, hétköznapi tárgy legyen az eladandó termék, például toll, váza, függöny, kulacs, szalvéta.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz. A kijelölt tárgyat meg is lehet mutatni a diákoknak.
ELŐKÉSZÜLETEK	Indíthatunk beszélgetéssel a reklámokról, azok nyelvi eszközeiről.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Beszélgetőkör: Reklámok és hatásuk. Reklámozás és a nyelvi eszközök. 2. Mutassuk be az eladásra kínált tárgyat. 3. Kérjük meg a diákokat, hogy írjanak róla egy meggyőző szöveget, amelynek alapján a vásárló meg fogja venni az adott dolgot. Alkalmazzák a reklámyelvi fogásokat. A márkanév, a szlogen, illetve a termék bemutatása is kötelező elemek. 4. Ha a szöveg készen van, és idő is van rá, meg lehet tervezni a reklámplakátot is.
PREZENTÁCIÓ	A szövegek/plakátok bemutatása. A hatás tesztelése: minden bemutató után a diákok kézfelnyújtással jelezzék, ha biztosan megvennék a tárgyat.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Minél egyszerűbb, hétköznapiabb dolgokat választunk a reklámmüzenet tárgyául, annál nehezebb a feladat, hiszen erre a diákok nem ismernek napi szintű példákat. Írhatnak olyan tárgyokról is, amelyeknek a reklámfogásait már ismerik, ha az előző feladat a csoportunknak túl nehéz volna, például tévé, telefon. A nagyobbakkal megpróbálkozhatunk élmények, utazások, nyaralások eladásával is. A cél mindig az, hogy elérjék a szöveg által, hogy a vevők (osztály) megvegyék a kínált terméket.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálinkás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató (saját feladat)

Egértörténelem

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szakszavak	2×45 perc 45 perc információgyűjtés 45 perc írás	2, 3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A számítógépes egér történetének megismerése után a megszerzett információk viszszaadása egyes szám első személyben.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az irányított fogalmazás és a megszemélyesítés gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Anyaggyűjtés a számítógépes egér keletkezésének körülményeiről, az egér szó jelentésbővülésének áttekintése. A gyakorlat legfontosabb eleme az információk helyes visszaadása a szövegben, amit annak az elképzelése irányít, hogy a szövegben a tanulók az egér pozíciójából beszélnek.
ESZKÖZÖK	Több, számítógéphez való egér, amelyet kiosztunk a csoportoknak, vagy az egér fejlődését végigkísérő, kivetített képek. Fontos, hogy a diákok megfogalmazzák a képátvitelen alapuló hasonlóságot a szövegben. Ezt segíthetjük képekkel is, amelyeket borítékokba teszünk összekeverve, a tanulónak idővonalon kell őket elhelyezniük: Vetítsük ki a következő képeket: Az első modell, 1968 (forrás: https://www.mac-history.de/2018/12/07/die-geschichte-der-computer-maus/) Az első görgethető egér, 1972 (forrás: https://www.mac-history.de/2018/12/07/die-geschichte-der-computer-maus/) Az első, gombokkal irányítható egér, 1979 (forrás: https://www.mac-history.de/2018/12/07/die-geschichte-der-computer-maus/) A legelterjedtebb modell, 1985, (Forrás: https://th.bing.com/th/id/OIP.tGJo25TFcgSr3WVdSZu-HgHaE-?w=240&h=180&c=7&r=0&o=5&dpr=1.3&pid=1.7) A tökéletes gamer egér, 2005 (forrás: (Forrás: https://th.bing.com/th/id/OIP.tGJo25TFcgSr3WVdSZu-HgHaE-?w=240&h=180&c=7&r=0&o=5&dpr=1.3&pid=1.7)

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Személyre szabott modellek, 2012 (Forrás: https://th.bing.com/th/id/OIP.tGJo25TFcgSr3WVdSZu-HgHaE-?w=240&h=180&c=7&r=0&o=5&dpr=1.3&pid=1.7) Egy képet üresen is hagyhatunk a kérdéssel: „Milyen lesz a jövő egere, fűthető, ehető, a csuklónkra tehető?” Ezt a tanulók fantáziájára bízunk.
ELŐKÉSZÜLETEK	Az egér szó jelentésének elolvasása egy online vagy egy nyomtatott szótárban. Például: https://www.wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Eg%C3%A9r Ezt követően egy olyan mondat megfogalmaztatása, amely a jelentésátvitelt megmagyarázza. Következő lépés: Online információgyűjtés: Olvassátok el a számítógépes egér történetét! Források: https://hu.wikipedia.org/wiki/Eg%C3%A9r_(sz%C3%A1m%C3%ADt%C3%A1stechnika) https://www.greelane.com/hu/hum%C3%A1n-t%C3%A1rgyak/t%C3%B6rt%C3%A9nelem-%C3%A9s-kult%C3%BAra/history-of-the-computer-mouse-1991664/.
TEVÉKENYSÉGEK	Információgyűjtés, információfeldolgozás, folyamatábra értelmezése és szabatos leírása, a megszemélyesítés elemeinek alkalmazása.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Az egér szó értelmezése, az egér történetének megismerése, a folyamat időbeli szakaszainak felállítása, a folyamat bemutatása.
PREZENTÁCIÓ	Az idővonal alatt elrendezzük a történeteket.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Haladó csoportokban bevethetünk műszaki rajzokat, műszaki leírásokat a különböző egérmodellekről. Figyeljünk a szakszóhasználatra! Ehhez ajánlott: https://hu.wikipedia.org/wiki/Eg%C3%A9r_(sz%C3%A1m%C3%ADt%C3%A1stechnika) .
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Átváltozva

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Ok-okozati összefüggések, mesei elemek	2×45 perc 15 perc előkészítés 30 perc írás 45 perc bemutatás	2, 3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak egy élőlény vagy tárgy mássá alakulásának folyamatát kell bemutatniuk, illetve azokat a feltételeket, próbákat, amelyekkel ez sikerülhetett.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Asszociációk összekapcsolása, ok-okozati összefüggések megfogalmazása, egy folyamat bemutatása, mesei elemek (át)értelmezése, a mese szövegtani jegyeinek alkalmazása. Szókincsfejlesztés, ok-okozati szerkezetek önálló használata, okfejtés a szövegben.
INFORMÁCIÓK	Minden tanuló kap egy kártyát, amelyen a kiinduló és a végső átváltozásának az eredménye olvasható. Például: <i>Sárkánykígyó voltam, lovag lett belőlem. / Elvarázsolt szörnyeteg voltam, herceg lett belőlem. / Hattyú voltam, lánnyá váltam. / Fabábu voltam, ember lettem. / Hableány voltam, ember lettem.</i> A szövegírásnak két szempontja van: A szövegben szerepelnie kell a következő szavaknak: <i>bűvös, bűvöl, megbűvöl, megbűvölt, elvarázsolt, átváltozott.</i> (A jelentéseket beszéljük meg!) A szövegnek választ kell adnia a következő kérdésekre: <i>Ki változott át, ki változtatta őt át, miért történt az átváltozás, milyen próbák segítenek a visszaváltozásban, hogyan történt a visszaváltozás?</i>
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, átváltozós kártyák, varázskalap.
ELŐKÉSZÜLETEK	A szavakat felírjuk a táblára, a kérdéseket vagy kivetítjük, vagy minden tanulónak kiosztjuk segédletként.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	A feladatot kezdhethük beszélgetéssel is: mesék/történetek felelevenítésével, ahol átváltozás megy végbe (például <i>Hófehér és Rózsapiros</i>, <i>A békakirály</i>, <i>A kis hableány</i>, <i>Az aranyos gyíkocská</i>, <i>Nils Holgersson</i>, <i>Pinokkió</i>). Beszélgessünk az átváltozás mesékben betöltött szerepéről! Derítsünk ki néhány ok-okozati összefüggést! Ezután osszuk ki az átváltozós kártyákat! Minden tanuló kiválaszthat egyet, egy kártyát több tanuló is választhat. Igény esetén a tanulók választhatnak más átváltozási folyamatot is, ha például az olvasmányélményeikből (Harry Potter) ismernek erre példákat.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Az átváltozós kártyák tanulmányozása, kiválasztása, a felhasználandó szavak jelentésének a megismerése, az ok-okozati logika használata, a feltett kérdések megválaszolása.
PREZENTÁCIÓ	Mesebemutató. A varázskalap a mesélő fején van.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nagyobbaknak lehet a mesei elemek felhasználásával modern szövegeket is alkotniuk: <i>Koldus voltam, üzletember lett belőlem</i>. Változtathatjuk a műfajt is. Lehet újságcikket is írni egyes szám harmadik személyben: <i>Szépség volt, szörnyeteg lett!</i> / <i>Hercegnő volt, bolti eladó lett!</i> Ha teljesen szabad írást is megengedünk, a cím lehet: <i>Átváltozásom története</i>.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Elmondom, de emojikban!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Emojik	45 perc	2, 3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A diákok emojikkal elbeszélt történeteket adnak egymásnak visszakódolásra.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az emojik szerepének megértése a szövegben, tudatos emojihasználatra nevelés, a kódolás és a dekódolás szabályainak értelmezése az emojik alapján.
INFORMÁCIÓK	Az emojik nagyon jól használhatók a magyarórán is. Lehet velük történetet mesélni, vagy szövegekben is helyettesíthetjük az érzelmeket kifejező szavakat emojikkal. A tanulók is megpróbálkozhatnak azzal, hogy emojik segítségével jelenítsenek meg egy történetet.
ESZKÖZÖK	Emojisztár: https://www.emojiall.com/hu . Történet emojikban: https://www.evamagazin.hu/galeria/ismert-tortenetek-emojikban-elmeselve-ki-tudod-talalni-melyik-melyik/1 .
ELŐKÉSZÜLETEK	Bemelegítés: Nézzük meg az <i>Emojik földje</i> című videót, és beszéljük meg a diákokkal az emojik jelentését (https://www.youtube.com/watch?v=qAGn2VbTSNg)! Ezután nézzék meg a diákok, milyen emojik vannak a telefonjukon, és beszéljük meg, ők melyikeket és mikor használják. Megbeszélhetjük a következő idézetet is: „Az emojik szakértője, Marcel Danesi szerint elkezdünk másként, más szavakkal érezni – úgy, ahogyan azt a hagyományos nyelv és írás nem tudja kifejezni” (https://kepmas.hu/hu/kepekben-mondjuk-el-amit-erzunk-kis-kepes-emoji-tortenet).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	A beszélgetés után a tanulók tanulmányozzanak 5-10 percig önálló vagy páros munkában egy emojiszótárt. Ezután képezzünk csapatokat, és indítsuk el a versenyt: 3 emojis történetet mutatunk be a kivetítőn, és a feladat annak kitalálása, melyik lehet az eredeti szöveg. Az emojik visszakódolására hagyjunk időt, de csak addig, amíg meg nem születik az első helyes megfejtés (https://www.evamagazin.hu/galeria/ismert-tortenetek-emojikban-el-meselve-ki-tudod-talalni-melyik-melyik/1).
TEVÉKENYSÉGEK	Emojik értelmezése, rejtvényfejtés, emojimondat vagy kis történet írása és visszakódolása.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A tanórán a kreatív írásfeladat, az emojimondat, az emojitörténet megírásának előkészítése folyik. Az írási szakasz otthoni munka lesz.
PREZENTÁCIÓ	A kész, emojikban megírt mondatot, mondatokat, kis történetet a diákok e-mailben küldik el egymásnak. Mindenki átírja a szövegeket „rendes” nyelvre, és a megfejtést elküldi a szöveg gazdájának, aki véleményezi azt.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A gyakorlatot végezhetjük közmondásokkal is: https://wmn.hu/wmn-zizi/53110-20-magyar-szolas-kozmondas-emojikkal-leirva . A diákok ezeket fejtik meg az órán, és egyet maguk is megpróbálnak a telefonjuk segítségével átírni. A többieknek kell kitalálniuk, melyik közmondás lett kódolva.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	A feladat alapötlete a következő cikk alapján született: https://www.evamagazin.hu/galeria/ismert-tortenetek-emojikban-elmeselve-ki-tudod-talalni-melyik-melyik/1 . Kidolgozta: Kegyes Erika

Versvándorok

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Stílusgyakorlat, versírás, versek összehasonlítása	15 perc előkészület 30 perc írás	2-3	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A gyakorlat pantomimjátékkal kezdődik, ami a szabad versírás kiindulópontja. A megfejtett címek alapján szabad versírás.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az asszociációs készség, a stílusérzék, a kritikai gondolkodás fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat akkor kivitelezhető jól, ha két csoporttal és két verscímmel dolgozunk. Olyan versekre van szükség, amelyek kevésbé absztraktak és pantomim-előadásra alkalmas képvilággal rendelkeznek.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer. Másolatok versekről.
ELŐKÉSZÜLETEK	Ügyelni kell arra, hogy a csoportok ne hallják egymást.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A résztvevők csoportokba rendeződnek. A tanár minden csoportnak kioszt egy verscímet, amely egy szóból áll. Ezt a szót az egyik csoport elmutogatja a másiknak, de nem akármilyen módon, hanem betű szerint. A kapott szó minden egyes betűjét a csoport egyesével mutogatja el. Például: ha a csoport szava a „mama”, akkor az „m” betűt a „mókus” szóval, az „a” betűt az „angyal” szóval lehet elmutogatni. A másik csoport leírja a helyesnek vélt betűket, majd megpróbálja kitalálni a szót. Amikor mindkét csoportnak megvan a verscíme, akkor kezdődik a versolvasás. 2. A következő lépésben a csoportok elolvassák a címhez tartozó verset. Most a csoportok az első versszak tartalmát mutogatják el, mint az Activityben. A csoportok közben jegyzetelnek. 3. A csoportok a jegyzeteiket verssé alakítják át, azaz csak olyan szavakat használhatnak fel, amelyeket az Activity közben felírtak. A verseket felolvassuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	4. Az eredeti verset olvassuk fel, és összehasonlítjuk a csoportok által alkotott szöveggel.
VARIÁCIÓK	A gyakorlatot kétféleképpen kivitelezhetjük: ismert vagy a tanulók számára teljesen ismeretlen versekkel.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn – Ramona Jakob: 66 Schreibnächte (2023: 139–140), a gyakorlatot átdolgozta Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató

Kukucska

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Stílusgyakorlat: szövegírás, versírás	15 perc előkészület 30 perc írás	2-3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók néhány percre tanulmányozzák a közvetlen környezetüket, amelyről szabad szöveget vagy verset írnak.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Szokatlan szóképek alkotásának, összehasonlítások megfogalmazásának, különböző műfajok írásának, stílusesszékők, illetve ezek felhasználásának gyakoroltatása, a nyelv játékoságának felfedeztetése.
INFORMÁCIÓK	A megfigyelési idő (az ablakból való kinézés) kb. 5 perc. Adjuk úgy az utasítást, hogy a tanulók a lehető legtöbb dolgot figyeljék meg. A szöveg megírása is történjen az ablak előtt állva/ülve.
ESZKÖZÖK	Írószer, színes papírlapok a versek megírásához, a szín kiválasztását a tanulókra bízuk a vers hangulata alapján.
TEVÉKENYSÉGEK	Egyéni munka megfigyelés alapján. Bízuk a tanulókra, hogy milyen hangulatú szövegeket készítenek. Az emberek, az épületek, a történetek egyformán fontosak.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A résztvevőknek ki kell nézniük a terem ablakán, és a kint látottak alapján írniuk kell egy prózát vagy verset. A résztvevők felolvassák a szövegeiket, majd megvitatják, hogy a látott részletek hogyan szerepelnek a szövegben. Milyen hangulatú lett a szöveg? Tárgyilagosa vagy inkább konkrét, esetleg lírai? A kérdés megvitatása után a szövegeket félretesszük.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	2. A tanulók az ablaknál maradnak. A tanár összehasonlításokat kezd mondani, amelyeket a diákoknak be kell fejezniük. Esetleg ki kell tölteniük feladatlapon a következő melléknévcsoportokat egyéni munkában: <i>pimasz, mint...; fáradt, mint...; izgatott, mint...; sápadt, mint...; félénk, mint...; világos, mint...; meleg, mint...</i> stb. Az első két példát csinálhatjuk közösen, szóban is, hogy a diákok megértsék a feladatot. Majd a következő 5 melléknévcsoportot mindenki írásban dolgozza ki magának. A diákok felolvassák a megoldásokat. 3. Sok esetben egy próza teljesen más jelentést kap, ha azt megversesítik, illetve ha a versből prózai szöveget írunk. Ennél a feladatnál a műfajok közötti váltásról szerezhetünk ismereteket. Utasítás a diákoknak: Vegyék elő az első gyakorlatnál írt szövegeket, és írjátok át verssé vagy prózává attól függően, hogy az első gyakorlatnál melyik műfajt használtátok!
PREZENTÁCIÓ	A tanulók a gyakorlatok végén felolvassák a szövegeket.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A gyakorlat más helyszíneken is kipróbálható: iskolaudvar, kert, park, játszótér, pláza stb.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn – Ramona Jakob: 66 Schreibnächte (2023: 91–93), a gyakorlatot átdolgozta Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészeti szakos hallgató

Rád szósom!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Apróhirdetés írása	45 perc	2, 3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak egy hasznavehetetlen, értéktelen vagy felesleges tárgyat kell egy apróhirdetésben kínálni „rásózniuk” valakire.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az apróhirdetés mint szövegtípus jellemzőinek, szófordulatainak megismerése. A tudatos médiahasználat elsajátítása. A rábeszélés technikáinak felismerése és gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A feladathoz érdemes egy listát készíteni azokról a kifejezésekről, amelyek gyakran előfordulnak a hirdetések szövegeiben. Ez jó segédlet a feladathoz.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, meghirdethető tárgyak, kifejezések listája.
ELŐKÉSZÜLETEK	5 perc keresgélés, séta a teremben, táska- és zsebtakarítás, de a feladat csak ennyi: Találj egy tárgyat, amely már nem kell neked, esetleg el is dobnád! Jegyezd meg! Ismerkedjünk meg a rásózás fogalmával, például egy szótár segítségével: „Tárgyas, vmit rásóz vkire: nehezen eladható v. ócska, csekély értékű árut, vagyontárgyat rábeszéléssel, ravaszkodással aránytalanul drágán megvétet vkivel. A kereskedő rásózta az idős asszonyra a hitvány portékát” (A magyar nyelv értelmező szótára). Ismerkedjünk meg a hirdetés szövegtípusával, szófordulataival, amelyek gyakran szebb színben tüntetik fel az árukat, mint amilyenek azok a valóságban. Kiosztjuk a szókincset tartalmazó lapot, de segíthetünk mintamondatokkal is a feladat megoldásában. Esetleg példát is mutathatunk: <i>Bacilustanya eladó! Biztosan szeretnél megbetegedni és orvoshoz kerülni? Akkor vedd meg tőlem a használt zsebkendőimet! Jutányosan adom, de telefonálj gyorsan, mert sok az érdeklődő, és hamar elfogynak!</i>
TEVÉKENYSÉGEK	Jegyzetkészítés a tárgy tulajdonságairól, a rásózás technikájának megtervezése, a hirdetés megszövegezése.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Tárgytalálás (<i>tompa végű ceruza, használt szemüvegtör-lőkendő, száraz zsemle, kipukkant luftballon, megromlott körte, piszkos radír, használt elem, törött műanyag pohár</i>). A szövegszerkezet lekövetése: a hirdetés vonzó, figyelem-felkeltő címe (Mi az, ami eladó?), a retorikai kérdés megfogalmazása (Mire jó ez a tárgy?), az ajánlattétel és az előnyök megfogalmazása (Mennyibe kerül? Milyen feltételekkel?).
PREZENTÁCIÓ	A tárgyakat és a hozzájuk tartozó hirdetéseket az osztályban kiállítjuk egy napra.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Lehet vicces hirdetéseket is írni olyan tárgyokról, amelyekre a tulajdonosnak már nincsen szüksége. Ehhez megkérjük a tanulókat, hogy hozzanak otthonról egy ilyen tárgyat. Például: <i>befőttesüveg, hajgumi, matrica, kiolvasott könyv, kindertojás-figura, gumicukor</i> . A hirdetésekkel csereborebörzét rendezünk az óra végén.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Képzeld magad a helyembe!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Leírás	45 perc előkészítés 45 perc írás 45 perc bemutatás	3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákok kiválasztanak egy különleges helyet (tenger mélye, jéghegy alatt, homok, patak medre, barlang stb.), ahol valóságos élőlények élnek, ezután kiválasztják azt az élőlényt (állatot, növényt), amelyiknek a bőrébe bújva elképzelik annak egy napját. A feladat a választott élőlény egy napjának minél részletesebb és szemléletesebb leírása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Melléknevek gyakorlása, megszemélyesítés kifejezése egyes szám első személyben.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat előkészítése során lehet internetet vagy lexikonokat használni, hogy minél több információ álljon rendelkezésre a kiválasztott élőlényről. Az információgyűjtés 10-15 percet vesz igénybe. Lehet jegyzeteket is készíteni, illetve a mellékneveket vagy más tulajdonságjelölő szavakat, kifejezéseket egy külön lapra felírni. Időkorlát: 10 perc.
ESZKÖZÖK	Papírlapok, írószer, internet, lexikonok, a kisebbeknek impulzusként: fotók (különleges) élőlényekről, különleges élőlények lakóhelyéről.
ELŐKÉSZÜLETEK	A/4-es méretű fotók elhelyezése különleges állatokról és/vagy növényekről, illetve ezek lakóhelyeiről a munkasztalon vagy PowerPoint-bemutatóban. A diákok megnézik, megfigyelik ezeket, de nem szólalhatnak meg közben. Az a diák, aki kiválasztott egy fotót, megjegyzi azt, és a helyére megy anélkül, hogy a döntését másoknak elárulná.
TEVÉKENYSÉGEK	Információgyűjtés, megfigyelés, leíró jellegű szöveg elkészítése előzetesen gyűjtött melléknevek alapján. A fotók megfigyelése közben jegyzetkészítés, melléknevek gyűjtése, internetes információkeresés.
LÉPÉSEK	Fotó kiválasztása, az élőlény életének megismerése, elképzélése, ismertetőjegyeinek meghatározása, egy napjának bemutatása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	Álarcban: a kész szövegek felolvasása úgy, hogy a diákok a fotók mögé bújnak, hogy az eltakarja az arcukat, hiszen a szöveget egyes szám első személyben írják.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A gyakorlat nagyon érdekes lehet fotók nélkül is, ilyenkor a tanulókra bízunk a választást. Ebben a variációban jusson idő az illusztráció elkészítésére is. Ez lesz az álarc. A szövegben a tanulók nem nevezhetik meg a kiválasztott élőlényt, hanem egyes szám első vagy harmadik személyben írnak róla, és a szövegek felolvasásakor a csoport kitalálja, melyik élőlényről van szó. Ebben az esetben nem szükséges fotók előkészítése sem, de fontos, hogy a feladat ismertetésekor hangsúlyozzuk: az élőlény tulajdonságait is be kell mutatni. A kreatív feladatokban még nem jártas tanulóknak segíthetünk tulajdonságokat leíró szavakkal is, amelyeket a fotók mellé ki is tehetünk az asztalra. Az is a feladat része, hogy a tanulók kiválasszák a fotót és az ismertetőjegyeket tartalmazó szavakat. A nagyobbak kitalálhatnak fantázialényeket is.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Az otthon

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szövegszerkesztés	45 perc	3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákok Örkény István *Az otthon* című egyperceséhez írnak kezdő és befejező mondatokat, illetve bemutatják a történet szereplőit és helyszínét.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A gyakorlat célja, hogy a tanulók felismerjék az irodalmi művekben az elbeszélő, leíró és párbeszédes részek arányát, illetve értelmezzék ezek egymáshoz viszonyított szerepét.
INFORMÁCIÓK	A feladat a 12. évfolyamos korosztály számára készült.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, az alábbi szöveg, táblára kivetítve: [...] „– Nem is örülsz? Ez a vonat visz haza. – És akkor mi lesz? – Akkor otthon leszünk. – Mi az, hogy otthon? – kérdezte a gyerek. – Ahol azelőtt laktunk. – És ott mi van? – Emlékszel még a mackódra? Talán a babáid is megvannak még. – Anyu – kérdezte a gyerek. – Otthon is vannak örök? – Ott nincsenek. – Akkor – kérdezte a kislány – onnan meg lehet majd szökni?” Forrás: Örkény István 2008. <i>Egyperces novellák</i>. Budapest, Palatinus Kiadó.
ELŐKÉSZÜLETEK	Az irodalmi ábrázolás eszközeinek áttekintése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Az elbeszélésmód sajátosságainak átgondolása után szöveg-vázlat készítése. Kreatív írás egyéni munkaformában.
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült szövegek felolvasása, összehasonlítása, reakció a diáktársaktól. Összevetés az eredeti Örkény-szöveggel. Itt is teremtsünk lehetőséget a diákok visszajelzéseinek meghallgatására: miben és miért térnek el vagy hasonlítanak a szövegeik az eredetihez?

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Indítsuk az órát beszélgetéssel Örkény stílusáról, s emeljük ki a humor, a groteszk vagy az abszurd stílus szerepét a valóság, a napi életünk eseményeinek a megértésében. Ezután adjunk ki a diákoknak címeket, amelyek megegyeznek Örkény egyperceseinek a címeivel. A feladat a történet megírása a címhez, de a szöveg felolvasásának valóban bele kell férnie egy percbe. A diákok a saját történeteiket olvassák fel, a tanár pedig az eredetit.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Csóti Marianna, másodéves, nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgató (saját ötlet)

Mire gondolt a festő?

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Érzelemkifejezés	45 perc	3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak egy festmény alapján el kell képzelniük, majd leírniuk, hogy szerintük mire gondolt a festő, milyen érzések lehettek benne, amikor festett.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az érzelemkifejezés nyelvi eszközeinek tudatos alkalmazása.
INFORMÁCIÓK	Mutassuk be a festményeket (például: Mona Lisa, A sikoly, Csillagos ég), és adjunk háttér-információkat róluk: melyik korból származik, ki a festő, milyen volt az akkori társadalmi helyzet, milyen történelmi események zajlottak abban az időben?
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, a festmények képéről egy nyomtatott verzió, de kivitelezhető kivetítéssel is.
ELŐKÉSZÜLETEK	Híres festmények keresése. A festő életéről, társadalmi helyzetéről, az akkori aktuális társadalmi és politikai eseményekről szóló ismeretek bemutatása. Ennek alapján a diákok bele tudják képzelni magukat a festő érzelmvilágába.
TEVÉKENYSÉGEK	Egyéni, önálló feladat, egyéb tevékenységet nem igényel.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. Festmények bemutatása. 2. Háttérismeretek bemutatása. 3. Leírás elkészítése. 4. Kiállítás az osztályban, a szövegek kíséretében.
PREZENTÁCIÓ	Felolvasás az osztály előtt, a szöveg kitűzése a kép mellé, és egy rövid reflektáció arról, hogy a hallgatóság egyetért-e a leírt érzelmekkel vagy sem.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A festményeket a nagyobb tanulók maguk is kiválaszthatják egy galéria honlapjának felkeresésével (pl. https://arthome-galeria.hu/). Ez azért is jó, mert a diákok mai festők nevével, alkotásaival ismerkednek, és az érzelmek a mai korra vonatkoznak. Mindenki külön képet kap. Mindenki ugyanarról a képről ír.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Pálincás Mercédesz, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató (saját ötlet)

Valótlan képek

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szürreális történet	5 perc előkészület 40 perc írás 30 perc prezentáció	3	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók szürreális művészeti alkotásokból kiindulva, egymás mondatait folytatva írnak valótlan történeteket.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia megmozgatása képi impulzusok alapján, a szövegösszetartás és az egymásra figyelés gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Fontos a jó képi impulzus kiválasztása.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, szürreális fotók vagy álmokképek (például képek Dalítól vagy Chagalltól).
ELŐKÉSZÜLETEK	Egy szürreális festmény, kép kivetítése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A résztvevőknek kivetítünk egy képet, amelyhez mindenki ír 2 mondatot. A résztvevők körben ülnek, és ha készen vannak az írással, a szövegeiket mindig továbbadják. 2. Így a következő résztvevő is 2 mondattal folytatja a kapott szöveget. A diákok szabadon engedhetik a fantáziájukat, minél valótlanabb történetek születnek, annál jobb.
PREZENTÁCIÓ	Minden résztvevő azt a szöveget prezentálja, amely az ő két mondatával kezdődött.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A résztvevők több kapott kép közül is választhatnak. Esetleg maguk is kereshetnek az interneten kiinduló képet. Ezekben az esetekben is két mondatot kell írniuk kezdésként. A lapot a megkezdett szöveggel és a hozzá tartozó képpel kell továbbadni. Eldönthető, hogy a képeket kifüggesztjük a teremben – a szürreálisabb hatás érdekében – akár fejjel lefelé is. A szövegeket összekeverjük, és a tanulóknak meg kell találniuk, melyik képhez melyik szöveg készült. A gyakorlat elvégezhető kevésbé szürreális képekkel is. Itt a tanárok ügyeljenek arra, hogy a fotóknak, festményeknek a továbbiakban is nagy képvilággal kell rendelkezniük. Például: Van Gogh, Monet stb.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn – Ramona Jakob: 66 Schreibnächte (2023: 91–93), a gyakorlatot átdolgozta Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató

Itt a vége!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetírás az utolsó mondattal	45 perc	3	egyéni, páros

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók egy szépirodalmi alkotás vagy egy újságcikk záró mondata alapján megírják a történetet, amely ehhez a végkifejlethez vezetett.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia aktivizálása, az empátia, a stílusérzék és a vitakészség fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	Példák regényzáró mondatokra: „Sok mondanivalója lesz még a századokról, ha újra beszélni kezd.” (Galgóczy Erzsébet: Szent Kristóf kápolnája) „Kedves barátnőm ma százharminc kiló.” (William Somerset Maugham: Villásreggeli) „És pernyét csapott az arcunkba a sós tengeri szél.” (Daphne du Maurier: A Manderley-ház asszonya) „– Bocsáss meg, John... – suttogetta Henrietta –, bocsáss meg, nem tehetek róla, meg kell csinálnom...” (Agatha Christie: Hétvégi gyilkosság) „[– Endre, kérem, a gyerek az imént megkérte a kezemet.] Legyen szíves tudomásul venni, hogy magukhoz megyek feleségül.” (Szabó Magda: Álarcosbál)
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, egy újságcikk vagy egy szépirodalmi mű utolsó mondata.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők vagy megbeszélnek egy általunk megadott történetzáró mondatot, vagy kiválasztanak egy már (író, publicista által) elkészített szöveget, amelynek utolsó mondata elé írnak egy adekvát történetet.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	Szövegírás, az alkotások megbeszélése. A résztvevők által írt művek összehasonlítása, majd az eredeti (író/publicista által írt) szöveggel való összevetése, értékelése: miért született ennyiféle szöveg, miben különböznek egymástól, illetve miben hasonlítanak egymásra?
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Megbeszélés, szövegalkotás, elemzés.
PREZENTÁCIÓ	A résztvevők bemutatják a történeteket, majd megbeszélik, hogy melyik hasonlít a legjobban az eredetire, illetve melyik tér el attól a legjobban. Ha újságcikkkel dolgozunk, a diákok által megírt cikkeket kifüggeszthetjük az osztályteremben, mellé téve az eredeti újságcikket. Ha minden tanuló elolvasta a szövegeket, kezdődhet a megbeszélés: hasonlóságok és különbségek az eredetihez képest. Irodalmi alkotások esetében választhatunk a tanulók számára ismert vagy ismeretlen szöveget is.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nem csupán klasszikus, míves irodalmi alkotásokból érdemes utolsó mondatot kölcsönözni, a könnyebb lektűrűfaj is kiválóan megfelel a célnak. Segítséget jelenthet, ha 3-4 mondatban előre összefoglaljuk, miről szól az az írásmű, amelynek utolsó mondatát választottuk, így azonban valamelyest korlátozzuk a képzeletőrt. A fantázia akkor szárnyalhat szabadon, ha a regény/elbeszélés tartalma ismeretlen.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Hűség

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Érvelés, definiálás	45 perc	3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákok a soproni *Hűségkút* három alakjának egyike nevében leírják, miért volt fontos számára a hűség.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az irodalmi tanulmányokat figyelembe véve a tanulók eljáratják azt a logikus gondolkodást, amely az érvelő, illetve témakifejtő esszé alapja. A magyar nyelv és irodalom érettségi feladattípusainak gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Keressük ki az interneten a következő alkotást: Soltra E. Tamás: <i>Hűségkút</i> (2003), megtekinthető: https://www.visitsopron.com/hu/reszletek/huseg-kut .
ESZKÖZÖK	A táblára kivetített kép a soproni díszkútról.
ELŐKÉSZÜLETEK	A témához kapcsolódó irodalmi művek rendszerezése tanári segítséggel, beszélgetés arról, mely irodalmi alkotásokat, szereplőket idézheti fel a kivetített műalkotás, és beszélgetés a hűség fogalmáról is (baráti hűség, házastársi hűség, hűség a hazához és az elvekhez stb.).
TEVÉKENYSÉGEK	Kreatív szövegalkotás meghatározott téma, illetve műfaj alapján (folyamatközpontú írás). Az írás 120–150 szó terjedelmű legyen!
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Anyaggyűjtés, válogatás: a témához kapcsolódó irodalmi alkotások felidézése. Kreatív írás egyéni munkaformában. Segítségképpen fellapozható: https://szo-jelentese.com/huseg-szo-jelentese/ .
PREZENTÁCIÓ	Hűséggel készítése: A hivatkozott irodalmi alkotások könyvborítójának vagy a hivatkozott versnek kinyomtatása és az elkészült szövegekkel együtt kiállítássá rendezése. A tanulók munkái adott esetben az iskolai műsorokba is beilleszthetők.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Kiindulhatunk a kép helyett a hűségről szóló idézetekből is, esetleg a tanulók impulzusként verseket olvashatnak a Magyarul Babelben oldalról is (https://www.magyarulbabelben.net/index.php?page=search). A soproni Hűségkút számtalan kreatív ötletet rejt: 1. Sopron városa történelmében háromszor bizonyította hűségét. 1277-ben hűségét a magyar királyhoz, IV. (Kun) Lászlóhoz, 1921-ben a soproni népszavazással hűségét Magyarországhoz, és 1989-ben a Páneurópai Piknikkel hűségét Európához. A tanulók három csoportot alkotva feldolgozhatják ezeket a történelmi eseményeket, amelyekről a Soproni Hírmondóban számolnak be újságcikk formájában. 2. A díszkút és szoborcsoport 2003 óta áll Sopronban, a Kisvárkerületben. A három alak és évszám a következőket jelképezi: István bíró alakja a hűséget (1277), dr. Sopronyi Thurner Mihály a szavazócédulával a hazaszeretetet (1921), Európé istennő alakja pedig a szabadságot (1989). A tanulóknak azt kell kifejteniük a fogalmazásban, hogy hogyan kapcsolódik a két valós és az egy mitológiai alak a hűség fogalmához, és miért ők jelképezik azt. 3. A tanulók elképzelhetnek egy párbeszédet is az alakok között, amelyet az osztályban dramaturgiai elemek felhasználásával (élő szobor) mutatnak be. 4. A kút három szimbolikus alakja nevében írnak „hűséglevelet” napjaink embereihez.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Az alapötlet forrása: Oláh T. – Bujdosó H. – Tóth Á. 2019. <i>75 szövegértés, érvelés és gyakorlati szöveg magyar nyelv és irodalomból</i>. Szeged, Maxim Könyvkiadó. A variációk saját ötleteken alapulnak. A feladatot kidolgozta: Csóti Marianna, másodéves, nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgató.

Csavarjunk rajta egyet!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetírás, történet-szerkesztés	20 perc előkészület 2×45 perc írás 30 perc prezentáció	3	páros

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók párokat alkotnak, egymásnak történeteket mesélnek, majd újra elmesélnek, de úgy, hogy perspektívaváltás miatt ellentmondásossá válik a történet. A párok közösen írnak egy szöveget, amelyben rámutatnak ezekre.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A perspektívaváltás gyakorlása, az empátia fejlesztése és a képzelőerő aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	Ez a gyakorlat a különböző érzékelési és észlelési szintekkel játszik, amelyeket a játékosoknak a saját nézőpontjukból kell megfogalmazniuk. Ugyanakkor az is a feladat, hogy a résztvevők eltávolodjanak saját tapasztalataiktól, s belehelyezkedjenek a társaik perspektívájába és élményvilágába. Ezzel az empátiás képességre fókuszálunk. Írás közben szabadabban foglalkozhatnak a résztvevők az átélt élmények megfogalmazásával.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz.
ELŐKÉSZÜLETEK	A gyakorlat előtt tárgyaljuk meg a csoporttal az elbeszélés szerkezetét. Beszéljük meg, hogy ugyanazt a történetet mindenki másképp mondja el, s nemcsak azért, mert különböző szavakat használ, hanem azért is, mert másfélék a benyomásaink ugyanarról az eseménysorról. Ez akkor is előfordulhat, ha arra törekszünk, hogy a legpontosabban adjuk vissza azt, amit hallottunk másoktól, vagy magunk éltünk át.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A résztvevők párokban elmesélnek egymásnak egy-egy rövid történetet. 2. Először a pároknak a lehető legpontosabban és a saját szavaikkal kell visszaadniuk egymás történetét.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	3. Majd még egyszer el kell mesélniük a történetet, de egy teljesen más szemszögből, például egy harmadik személy szemszögéből, aki nem résztvevője, hanem csak szemlélője az eseményeknek. Lehet gondolni egy személyre, aki véletlenül kerül a történet helyszínére, de idősebb tanulókkal megpróbálkozhatunk azzal is, hogy mit lát a Nap, az ég vagy a Hold ebből a történetből. Ilyenkor az égitestek perspektívájából kell visszaadni az eseményeket. 4. Itt már lehet a történeten csavarni egyet. Ugyanis a különböző szereplők, szemlélők vagy „égitestek” másképpen értelmezik az eseményeket. A résztvevőknek meg kell fogalmazniuk, mit gondolnak másképp, például a történet időrendjét illetően vagy a fontos és kevésbé fontos részletek tekintetében. Így ellentmondások állhatnak elő. Minél ellentétesebbek, ellentmondásosabbak a történetek, annál jobb! 5. A végén a párok közösen foglalják szövegbe a történeteket, úgy, hogy belevonják a különböző perspektívákat és az ellentmondásokat.
PREZENTÁCIÓ	A diákok felolvassák a szövegeket. A tanulóknak az a feladatuk, hogy megmondják, mi lehetett a kiindulótörténet.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A párból négyes csoportokat képezünk, akik bekezdésként összeillesztik a szövegeiket egyetlen szöveggé. Mivel a szövegek között eddig semmi reláció nem volt, így az új szöveg tartalma nagyon érdekes lehet, éppen a bennük lévő ellentmondások miatt.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn – Ramona Jakob: 66 Schreibernächte (2023: 99), a gyakorlatot átdolgozta Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató

Ódákat zengünk

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Óda írása	15 perc előkészület 15 perc írás 15 perc előkészület 30 perc írás 15-25 perc prezentáció	3	egyéni, csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók egy nem szokványos impulzus (ízélmény) alapján írnak egy saját ódát.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az óda mint irodalmi műfaj tulajdonságainak megfelelő szöveg alkotása. Az óda műfaji jellemzőinek gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat sikeréhez a versírás előtt érdemes átismételni az óda jellemzőit.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, zöldség, gyümölcs (lehetőleg friss és változatos), valamint egy óda Pablo Nerudától. Letölthető: https://holdkatlan.hu/index.php/rovatok/egy-csapott-evokanal/11340-egy-csapott-evokanal-bittner-monika-keves-vers-szol-a-hagymarol. Pablo Neruda: A HAGYMÁHOZ (részletek) Hagyma, te csillogó üvegcsé, Kehelyről kehelyre, Formálódott ki szépséged alakja, Pikkely rakódott kristály pikkelyedre, S hasad a föld titkos homályán Szíttá magát harmattal csordulásig (...) Csillaga a szegénynek Jólelkű nemtő Finom Papírba csomagolva Kerülsz elő a földből Tisztán, készen, egészen Mint csillagpor az égen. Amíg élek, hagyma, dicsérni foglak,

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Amikor a konyhán Megmetsz a kés, kicsordul Az egyetlen könny, amelyik nem Sajog fájdalomtól Te megrikatsz anélkül, hogy kínoznál, Mert nekem ragyogóbb vagy Vakító röptű madaraknál Platina-kehely, égi szféra, Hófehér mozdulatlan Táncú kökörcsin, Kristály-húsodban Ott a föld egész illatárja. (Somlyó György fordítása)
ELŐKÉSZÜLETEK	A zöldségek és gyümölcsök egy letakart kosárba kerülnek. Egyes változatokat fogyasztásra készre fel kell vágni.
TEVÉKENYSÉGEK	Csoportos és egyéni munka. A megkóstolt gyümölcs vagy zöldség jellemzése. Óda írása egy gyümölcshöz vagy zöldséghez. Az óda előadása.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A résztvevők nem láthatják a gyümölcsöket és zöldségeket, így csukott szemmel kell megkóstolniuk azokat. Majd le kell írniuk, hogy milyen íze van az adott ételnek. Milyen az utóízük? Kiváltott-e valamilyen emléket vagy érzést? A gyümölcs vagy zöldség neve nem szerepelhet az írott szövegben. A szövegek felolvasásra kerülnek. A csoportnak ki kell találnia, melyik leíráshoz melyik gyümölcs tartozik. 2. A tanár felolvassa Pablo Neruda <i>A hagymához</i> című ódáját. Itt ajánlatos megbeszélni az „óda” fogalmát. Ezután mindenkinek ki kell választania egy gyümölcsöt vagy zöldséget, majd el kell készítenie hozzá egy gondolattérképet. 3. A gondolattérkép alapján minden résztvevő ír egy ódát a saját választásához. 4. Az ódákat szépen, patetikus módon kell előadni. Ehhez a résztvevők felállnak, közben a kezükben tartják a zöldséget vagy gyümölcsüket.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	A szövegek felolvasásra kerülnek a gyakorlat végén.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A megkóstolt gyümölcs vagy zöldség is képezheti az óda tárgyát, de lehet másikat is választani. A gyakorlatot a fantáziára bízva meg lehet oldani gyümölcsök és zöldségek képeinek elhelyezésével is a kosárban. A játékkártyák közül is alkalmas lehet a gyümölcsös és zöldséges kártyacsomag. Ilyenkor a résztvevők húznak egy kártyát. A gyakorlat előtti napon megkérhetjük a résztvevőket, hogy hozzanak magukkal gyümölcsöt és zöldséget.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn – Ramona Jakob: 66 Schreibnächte (2023:118–119), a gyakorlatot átdolgozta Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató

Az én csodálatos mosodám

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
„Hangosvers”, reklámszöveg, folyamatleírás	15 perc előkészület 30 perc versírás 15 perc előkészület 2×30 perc írás	3	csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők megismerkednek egy műszaki cikk (pl. mosógép) működésével a használati útmutató alapján. Hangutánzó reklámverset írnak róla. Ezután elképzelik, hogy a mosógépbe nem oda illő tárgyak kerültek bele, de a legújabb mosógépek és mosószeresek ezek kimosására is képesek. A résztvevők leírják ennek folyamatát, és használati utasítást készítenek az új mosási technikákhoz.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A reklámszöveg tulajdonságainak figyelembevételével szövegalkotás, hangutánzó szavak kitalálása és betűhű beillesztése a szövegbe.
INFORMÁCIÓK	Impulzusként kioszthatunk a tanulóknak egy használati utasítást egy tetszőleges mosógéphez. A szöveg megírásához ebből is választhatnak a diákok szavakat vagy kifejezéseket. Megkérdezhetjük, hogy ismerik-e a mosógép tevékenységeire jellemző igéket (kattog, szivattyúzik, csörög, csattog, rázkódik). Ezután kérjük meg a tanulókat, hogy utánozzák ezeket a hangokat.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, tárgyak (ezek beszerzése a tanár feladata), amelyek egy mosógépben nem mennek ugyan tönkre, de egyáltalán nem oda valók. Például: strandpapucs, teniszlabda, fazék, kulcs, radír, csipesz, szemüvegtok stb. Körülbelül annyi eszközre van szükség, ahány résztvevőnk van. Az is jó megoldás, ha csak a tárgyak képét visszük be az órára. Szárítókötél.
ELŐKÉSZÜLETEK	Plakátok készítése, amelyeken egy mosógép eleje látható.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	Csoportos vagy páros munka. A használati utasítás értelmezése. Versírás. Folyamatleírás. Használati utasítás készítése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	1. A résztvevőknek kis csoportokat kell alkotniuk. (Csoportalakítási tipp: mindenki, aki 30, 40, 60, 90 fokon mossa a szennyesét, egy csoportot alkot.) A csoportok odamennek egy-egy „mosógéphez”. Minden csoportnak írnia kell egy „hangosverset”, amellyel egy mosógépet reklámoz. Minden csoport előadja az alkotását. 2. A tanár által előkészített tárgyak a mosógépbe kerülnek (a tárgyak képeit felragasztjuk a mosógépre, vagy egy előtte álló dobozba tesszük). A mosógép „elindítása” után a résztvevőknek írniuk kell egy szöveget a „Csodálatos mosási folyamat” címmel, mivel ez a mosógép mindent ki tud mosni. A résztvevőknek fel kell ismerniük, hogy milyen tárgyak találhatók a mosógépben, és ezeket be kell építeniük a szövegeikbe. 3. Miután a „mosógép” lejárt, a tanár „kiveszi” az eszközöket, ezután minden csoport megírja a rövid használati utasítást a mosógépéhez.
PREZENTÁCIÓ	A résztvevők az egyes gyakorlatok végén felolvassák a szövegeket: reklámvers felolvasása, szavazás: melyik a legszebb? Szárítókötélre függesztjük ki a mosási folyamatról szóló fogalmazásokat („Csodálatos mosási folyamat”), 10 perc olvasási idő. Használati utasítások felolvasása, szavazás: melyik a leggyakorlatiasabb?
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Megpróbálhatjuk ennek mintájára a mosogatógép, a szárítógép vagy más háztartási eszköz használati utasításának feldolgozását.
A FELADAT FORRÁSA, FEJLESZTŐJE	Katrin Girgensohn – Ramona Jakob: 66 Schreibnächte (2023: 252–253), a gyakorlatot átdolgozta Bozóki Bettina, harmadéves, nyelvészet szakos hallgató

Kérdezz, ha bírsz!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Kérdőmondatok	45 perc	3	csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők előre megadott szituáció alapján terveznek meg és játszanak el dialógusokat, azzal a megkötéssel, hogy a párbeszéd csak kérdéseket tartalmazhatnak. (A feladat 18. éves kortól ajánlott.)

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A reakciókészség, az empátia, a stílusérzék, a koncentráció és a szókézslet aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők egy adott szituációt úgy dolgoznak fel, hogy az abban szereplők kizárólag kérdések segítségével bonyolíthatják a történetet.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer.
ELŐKÉSZÜLETEK	A helyzet és az abban rejlő konfliktus kiválasztása.
TEVÉKENYSÉGEK	Történetírás, felolvasás, az elkészült művek összehasonlítása, a különbségek megbeszélése.
PREZENTÁCIÓ	<i>A feladat lehetséges megoldása</i> A helyzet: klasszikus in flagranti. A váratlan időpontban hazatérő férj intim közelségben találja a feleségét a saját legjobb barátjával. Férj: – Hát te?! Mit keresel itt? Barát: – Hogyhogy mit keresek itt? Férj: – Még van képed visszakérdezni? Milyen barát vagy te? Barát: – Mi az, hogy milyen barát vagyok? Nem szaladhatok fel hozzátok tíz percre? Férj: – Nem kellett volna telefonálnod, hogy egyáltalán itt-hon vagyok-e? Barát: – Nem vagyunk annyira jó barátok, hogy enélkül is feljöhetek? Feleség: – Hogy bánsz te a vendégünkkel? És különben is: miért jöttél haza? Nem a munkahelyeden kellene lenned?

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Férj: – Nem elég neked, hogy napi tíz órát töltök az intézetben? Netán bocsánatot kérjek, hogy korábban haza merészelttem jönni? Feleség: – De miért vagy ilyen ingerült? Férj: – Mégis milyennek kellene lennem? Nem szégyelled magad? Te mit szólnál az én helyemben? Feleség: – Nem kellene egy kicsit visszavenned az arcodból? Férj: – Te teljesen hülye vagy? Vagy engem nézel hülyének? Feleség: – Mondtam én neked ilyet? Férj: (miközben a barátja óvatosan az ajtó felé oldalog): – Hát te meg hova mégy?!
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Ezt a szituációs játékot szóban is meg lehet oldani, csoportos foglalkozáson kiválóan segíti a résztvevők egymásra hangolódását, az esetleges félszegség feloldását. Bármilyen konfliktust lehet javasolni témaként: például eladó és vevő, főnök és beosztott, szülő és gyerek, tanár és diák, két szomszéd stb. konfliktusa. Minél többen vesznek részt a helyzet bonyolításában, annál szórakoztatóbb a történet.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

A kép megszólal

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Leírás	45 perc	3	egyéni, csoportos, páros

Életkor

14 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók egy festményen ábrázolt alak nevében beszélnek magukról, az élethelyzetükről, a környezetükről vagy a gondolataikról.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A fantázia, a szókincs és a stílusérzék fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők kiválasztanak egy festményt, arról pedig egy szereplőt, akinek megszemélyesítik a gondolatait.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, egy festmény, amely alkalmas arra, hogy a tanulók behelyezkedjenek a festményen látható személy gondolatvilágába, környezetébe, életébe.
ELŐKÉSZÜLETEK	Festmény- és szereplőválasztás.
TEVÉKENYSÉGEK	Írás, felolvasás, annak megbeszélése, hogy a résztvevők miért éppen a leírt gondolatokat tulajdonították a festményalaknak.
PREZENTÁCIÓ	<i>A feladat lehetséges megoldása</i> A választott festmény Munkácsy Mihály <i>Ásító inas</i> c. alkotása. A képszereplő gondolatai: Istenem, már megint hajnali négy óra van! A cseléd kíméletlenül felver minket minden áldott nap, pedig szinte még éjjel van. András havában járunk, ilyenkor későn pirkad. Közelít a karácsony, de miféle ünnepünk lesz nekünk? A gazda talán vet egy rénus forintot meg egy bögre bort. Megéltem tizenöt évet, de jól még soha nem laktam. Csak a munkát ismerem, a szolgasort. Öten alszunk egy nyomorúságos kis kamrában, a műhely falain túl nemigen jártam. Körülöttünk szúrós enyvzag, szegyek, szerszámok, falécek, ki tudja, mivé lesznek? Olykor bútort, gyakorta pedig koporsót készítünk. Talán ma bölcső formálódik a kezünk alatt, ez majd elúzi az ásításomat.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Egy-egy festmény kapcsán – az írás megkezdése előtt – érdemes néhány szót ejteni a festőről, az adott korról, így hitelesebben, korhűbben lehet megjeleníteni a festmények „gondolatait”. A prezentációban szereplő képpel kapcsolatos olvasmányajánlat Dallos Sándor kétkötetes Munkácsy-életrajza: <i>A nap szerelmese. Aranyecset.</i> Gyerekek esetében egy mesealak gondolatait lehet megeleveníteni.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Párbeszédes történet

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Egy leíró szöveg párbeszéddé alakítása.	45 perc	3	egyéni, csoportos, páros

Életkor

16 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők szövegrészleteket kapnak kézhez, amelyekben nem szerepel párbeszéd. A feladat a kapott szövegek párbeszéddé való átalakítása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A képzelőerő, a szókincs, a stílusérzék és az empátia fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	Egy rövid leíró szöveg (regény- vagy novellarészlet) párbeszéddé alakítása. Adott esetben a szöveget a tanulók maguk is kiválaszthatják az éppen tárgyalt irodalmi műből.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, egy regény vagy novella.
ELŐKÉSZÜLETEK	A szövegek kiválasztása, kiosztása és közös elolvasása. Ha a résztvevők maguk választják ki a szöveget, akkor hagyjunk időt a szöveg kiválasztására és egyéni elolvasására.
TEVÉKENYSÉGEK	Írásműrészlet választása, írás, felolvasás, megbeszélés.
PREZENTÁCIÓ	Példa az átírandó szövegrészletre: „November huszonkilencedikére azt tervezték, ha már nem szabad gombócot főzniük, sem ólmot önteni, hogy megtudják a jövődöbeljük nevét, legalább csillagot írnak. Gina az András-estéhez fűződő szokások közül csak az ólomöntést ismerte, a fővő gombócban elsőnek feljövő cédulára írt név babonáját nem, sem a papírcsillagot, amelyet annyi ágra kellett vágnia az embernek, ahány név a jövődöbeli vőlegény neveként szóba jöhetett, s amelynek egy lábacskáját üresen illett hagyni, hogy a jövőre és a sors szeszélyére is bízson az illető valamit, hátha olyat küld majd a számára, akit még nem ismer, akinek a neve még titok.” (Szabó Magda: Abigél. 1978, Budapest: Szépirodalmi Kiadó, 253. oldal)

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	A párbeszédes változat, a feladat lehetséges megoldása: – Gyerekek, holnap András-nap lesz! – kapott észbe Gina. – Öntünk ólmot? – És mégis hogy képzeled? Itt? Hiszen itt még a hagyományos gombócfőzést sem engedik! Még csak az kellene, hogy megtudják, fiúneveket írunk a gombócokba rejtett papírokra! Itt babonának tartanak minden régi jóslást! – vágta rá a szobatársa. – Akkor nem is tartjuk meg a jövődölés hagyományát? – szontyolodott el Gina. – Dehogynem! Rajtunk ugyan nem fog ki senki! Ólomöntés, gombócfőzés ugyan nem lesz, de írunk csillagot! – Mit? Csillagot? Milyen csillagot? Ez meg miféle jóslás? – kerekedett nagyra Gina szeme. – Kartonból kivágunk egy csillagformát annyi ággal, ahány fiú szóba jöhet vőlegényként. Az ő nevüket kell egy-egy ágra írnod. De egyet hagyj üresen, hátha a sors olyan fiút küld neked, akit még nem ismersz!
JAVASLAT	A szövegrészletet célszerű a szórakoztató műfajból választani.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Ezt egészen biztosan nem tudod/tudjátok rólam!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szövegtagolás, retorika	10 perc előkészítés 35 perc írás 20 perc írás, stilizálás 25 perc felvételkészítés	3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak egyéni munkában kell egy, az érdeklődési körüknek, életkoruknak és ismereteiknek megfelelő fogalomról beszédet írniuk.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Asszociációk összekapcsolása, a szöveg céljának megfogalmazása, retorikai ismeretek bővítése.
INFORMÁCIÓK	A diákok az érdeklődési körüknek megfelelő fogalmat (sivatag, víz, játék, természet, sport stb.) választanak, majd miután ezt felírták egy kartonlapra, mindenki ír hozzá egyet, ehhez a fogalomhoz kapcsolódó szót. A szófelhő közös elkészítése után beszéljük meg a diákokkal, hogy milyen eseményre készül majd a beszéd, ki lesz a közönségben, és mi a célja a beszédnek. Az elkészült szövegben a diákok által írt minden szónak szerepelnie kell.
ESZKÖZÖK	Kartonlap, filctoll, mobiltelefon.
ELŐKÉSZÜLETEK	Szógyűjtés közösen, a kartonlap kihelyezése a táblára. A beszédesemény közös kitalálása, amelyen a beszéd elhangzik: a Föld napja, játék-világbajnokság, kiállítás egy híres sportoló életéről, gombfocibajnokság, nagygyűlés a tiszta ivóvízért stb.
TEVÉKENYSÉGEK	Beszédírás megadott szavak alapján.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A beszéd tartalmának a meghatározása, a retorikai lépések: mi legyen benne a szövegben kötelezően, például egy szónoki kérdés, három megszólítás, egy felszólítás, a központi fogalom definíciója stb.; a beszéd megírása, felvétele mobiltelefonnal, feltöltése.
PREZENTÁCIÓ	A házi feladat a beszédek meghallgatása és értékelése előre megadott szempontok alapján: hatásosság, szituációhoz való illeszkedés, retorikai elemek, a közönség bevonása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Ha van rá idő, a szónokversenyt az osztályteremben is megrendezhetjük. Ehhez készítsünk szavazócédulákat megadott szempontok alapján.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Képtelenség!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Történetírás, képzavar stilisztikai feloldása	45 perc	3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A történetalkotás módszerével a diákoknak egy tartalmi/nyelvi képzavart kell feloldaniuk, például a *karácsonyi nyuszi* szókapcsolatot.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Érzékenyítés a nyelvi képzavarok felismerésére, nyelvi tudatosságra nevelés. A nyelvi humor megértése, humoros szöveg írása.
INFORMÁCIÓK	Szabad szöveg alkotása egy elsőre képtelenségnek tűnő tartalomhoz, amelynek alapja vagy egy képzavar, vagy egy a szokásosnak nem megfelelő képi asszociáció. A feladat ennek a képtelenségnek, ellentmondásnak a feloldása saját narratíva kitalálása alapján.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, ötletadó képek a szabad fogalmazás írásához. Például:  A kép forrása: www.pixabay.com

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Az interneten tekintsük meg a következő képet, és a diákok mondjanak hozzá címeket, majd írjanak hozzá egy szöveget, újságcikket vagy történetet : https://www.nyugat.hu/cikk/karacsony_sztar_nyul_divat_csoki_mikulas. Címjavaslatok: <i>A nyuszi az idei karácsony sztárja!</i> <i>Különös hibrid ez a nyúl Mikulás!</i> <i>Karácsonyi nyuszi Mikulás kapható!</i> <i>Mit keres a húsvéti nyúl a karácsonyfán?</i> <i>Mióta hozza a nyuszi a karácsonyi ajándékot?</i> <i>Mióta fest tojást a Mikulás?</i> <i>A karácsonyi asztalra mindig kerül nyuszitőzés is.</i> <i>Mit keres a Mikulás a húsvéti tortán?</i> <i>Húsvéti Mikulás, hallottál már ilyet?</i>
ELŐKÉSZÜLETEK	Az ünnepkörök szimbólumainak, illetve a nyelvi képzavar fogalmának a megbeszélése.
TEVÉKENYSÉGEK	Humoros történet kitalálása, megírása, beküldése az iskola-újságba, illetve az osztály weboldalára. Idő és kedv szerint lehet illusztrációkat is készíteni.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A képi és a szöveges impulzusok bemutatása, témaválasztás, a poén megtervezése és elhelyezése a szövegben.
PREZENTÁCIÓ	A történetek feltöltése az osztály közösségi oldalára. Szavazás arról, hogy melyik a leghumorosabb történet.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nagyobb csoportokban lehet a csak nyelvi képzavarra alapuló történetírással is foglalkozni. A feladat itt is az, hogy a tanulók észrevegyék a „hibát”, és annak feloldására egy humoros történetet találjanak ki. Történetcímek: <i>Sok viszontagság után végre zöld gallyra vergődött.</i> <i>Rendesen a földbe harapott.</i> <i>A tudós is letérhet a helyes ösvényről.</i> <i>A játékosnak sajnos rózsaszínű dunsztja se volt a megoldásról.</i> <i>Messze volt még a győzelem, mint Makó Rómától.</i> <i>A politikusoknak mindig vaj van az álla alatt.</i>
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Tudományosan, de nem szárazon!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Tudományos stílus	60–90 perc	3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak úgy kell megadott szavak/kifejezések felhasználásával minimum 150, maximum 300 szavas történetet írniuk tudományos stílusban, hogy bebizonyítsák: a tudományos szöveg nem unalmas, sőt érdekesítő is lehet.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A tanuló képes legyen egy tetszőleges témában összefüggő szöveget létrehozni a megadott szavak felhasználásával és a képzelete szárnyalásával, de a tudományos írás elemeinek a figyelembevételével. Szakszókincs bővítése.
INFORMÁCIÓK	A szavak, amelyekből a szövegek készülnek: 1. <i>eszköz, zenehallgatás, kapcsolódik valami valamihez, használaton kívül, letölteni valamit, vírus, feltalál, bolygó, ellenáll, széles sávú</i> 2. <i>csillagászat, kibernetika, bizonyíték, genetika, találmány, folyamat/eljárás, tudományos áttörés, kiborg, külső merevlemez, mikrochip</i> A tanulók a tudományos szöveget írhatják az iskolaújság számára vagy az iskolai honlap <i>Érdekségek a tudomány világából</i> rovatába is (ebben az esetben figyeljenek a digitális szövegek jellemzőire, például mely szavakra lehet majd rákattintani, illetve ügyelni kell a linkek elhelyezésére is).
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, szavak a munkalapokra kinyomtatva, lehet a szöveget számítógépen is írni, de ne engedjük meg a témához kapcsolódó háttérszövegek használatát.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
ELŐKÉSZÜLETEK	Beszélgetés a tudományos stílusról és a szakkifejezések szerepéről. Ezután kivetítjük a következő szöveget: A tudomány nyelvhasználatára jellemző stílust <i>tudományos stílus</i>nak nevezzük. Jellemzőit meghatározza az a sok tudományág, amely alkalmazza. A tudomány nyelvhasználatát is erősen befolyásolják a kommunikáció tényezői (az előadó, a befogadó közönség, a helyszín stb.). A tárgyszerűség, pontosság, logikus szerkesztés mindenfajta tudományos szövegnek sajátja. Szóhasználatát a semlegesség jellemzi, kerüli az expresszív kifejezéseket. A precizitásra törekvés miatt gyakoriak benne az ismétlések, az idegen szakkifejezések (különösen a természettudományos szövegekben), valamint a különféle hivatkozások. Szóbeli változata valamivel oldottabb, mint a tanulmányok, monográfiák szövegezése, hiszen a hallgatónak nincsen lehetősége „visszalapozni”, ha valamit nem értett meg. A mondat szerkesztés szempontjából a tudományos stílus egysíkú, a kijelentő mondatok túlsúlya, illetőleg a mellérendelő összetett mondatok és a különféle logikai viszonyokat (pl. ok-okozati) kifejező alárendelő összetett mondatok figyelhetők meg benne. A tudományos stílus nem szükségszerűen száraz. Vannak olyan előadók, akik komoly témáról is érdekfeszítő módon tudnak beszélni, stílusukkal lebilincselik hallgatóikat. Mindez azonban már nem a tudományos stílus érdeme, hanem a vele együtt és vele összhangban fellépő egyéni stílusnak köszönhető. (Forrás: https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/magyar-nyelv/magyar-nyelv/a-tudomanyos-es-a-szonoki-stilus/szonoki-stilus.) A szöveg elolvasása után megbeszéljük, milyen konkrét elemei vannak a tudományos stílusnak. Ezeket be is karikázhadjuk a kivetítőn vagy az interaktív táblán.
TEVÉKENYSÉGEK	Ismertetjük a feladatot, és felhívjuk a figyelmet, hogy írjanak érdekesen, nem sok szóismétléssel, a mondatfajtaikat variálva. Kiosztjuk a szavakat, és a diákok kapnak időt a téma kitalálására.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Szavak átolvasása, a téma megtalálása. Tervezés, vázlat, szükség esetén lexikonhasználat a szakkifejezések kigyűjtéséhez. Fogalmazási szakasz, javítási szakasz, ellenőrzési szakasz.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	A feladat kivitelezése sokféle módon lehetséges. A diákok párokban dolgoznak a javításon, és ebben az esetben ellenőrzik az információk helytállóságát is, például az internet segítségével. Ötleteket adnak egymásnak a javításhoz. Az elkészült szövegek közül a tanár választja ki a legjobbat, és az kerül felolvasásra. Megoldhatjuk az összes szöveg sokszorosítását és elhelyezését is egy mappában: így minden tanuló megkap átolvasásra és javításra minden szöveget. A javítás menete: a tudományos stílus ismérvei alapján. A szerzők a visszajelzések alapján javíthatják a szövegeket, mielőtt azok kikerülnének az osztály honlapjára vagy az iskolaujságba.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Lehet csapatmunkában is dolgozni. Ebben az esetben a diákok osszák fel a szavakat egymás között, és beszéljék meg az alapkoncepciót, majd mindenki alkotson a saját szavaival mondatokat, amelyeket a végén összefüggő szöveggé kell formálniuk. Ebben a munkaformában dupla óra szükséges a feladatra. További variáció, hogy gyermekújságba készüljenek a szövegek. Az elkészült szövegeket át lehet fogalmazni beszéddé is. Rendezhetünk szónokversenyt is egy tudományos témában.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Zsiga-Balogh Jenifer, elsőéves, alkalmazott nyelvészet szakos hallgató (saját ötlet)

Kockás történetek

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Kohézió, argumentáció	2×45 perc 45 perc előkészítés 30 perc írás 15 perc prezentáció	3	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A játékosok dobókockával véletlenszerűen kiválasztott szereplők, időpontok és helyszínek, illetve történetek között keresnek és fogalmaznak meg összefüggéseket. Ezekhez történetet találnak ki.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szövegösszetartó kohéziós elemek felismerése és gyakorlása. Összefüggések logikus megfogalmazásának gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	Alkossunk csoportokat minimum két, maximum hat játékos részvételével.
ESZKÖZÖK	Minden csoport számára egy darab üres, papírból készült dobókocka, amelynek mind a hat oldala különböző színű.
ELŐKÉSZÜLETEK	A színek jelentik a történet szereplőit, a cselekmény idejét, helyszínét, módját, a történet központi cselekvését és annak tárgyát. Kiosztjuk az üres kockákat. A játékosok közösen kitalálnak egy szereplőt, egy idő- és egy helyhatározót, egy módhatározót, egy tárgyat, valamint egy igét ragozott alakban. Ráírják a kockájuk oldalaira a színeknek megfelelően. Például: <i>piros oldal = szereplő = Elza, kék oldal = a történet ideje = délután, fekete oldal = a történet helyszíne = a villamosban, zöld oldal = a központi cselekmény igéje ragozott alakban = lenyelte, sárga oldal = módhatározó = sietve, barna oldal = a cselekvés tárgya = pénzt.</i> A kockát középre tesszük, és a játékosok addig dobznak egymás után, míg ki nem dobják a hat szót úgy, hogy abból összeálljon egy szintaktikailag helyes mondat: Például: <i>Elza délután a villamosban sietve lenyelte a pénzt. / A pénzt délután a villamosban sietve lenyelte Elza. / Délután Elza a villamosban sietve lenyelte a pénzt.</i>

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	Kulcsszavak kitalálása, kulcsmondat megalkotása, történet alkotása a kulcsmondattal.
LÉPÉSEK	Dobókocka készítése, a dobókockák színes lapokkal való felragasztása, a kulcsszavak kikockázása, a történet megalkotása. Fontos: a csoport megbeszélheti, hogy dobjanak-e tovább, vagy elfogadják a kikockázott szó helyét a mondatban. A történetben a kikockázott mondat szórendjén már nem lehet változtatni. A történetnek legalább három mondatból kell állnia: előzmények, kikockázott mondat, következmények.
PREZENTÁCIÓ	A történetek felolvasása.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Ha a diákok szeretik ezt a játékot, izgalmas lehet a dobókockacsere is, ezért érdemes a dobókockát stabil anyagból és mindig újra is ragasztható felülettel elkészíteni.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Sok a beszéd!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Párbeszédből leírás	45 perc	3	egyéni, csoportos, páros

Életkor

16 éves kortól

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők párbeszédes szövegrészleteket kapnak kézhez. A feladat a kapott párbeszédek leíró szöveggé való átalakítása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szövegértés, a stílusérzék, a szókincs és a mondat szerkezetek aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők egy írásmű párbeszédes részét leírássá alakítják át. Adott esetben a kiinduló párbeszédeket a tanulók maguk is kiválaszthatják az éppen tárgyalt irodalmi műből.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, egy regény- vagy novellarészlet.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők megkapják az átalakítandó szövegrészletet, vagy maguk választják ki, melyik írásmű párbeszédét szeretnék átírni.
TEVÉKENYSÉGEK	Szövegrészlet-választás, írás, felolvasás, az alkotások értékelése.
PREZENTÁCIÓ	<i>Példa az átalakítandó szövegrészletre:</i> „– Ha a képet viszed, a lámpa marad! – sikoltja hirtelen támadt indulattal az asszony. A férfi keze megáll a levegőben. – Légy vele boldog! – sóhajtja aztán megadón. – De én csak ez alatt tudok olvasni... Az asszony legyint. – No hisz! – Arca egy merő szándékolt gúny. – Amennyit te olvasol! – Mostantól jobban ráérek – dünnyögi a férfi. Az asszony arcán nyájas mosoly, ahogy egyetértően bólogat. – Annál is inkább, hisz a tévé is az enyém marad!

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	– Meg vagy örülve! – ugrik oda a férfi a kecses, fehér készülékhez, s kezét óvón végigsimítja rajta. – Ezt egyedül az én fizetésemből nyögtem ki!” (Bárány Tamás: A fészek melege. 1983., Budapest: Kozmosz Könyvek, 5. oldal) Az átírt változat: A szobában forrt a hangulat. Az asszony ide-oda száguldott, míg a férfi az imént leakasztott festményt szorította magához. A nő makacsul ragaszkodott a képhez, de a férfi nem engedett az igazából. A nő szeme ekkor nagyot, kárörvendőt villant, s megragadta az olvasólámpát, melynek immáron jogos tulajdonosa volt. Tudta, hogy a férje mennyire szeret a lámpa szelíd, békés fényköre alatt olvasni, s így elégedetten szemlélte a férfi ajkának fájdalmas vonaglását. Hogy bosszúja teljes legyen, a tévéhez kapott, s egy gúnymosoly kíséretében közölte, hogy a készülékről sem mond le. A férj vad dühében csaknem megütötte asszonyát, hisz a drága tévét csakis az ő pénztárcája bánta.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Érdeemes lektúrirodalomból választani az átírandó szövegrészletet.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Bújj a bőrébe!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Egy kedvenc sztár blogja	45 perc	3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók a blogírás műfaját gyakorolják, egy ismert személy nevében írnak blogot. Leírhatják egy napjukat, megoszthatnak egy vidám történetet a rajongókkal.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A képzelőerő, a stílus, a szókincs és a kiválasztott személyről szóló ismeretek aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	A résztvevők a kedvenc színészüket/énekesüket/sportolójukat helyébe képzelik magukat, és blogot írnak a nevében.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer.
TEVÉKENYSÉGEK	Blogírás, felolvasás, megbeszélés.
PREZENTÁCIÓ	Példa a blogírásra: „Ma megint hajnali ötig tartott a forgatás. Valahogy az egész stáb nyugtalan volt, még Phyllida, a rendező is elvesztette a legendás nyugalma. A sminkes kapkodott, inkább csak mázolgatott, szerencsére ennyi évnyi rutinnal a hátam mögött én is profin ki tudtam festeni magam. Aztán amikor a Super Troupert próbáltuk, épp pózba álltunk volna, de a kétfallásos Julie megbotlott és csaknem orra bukott egy kábelben, mire Christine kancsalítani kezdett, vágott egy idétlen grimaszt, és mintegy varázsütésre mindenki magához tért. Kitört a falengető hahota, már az emeletes talpú cipő szorítását sem éreztük, a fáradságunk elillant, és hatalmasat énekeltünk. Már várom a következő forgatási napot.”
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A leírások alapján mindenki kitalálhatja, ki-k melyik híreségről írt.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Mit mesélnek a tárgyak?

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Egy tárgy történetének elbeszélése	45 perc	3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók kiválasztanak egy érdekes, esetleg egy régi tárgyat. Az a feladat, hogy elmeséljék a tárgy történetét: kié lehet, hol készülhetett, kik használhatták, hogyan kerülhetett a mostani tulajdonos birtokába. A feladat képekkel is megoldható.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szókincs, a stílusérzék, a képzelőerő és a világismeret aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	A résztvevőknek egy tárgy „életét” kell elképzelniük és leírniuk. Érdekeseek lehetnek például a következő tárgyak: régi jegygyűrű, kalap, evőeszköz, varrodoboz, ékszerdoboz, kagylós telefon, írógép, bőrdönd.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, egy szabadon választott tárgy.
ELŐKÉSZÜLETEK	A résztvevők megbeszélik, melyik tárgyról írnak.
TEVÉKENYSÉGEK	Tárgyválasztás, történetírás, felolvasás, megbeszélés.
PREZENTÁCIÓ	<i>Példa a kiválasztott tárgyra: egy régi jegygyűrű.</i> A varrodobozka a földre esett. Apró tárgyak gurultak szerte, megannyi régi kacat. Egy gyűszű, néhány csontgomb, cérnagurigák, féltényérnyi, hófehér bársonydarabka, egy selyemvirág – talán egy örömtias, első bálozó fiatal lány viselte hajdan. Ekkor megcsillant valami. Finom díszítésű, kecses aranykarika volt, egy jegygyűrű. Vajon kinek az ujját díszítette? Belül a vésett évszám: 1955. A szerelmes, boldog menyasszony még nem tudhatta, mit tartogat számára a jövő, amikor a vőlegénye remegő kézzel ujjára húzta a gyűrűt, s örök hűséget ígért neki. Meddig tart az örök hűség? Egy életen át, vagy azon túl is? A kis gyűrű talán tudta ezt, de nem szólhatott. Nem mondhatta, mint fordul meg a nagyvilág kereke, s arról is hallgatott, meddig hordhatja őt a szép és meghatott menyasszony.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A történet egyes szám első személyben, a tárgy elbeszéléseként is megírható. Ha mindenki ugyanarról a tárgyról írt, a felolvasás után megbeszéljük, hogy miért született annyi-féle alkotás, ahányan írtak. A résztvevők tetszés szerint más és más tárgyról is írhatnak, majd megbeszéljük, miért épp az adott tárgyat választották témául.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Basch Éva

Nem ér a nevem!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Tulajdonságok bemutatása, projekt	3×45 perc 45 perc előkészítés 45 perc írás 45 perc olvasás	3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók kitalálnak egy fantáziaállatot vagy egy nem létező növényt, amelynek nevet is adnak, majd bemutatják a külső és a belső tulajdonságait, életmódját, lakóhelyét, esetleg az emberekhez való viszonyát. A diákoknak a kitalált állatot vagy növényt egy lexikonbejegyzésben kell bemutatniuk, motivációjuk szerint illusztráció is készülhet a leíráshoz.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Tulajdonságok, kifejezések rendszerezése, szókincsfejlesztés, a külső és belső tulajdonságok strukturált és logikus bemutatásának gyakorlása. A lexikonbejegyzés mint szövegtípus jellemzőinek megismerése.
INFORMÁCIÓK	Információk közlése a lexikonbejegyzésről, a szövegtípus informatív bemutatása úgy, hogy kivetítünk egy szócikket egy állatlexikonból, és elmondjuk, hogy ebbe írnak a tanulók. De kithetünk lexikonokat az asztalokra is. Ki is választhatunk előre szövegeket.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, lexikonok (állatokról, esetleg növényekről), ezekből kiválasztott/kifénymásolt oldalak, amelyekben ki is emelhetjük a szövegtípusra jellemző szófordulatokat. De eljárhatunk úgy is, hogy a sablont a leíráshoz, a lexikonbejegyzés szövegét „lyukas” szöveggént előre elkészítjük a kisebb gyerekeknek.
ELŐKÉSZÜLETEK	Lexikonok kiválasztása, a „lyukas” szöveg elkészítése.
TEVÉKENYSÉGEK	A szövegtípus jellemzőinek felismerése. Lexikonbejegyzés készítése.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A fantázia alkotta állat vagy növény kiválasztása, külső és belső tulajdonságainak megtervezése, a „lyukas rács” kitöltése. Illusztráció készítése. A fantázialény elnevezése.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
PREZENTÁCIÓ	A különleges vagy fantázialények lexikonjának összeállítása az elkészült szövegek alapján.
VARIÁCIÓK	A tanulók az egyes leírások meghallgatása/elolvasása után közösen adhatnak nevet a fantázialényeknek.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyés Erika (saját ötlet)

Életre keltett festmény/beszélő festmény

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Dialógus alkotása	45 perc	3	páros

A gyakorlat rövid leírása

A résztvevők párokat alkotnak, és életkori sajátosságaik alapján kapnak kézhez festményeket, amelyeknek a szereplőit azáltal kell életre kelteniük, hogy ki kell találni és el kell játszani egy párbeszédet, amelyet a festményen látható jelenet motivál.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Dialóguskészítés gyakorlása, a képzelőerő aktivizálása képi impulzusok alapján, empátiafejlesztés.
INFORMÁCIÓK	Dolgozhat minden páros ugyanazzal a festménnyel, illetve dolgozhatnak a párok különböző alkotásokkal is. A lényeg, hogy olyan festményeket válasszunk, amelyeken két szereplő van, és beszélgetésre inspirálnak. Például, Jan van Eyck: Arnolfini házaspár, Frida Kahlo: A két Frida.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, festmények.
ELŐKÉSZÜLETEK	A festmények kiválasztása.
TEVÉKENYSÉGEK	Párbeszéd írása, előadása.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A festmény megfigyelése után a párok megírják a párbeszédet.
PREZENTÁCIÓ	Kivetítjük a képet, a képeket. Dramaturgiai elemek a párbeszéd előadásában.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Jól működik a gyakorlat monológírásban is. Ilyenkor olyan festményt válasszunk, amely portré jellegű alkotás: Mona Lisa, Leány gyöngy fülbevalóval, Hölgy hermelinnel, Lila ruhás nő.
A FELADAT A FEJLESZTŐJE	Basch Éva (saját ötlet)

Ez az új otthonom!

Témakör	Időkeret 3 tanóra	Nehézségi fok	Típus
Leírás, argumentáció	15 perc előkészítés és 30 perc jegyzetírás 45 perc szövegírás 30 perc prezentáció, 15 perc evaluáció	3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A diákok kiválasztanak maguknak egy különleges, létező vagy nem létező helyet, (sivatag, iglu, üveggömb, mézeskalács házikó, üvegpalota, Mars, a mesebeli kerek erdő közepe stb.), ahol élni szeretnének, és leírják új otthonukat, annak a környezetét, szobáikat. A feladat a választott új lakóhely részletesebb és szemléletesebb leírása.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Melléknevek gyakorlása, helyhatározó szavak és kifejezések gyakorlása, birtokos jelzős szerkezetek és birtokviszonyok változatos alkalmazása, a fantázia fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat előkészítése során lehet internetet vagy lexikonokat használni, hogy minél több információ gyűljön össze a kiválasztott lakóhelyről. Lehet jegyzeteket is készíteni, illetve mellékneveket, birtokos szerkezeteket külön lapra felírni. Fontos a kérdést megválaszolni, miért esett a választás erre a lakóhelyre.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, internet, lexikonok, esetleg fotók különleges lakóhelyekről, ha nem szabad ötleten alapszik a választás.
ELŐKÉSZÜLETEK	A fotók elhelyezése a földön, ha meghatározzuk a helyszíneket. A diákok a látott impulzusok alapján választhatnak. A lehetséges lakóhelyeket felírhatjuk egy lapra is, és kisorsoljuk azokat.
TEVÉKENYSÉGEK	Információgyűjtés a lakóhelyről, a kép megfigyelése, a lakóhely, a környezet és a szoba elképzelése, leíró jellegű szöveg elkészítése.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
LÉPÉSEK	A birtokos szerkezetek szintaktikai változatosságának tudatosításához kitehetünk a táblára vagy ppt-ben kivetíthetünk mintául szolgáló szerkezeteket, amelyekre írás közben rá lehet nézni. Például: nekem van, az én ...-m, az enyém, a saját ...-m, a sajátom. Kiemeljük az érvelő mondat szerkezetét is: Azért szeretnék az Üvegpalotában lakni, mert...
PREZENTÁCIÓ	A házi feladat az illusztráció elkészítése a szöveghez. A szövegeket és az illusztrációkat kiállítjuk a teremben. 30 perc alatt mindenki végigolvassa/megtekinti. 15 perc alatt megszavazzuk, megbeszéljük, melyik a legjobb új lakóhely, és miért (szóbeli érvelés).
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A gyakorlat nagyon érdekes lehet előre kiválasztott fotók vagy lakóhely-megnevezések nélkül is, ilyenkor kezdetjük a feladatot az illusztrációval is. Ez segít a szövegalkotásban. Ebben az esetben a rajz köré kell felírni a lakóhelyre vonatkozó kifejezéseket, az otthoni munka pedig a szöveg folytatása, befejezése lesz, a kifejezések beépítésével. A szövegben a tanulók nem nevezhetik meg a kiválasztott lakóhelyet, és a szövegek mellé kell a címet kiegészíteni (Élet a/az ...-ban/-ben/-on, -en, -ön) a prezentációs körben. Az új lakóhely kapcsolódhat a tanulók által éppen tárgyalt szöveghez is, például kioszthatjuk a János vitéz helyszíneit, vagy az éppen olvasott mese helyszíne (Tündérország, Sárkányföld) is lehet az új otthon. Az utóbbi esetben minden tanuló ugyanazt az új otthont fogja leírni. Ha a diákoknak tetszik a feladat, folytathatjuk házi feladatként vagy egy következő órán egy nap leírásával az új lakókörnyezetben.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Cserebere, de visszaadom!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szófajok, történetalkotás	2×45 perc	1, 2, 3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók legalább négy főből álló csoportokat képeznek, és mindenki kap egy lapot, amelynek a sarkában egy téma áll (például nyári élmény, felkavaró utazás, a nagy balhé, esetleg valamilyen más hívószó vagy egy érdekes cím). A tanulók 5 perc alatt szavakat/ kifejezéseket gyűjtenek a lapra, és utána a lapot kiteszik az asztalra. Nehezítésképpen meghatározhatjuk a témához gyűjtendő szavak szófaját (ige, főnév, melléknév). A névsorban az első játékos átad a lapjáról egy szót a mellette ülő/álló játékosnak, s az átadott szót kihúzza a lapjáról. A csere addig folytatódik, amíg a kezdő játékos lapján is lesz egy új szó, amelyet nem ő írt. Ha mindenkinek megvan a kicserélt szava, akkor kezdődik a feladat: egy a témához illő történet megalkotása a lapon lévő szavakkal, de úgy, hogy a cserebe kapott szó legyen a történet címe.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szövegalkotási kompetencia fejlesztése, az asszociációk megteremtésének gyakorlása, a kohézió és a koherencia elemeinek összekapcsolása, ezek megfogalmazásának gyakorlása, címadás gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat során lehet ugyanazzal a témaszóval, hívószóval vagy címmel is történetet alkotni, de lehetnek ezek teljesen különbözők is.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer, hívószavakat, témamegjelölést, címeket tartalmazó lapok.
ELŐKÉSZÜLETEK	Ezek felírása a lapokra.
TEVÉKENYSÉGEK	Az asszociációk felírása, a szócsere végrehajtása, a történetalkotás, a történetek elolvasása házi feladat.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Témamegjelölések/hívószavak: nyári emlék, a nagy balhé, kirándulás, vasárnap délután.
PREZENTÁCIÓ	Az elkészült történetek kiosztása a tanulók között a csere-szavak alapján. Mindenki az általa átadott szóval való történetet viszi haza. A történet otthoni elolvasása és kiegészítése azzal a szóval, amelyet a tanuló a cserebe során kapott.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A hívószavakat helyettesíthetjük képekkel is. A gyakorlat folytatható úgy is, hogy minden tanuló visszakapja az elcserélt szót, és neki kell azt beépítenie a saját történetébe, míg a csereszót ki kell vennie a történetből. A csoport közös történetet is írhat a csereszavakkal egy másik alkalommal. A hívószavak kapcsolódhatnak a tananyag szövegéhez is, lehetnek az éppen feldolgozott szöveg kulcsszavai is, vagy kitalálhatunk műfaji/tematikai kötöttséget is: csalimese, téli rege, tavaszi ének, családi mese.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Megzavart történet

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szövegösszefüggés	45 perc	1, 2, 3	egyéni

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók összefüggő szöveget írnak, látszólag oda nem illő szavakkal.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A szövegösszefüggés megteremtésének gyakorlása, a történetalkotás logikájának felismerése.
INFORMÁCIÓK	A diákok a tanórán megismerhetik, hogy mennyire fontos a szövegkohézió, ennek milyen elemei vannak, és ezek miért fontosak a szövegértéshez. Ha van idő, akkor az elkészült szövegeket közösen vagy párokban elemezzük is a kohézió sikeressége szempontjából. A tanulók elkezdnek egy történetet írni. Amikor a tanár hangosan kimond egy szót, azt bele kell építeniük a történetbe éppen ott, ahol tartanak. A tanár még két-háromszor mond egy-egy szót, nagyobbaknál maximum ötször. Ezek lehetőleg egymástól független szavak legyenek, illetve ne kapcsolódjanak a történethez: például <i>műjégpálya</i>, <i>mosolygott</i>, <i>csípős</i>, <i>pedig</i>. Ha megállapodunk a témában a csoporttal, akkor is lehet odaillő, azaz a témához szorosan kapcsolódó vagy attól távol eső szavakat mondani. Nehéz a gyakorlat, ha a megkezdett történet tetszőleges. Könnyebb, ha a szöveg témáját előre meghatározzuk.
ELŐKÉSZÜLETEK	A tanárnak el kell magyaráznia a szabályokat, hogy a diákok megértsék: szabad szövegalkotásról van szó, amelynek a témáját mindenki maga találja ki. Erre adhatunk pár percet. Egy rövid próbát is tehetünk, ha szükséges.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Ha előre kiválasztjuk a témát, akkor az legyen hétköznapi, de az is jó ötlet, ha megkérdezzük, az osztály éppen mit tanul valamelyik tantárgyból, és arról kell elkezdni írni. Ekkor oda kell figyelni, hogy a szavak lehetőleg ne illeszkedjenek a témához. Választhatjuk például <i>A kedvenc állatom</i> vagy <i>Egy tolvaj története</i> címeket, és lehetnek a szavak: <i>tündér, iskola, sárga, spárga, emelet, baleset, színház, kemence, pohár, nahát</i> . Variálhatunk úgy is, hogy csak kötőelemeket mondunk: <i>ugye, hogy, csak, de, már</i> .
TEVÉKENYSÉGEK	A tanulók egy kitalált történetet írnak, amit megzavar a tanár látszólag oda nem illő szava. A diákok egy iskolai témáról is írhatnak szöveget, például a történelemóra anyagáról, amit szintén megzavar egy tartalmilag nem illeszkedő szó vagy egy nyelvtani elem.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A diákok a szövegösszefüggésről beszélgethetnek bemelegítésként öt percben. A tanár elmondja a feladatot, és tisztázza a szabályokat. A résztvevők egy minigyakorlattal begyakorolják a feladatot. A tanár „megzavarja” az írást egy-egy „bekiabált” szóval. A diákok továbbírják a történetet. Pár kiválasztott történetet felolvasnak.
PREZENTÁCIÓ	A prezentáció jellemzően szóban történik. A legviccesebb történetet esetleg az iskolaújságban vagy az iskola honlapján is közzé lehet tenni.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A gyakorlatnak sok variációja van: a szót bekiabálhatja az a diák is, akit erre felszólítunk, de ilyenkor az a szabály, hogy azt a szót kell mondania, amelyiket éppen írja vagy írni akarta. Felső tagozaton vagy gimnáziumban a diákok a tanár általi „megzavarás” után továbbadják a padtársuknak vagy az egy sorral előrébb ülő diáknak a lapot. Ilyenkor egy perc olvasás után az idegen történetet írják tovább. A következő tanári beavatkozáskor szintén továbbadják a történetet. Ilyenkor fel kell hívni a diákok figyelmét, hogy olvashatóan írjanak, hogy a társuk ideje ne a szavak kiolvasására menjen el.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Takács Péter (saját ötlet)

Karácsony, de másképpen!

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Emóciók kifejezése, projekt	3×45 perc 45 perc előkészítés 45 perc írás 45 perc bemutatás	1, 2, 3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A karácsonyi készülődés és az ünnep tevékenység-központú bemutatása egy nem hétköznapi szereplő/résztvevő szemszögéből.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	A perspektíva-váltás, a belső monológ készítésének és az érzelmek verbalizálásának gyakorlása, az empátia fejlesztése.
INFORMÁCIÓK	A diákok az ünnepi készülődést egy háziállat szemszögéből írják le. Ilyen lehet például a család kutyája, macskája vagy éppen az ablakon a szobába betekintő kis rigó vagy mókus. De választhatják a diákok egy tárgy perspektíváját is, írhatnak például a fenyőfa, az ajándékok szemszögéből is. Egy fiktív szereplő, például az ajándékot hozó angyal, a Jézuska vagy a karácsonyi manó perspektívája is érdekes lehet. A legfontosabb elem az érzelmek bemutatása a választott szereplő vagy tárgy szemszögéből. Az előkészítés során a cél a választott tárgy vagy „karácsonyi résztvevő” megtalálása, a szerepébe való behelyezkedés, az ő érzelmeinek az átélése. Ehhez kérjük azt a tanulóktól, hogy gondoljanak vissza egy karácsonyi történetre, az elmúlt karácsony élményeire, vagy ha ünnepvárás előtt vagyunk, gondoljanak arra, hogy milyen lesz vajon az idei karácsony. A gondolatok gyűjtése, az emlékek felidézése, esetleg közös zenehallgatással kísérve: 10 perc. Ezután kérjük azt, hogy a tanulók idézzék fel a kapcsolódó érzelmeiket (5 perc). Esetleg jegyezzék is fel ezeket egy lapra, amely egy karácsonyi szimbólumot ábrázol (gömb, csillag stb.) (10 perc).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
	Az érzelemkifejező szavak gyűjtéséhez adhatunk segítséget is: például az emlékek helyett kiindulhatunk egy kivetített karácsonyi rajzból is, amely köré elhelyeztük a szavakat. Ebben az esetben a kép és a szavak megfigyelése után mindenki egy szót választ ki, amelyet felír egy lapra. Ez a szó fogja alkotni a saját történet központi érzelmét. A karácsonyi készülődést és az ünnepi eseményeket leíró igéket a következő körben idéztessük fel: álljunk körbe, és mondjunk kapcsolódó szavakat, majd írjuk is fel együtt az igéket egy kartonból kivágott, nagy fenyőfára, mintha azok volnának a díszek rajta.
ESZKÖZÖK	Papír, íróeszköz, kartonlapok. Esetleg gondolatébresztő ötlet lehet karácsonyi fotók nézegetése, egy kivetített karácsonyi kép is az írás megkezdése előtt vagy karácsonyi énekek közös meghallgatása. Ebben az esetben a hangulatba való belehelyezkedést jól segíti, ha a tanulók csukott szemmel hallgatják a karácsonyi dallamokat.
ELŐKÉSZÜLETEK	Karácsonyi szimbólumok nyomtatása lapokra, fenyőfa készítése kartonból, igéket és érzelmeket kifejező szóártyák (képekkel vagy szavakkal, kifejezések készítése, ha kisebb gyerekekkel dolgozunk).
TEVÉKENYSÉGEK	Érzelmek átélése, kifejezése, tevékenységeket bemutató szavak ismétlése, szókinszfejlesztés.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Inspiráló zenehallgatás, emlékek felidézése, ünnepváró hangulat megteremtése, érzelmek felismerése és kifejezése, szógyűjtés.
PREZENTÁCIÓ	A tanulók a drámapedagógia eszközeivel élve olvassák fel szövegeiket, hangsúlyt fektetve az érzelmek kifejezésére, eljátszására.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	A kreatív feladatokban kevésbé jártas tanulók munkáját többféleképpen segíthetjük: készíthetünk előre cselekvéseket és érzelmeket vizuálisan ábrázoló kártyákat, esetleg szóártyákat, ezeket a feladat előkészítésekor tanulmányozhatják a tanulók.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Zsák, zsák, telizsák

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Szókincsfejlesztés, szófa- jok, kohézió	10 perc előkészítés 30 perc írás 5 perc prezentálás	1, 2, 3	csoportos

A gyakorlat rövid leírása

A tanulók csoportokban ülnek körben (minimum 3, maximum 5 fő). A csoport előtt van egy üres papírzacskó. A diákok szavakra gondolnak (neheztett verzióban egy meghatározott témakör szerint gyűjtenek szavakat, akár például egy meghatározott szófaj szerint is). A játékvezető tetszőleges időközönként tapsol, és kiválaszt egy diákot, aki egy jegyzetlapra felírja azt a szót, amelyre a taps elhangzásakor gondolt. Összesen 10 szót gyűjtünk ezen a módon. A feladat a szavak történeté rendezése, előre megadott témakör vagy csak utólag megadott cím alapján, koherens szöveggé formálása, amelynek pontosan 10 mondatot kell tartalmaznia. A mondatok sorrendjét többféleképpen határozhatjuk meg (lásd lentebb).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Szövegkohéziós szempontok összegyűjtése, történetírás és szófajok gyakorlása.
INFORMÁCIÓK	A gyakorlat akkor sikerül jól, ha a diákok már jól ismerik a szövegkohéziós elemek funkcióját a szövegben. Egyszerűbb, ha először tetszőleges szavakat mondanak a diákok, később lehet mindig nehezíteni a feladatot: témabeli megkötés nélküli szógyűjtés meghatározott szófaji rendezés alapján, tematikus szógyűjtés, tematikus szógyűjtés szófaji megkötéssel.
ESZKÖZÖK	Papírzsák, jegyzetlapok, íróeszköz.
TEVÉKENYSÉGEK	Szógyűjtés, csoportos ötletelés, csoportos írás.
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	A feladat ismertetésekor meg kell állapodni a szófajokban, a témában vagy a gyűjtött szavak szövegbeli sorrendjéről (tetszőleges, az elhangzás sorrendjében, a zsákból való kihúzás sorrendjében.)
PREZENTÁCIÓ	A kész történetek bekerülnek a zsákba, és egyet kihúzzunk, amelyet felolvassunk. A többi történetet kitehetjük az osztályban a történetfalra.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Nehezített verzió (3-as nehézségi fok): a szavakat zsákba dobjuk, és azokat a zsákból való kihúzás sorrendjében kell beépíteni a szövegbe, de a következő szó csak akkor kerül kisorsolásra, ha az előző már bekerült a szövegbe.
A FELADAT FEJLESZTŐJE	Kegyes Erika (saját ötlet)

Érzékletes költemény

Témakör	Időkeret	Nehézségi fok	Típus
Verselés, hasonlatok	45 perc	1, 2, 3	egyéni, csoportos, páros

A gyakorlat rövid leírása

A diákoknak az a feladatuk, hogy minden érzékszervüket bevonva alkossanak versbe szedett, ha lehet, rímekbe rendezett költeményeket, amelyeknek a témája egy teljesen hétköznapi tárgy, egy gyümölcs, egy ital, egy érzelm, esetleg egy fogalom vagy egy elvont gondolat.

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
CÉLKITŰZÉSEK	Az érzelmekkel, érzékeléssel kapcsolatos tapasztalatok, hasonlatok megfogalmazásának gyakorlása, az asszociációs érzék aktivizálása.
INFORMÁCIÓK	Az érzelm, a fogalom, az elvont gondolat bemutatása úgy tevődik össze, hogy benne van a látás, a hallás, a szaglás, a tapintás és az ízlelés élménye. Igyekezzünk hasonlatok megfogalmazását is ösztönözni! A feladat a kisebbeknél az érzékszervek bevonását is megkívánhatja, például tárgyak vagy gyümölcsök szolgálhatnak impulzusként. A nagyobbaknál a hasonlatok megfogalmazása inkább a fantázia terméke.
ESZKÖZÖK	Papír, írószer. Vigyünk be az órára például almát, körtét, citromot, narancsot, vagy kérjük meg a gyerekeket, nézzék meg, mit kaptak tízóráira/uzsonnára, vagy vetessük elő a kulacsukat. Megengedhetjük, hogy kivételesen egyenek és igyanak. Nagyobbaknál ösztönzőbbek az elvont fogalmak, az érzelmeket kifejező szavak.
ELŐKÉSZÜLETEK	A vers címe az „érzékelt” szó. A hasonlatok megtalálásához adhatunk segítséget: lista kifejezésekkel (például <i>édes, mint a méz; átlátszó, mint a víz; érdes, mint a fa; habos, mint a tejszín; krémes, mint a tejföl; ropogós, mint a kenyér</i>).

FÁZISOK	ÚTMUTATÓ
TEVÉKENYSÉGEK	A vers tagolása: a sorok adjanak információt a következő kérdésekre: Milyennek látjuk a leírandó dolgot? Szín, forma, nagyság. Milyennek halljuk a leírandó dolgot? Van-e hangja vagy sem? Milyennek tapintjuk a leírandó dolgot? Puha, kemény, érdes, hideg, meleg? Milyen a leírandó dolog illata? Milyen a leírandó dolog íze?
MUNKASZAKASZOK, LÉPÉSEK	Előzetes lista készítése a kérdéseknek megfelelő benyomásokról, ezek után érdemes csak nekifogni a versforma kialakításának.
PREZENTÁCIÓ	A versek felolvasása, verstabló.
VARIÁCIÓK, TOVÁBBI JAVASLATOK, ÖTLETEK	Jól működik a feladat kitalálós vers formájában is. Ilyenkor a tárgy/dolog/fogalom nem szerepel a vers címeként, helyette ezt használjuk: <i>Érzékletes költemény</i> . A prezentáció után a feladat a tárgy/dolog/fogalom megfejtése.
A FELADAT FORRÁSA	Ingrid Böttcher: Kreatives Schreiben (1999: 59) alapján kidolgozta Kegyes Erika.

4. FEJEZET: ÖSSZEFOGLALÁS, KITEKINTÉS

A könyv ugyan a kreatív írás témakörét igyekszik körüljárni, ám fontosnak tartjuk kiemelni az olvasás szerepét: olvasás nélkül nem létezik minőségi írás. Az életvitelszerű olvasás nemcsak nyelvileg (szókincs, grammatikai eszköztár, stílus stb. tekintetében) gyarapítja a beszélő kifejezési lehetőségeit, hanem – többek között – érzelmi, erkölcsi, szociális, esztétikai többletet is kínál, ahogyan Juhász Valéria is hangsúlyozza tanulmányában.¹¹² Ezt szem előtt tartva már a születéstől fogva érdemes a kisgyermeket literációs nevelésben részesíteni, hogy az olvasás természetes igénnyé váljon, ez is a napi rutin része legyen. Ehhez ma már minőségi, életkorhoz szabott gyermekkönyvek érhetőek el a könyvpiacra. Ezek egyben az anyanyelvi nevelés fontos részét is képezik, s Juhász Valériát (2021: 14) idézve a következő komplex fejlesztési funkciót töltik be: „A mesélés tehát fejleszti a gyermek nyelvi képességeit, szókincs- és fogalomrendszerét, a beszédpercepcióját, beszédértését, beszédprodukcióját, ezeken keresztül pedig az anyanyelvi tudatosságát”.¹¹³

A literációs nevelés a mintaadásban is megnyilvánul: ha a szülő(k) rendszeresen olvas(nak), nagy eséllyel a gyermek számára is természetes lesz az olvasás. Az pedig, hogy a szülők tudnak-e pozitív olvasási mintát adni gyermeküknek, sokféle paraméter függvénye, így például meghatározó szempont, hogy ők maguk milyen orientációjú, értékrendű családban nőttek fel, „[...] vagyis a szülők iskolai végzettsége, kulturális háttere, szocioökonómiai státusza nagymértékben és hosszú távon meghatározzák a születendő gyermek literációs fejlődésének kialakulását és lehetőségeit”.¹¹⁴

Közismert, hogy az olvasásnak számtalan pozitív hatása létezik, ugyanakkor arra is felhívjuk a figyelmet, hogy ez a tevékenység a világ megismerésének alapvető lehetősége. Mivel közvetlen tapasztalatszerzés útján csupán csekély tudás birtokába juthatnánk, ezért az olvasás biztosítja, hogy egyre több információhoz férjünk hozzá. A világ megismerésének két alapvető útja létezik: az egyik a tudomány, a másik a

112 Juhász V.: A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben. In: Basch É. – Erdei T. – Juhász V. (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 2021, 11–25.

113 Juhász V.: A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben. In: Basch É. – Erdei T. – Juhász V. (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 2021, 14.

114 Juhász Valéria: A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben. In: Basch É./Erdei T./Juhász V. (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 2021, 12.

míves, minőségi szépirodalom. Ez utóbbi segítségével gyakran akár egyetlen szépirodalmi mű elolvasásával jutunk annyi ismerethez, mint amennyihez egy történelem-, nyelv- és, illetlen-, művészeti, építészeti könyv által. Ha valaki elolvassa Thomas Mann *A Buddenbrook ház* című alkotását, élvezetes módon merülhet bele a 19. század Németországának történelmébe, megismerheti a polgárok viselkedés-, beszéd- és öltözködésmódját, értékrendjét, mentalitását, képet kap az akkori építészeti stílusról, az étkezési szokásokról, az iskolai nevelés mikéntjéről. Az olvasó megismeri a korabeli szokásokat, hagyományokat, például megelevenedik előtte, hogy miként zajlott akkoriban egy nagypolgári temetés vagy egy karácsonyeste. Mindezt úgy, hogy a befogadó óhatatlanul részévé válik a történetnek, megfelelkezve az aktuális időről, az élethelyzetről, feladatairól és gondjairól. A kreatív írás során pedig nem pusztán a nyelvi, hanem a könyvek által a világról szerzett ismereteit is bőségesen kamatoztatni tudja.

A könyvben a kreatív írás fogalmához és módszertanához a szövegen keresztül és szövegnyelvészeti alapokon közelítettünk. Az elméleti részben áttekintettük, honnan indult a kreatív írás, kik foglalkoztak vele, kik voltak azok a meghatározó nyelvészek és más tudományok képviselői, akik a kreatív írásra mint a kompetenciák fejlesztésének egyik fontos eszközére tekintettek. A kreatív íráson keresztül számos kompetenciacsoport fejleszthető eredményesen. Napjainkban a kreatív írásnak két nagyobb irányzata különíthető el:

1. a nyelvi kompetenciák fejlesztése az anyanyelvi oktatás keretein belül, sokféle módon alkalmazható kreatív fogalmazási technikák segítségével,
2. a személyes, a társas és az érzelmi kompetenciák fejlesztése az esetenként terápiás támogatást nyújtó kreatív írásgyakorlatokon keresztül.

A két irányzat természetesen erősen összefonódik egymással, hatnak egymásra és kölcsönösen feltételezik is egymást, mivel a legfontosabb közös pontjuk az önkifejezés fejlesztése. Mint a könyvünkben többször is hangsúlyoztuk, Magyarországon komoly hagyományai vannak a játékos anyanyelvi oktatásnak, és a fogalmazástanításban is egyre erősebben érvényesülnek a kreatív írás szempontjai, továbbá a közoktatásban használt tananyagokban is egyre gyakrabban bukkannak fel a kreatív írás elemei. Sőt az utóbbi években megjelentek olyan füzetek és gyakorlókönyvek is, amelyek nemcsak egy-egy, például a témakört lezáró feladatban adnak helyet a kreatív írásnak, hanem – módszertani tekintetben – sokféle, kreatív megoldást igénylő gyakorlatot is tartalmaznak. A kreatív írás mint módszer felértékelődésére következtethetünk abból is, hogy az érettségire felkészítő könyvekben is találunk ötletes, kreatív szövegalkotási feladatokat. E helyütt csupán csak néhány feladatgyűjteményt sorolunk fel, amelyek inspirálták munkánkat, és amelyeket jó szívvel ajánlunk a kollégák figyelmébe, ha további ötleteket szeretnének meríteni kreatív gyakorlatok tervezéséhez.

- Samu Ágnes: *Kreatív írás – Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Budapest: Holnap, 2012.

- Lackfi János – Molnár Krisztina Rita: Titkos versműhely. Kreatív írás ötletek és tippek. Budapest: Móra, 2019.
- Lackfi János: Hogyan írjunk verset? Kreatív gyakorlatok. Budapest: Helikon, 2020.
- Jordánné Tóth Magdolna: Kreatív írás. Fogalmazás tankönyv 3. osztályosoknak. Budapest: Műszaki Kiadó, 2011.
- Mán-Várhegyi Réka: Kreatív írás – Humor! – Légy te a mesélő! – Suli Plusz 4. osztály. Budapest: Tessloff és Babilon, 2015.
- Mán-Várhegyi Réka: Kreatív írás – Sci-fi! – Légy te a mesélő! – Suli Plusz 4. osztály. Budapest: Tessloff és Babilon, 2015.
- Tóth László: Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2006.
- Parapatics Andrea: Gyakorlati szövegalkotási munkafüzet – A középszintű írásbeli érettségi vizsgához magyar nyelv és irodalomból. Budapest: Tinta, 2019.

Ebben a könyvben mi ezt a hagyományt kívántuk folytatni, kiegészítve és elmélyítve a külföldi írásműhelyek oktatási tapasztalatainak a felhasználásával. Ez a munka tehát az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére fókuszált, és arra mutatott példákat, hogy a kreatív írás hogyan használható fel az anyanyelvi oktatásban a kifejezőkészség, a fogalmazáskészség, a szókincs fejlesztésére és a tanterv által előírányzott nyelvtani elemek gyakorlására. Ezért a gyakorlatok többsége a szövegtípusok gyakorlását, a szövegtani ismeretek bővítését és elmélyítését célozza meg, kiegészülve konkrét nyelvi és stilisztikai eszközök kommunikatív és pragmatikai szempontú tudatosításával. A gyakorlatok egy részében irodalmi szövegek feldolgozására, átalakítására támaszkodunk. Ezekben az esetekben is a formai és stilisztikai elemeket tartottuk szem előtt, és nem mélyedtünk el az irodalmi szövegek sokrétű interpretációs lehetőségeiben.

A gyakorlatok jó része közvetlenül kapcsolódik a kreatív írás, fentebb említett második irányzatához is, hiszen a szövegek megírásában alkalmazott perspektívaátváltásoknak az a szerepe, hogy a tanulók beleéljék magukat egy másik szereplő életébe, belehelyezkedjenek a lelkivilágába, illetve jobban megismerjék önmagukat. Munkánkat ezért közvetve inspirálták azok a könyvek, feladatgyűjtemények is, amelyek a kreatív írást erősen önfejlesztő, személyiségfejlesztő vagy irodalom- és írásterápiás, ritkábban íróképző szempontból közelítik meg. Ezek közül itt szintén csak a legfontosabbakat soroljuk fel, kiemelve, hogy a kollégák ezekben is szép számban találnak további gyakorlatokat, amelyeket a nyelvi kompetenciafejlesztés területeire is lehet – kisebb-nagyobb változtatásokkal – adaptálni.

- Béres Judit: Élet a sorok között – Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek. Budapest: Libri, 2022.
- Nádas Krisz: Kreatív írás feladatok – Írói gyakorlatok minden korosztálynak. Budapest: KNW, 2015.
- Nádas Krisz: Magánkiadás előtt: A kreatív írás alapjairól – Gyakorlati kalauz könyvíráshoz, regényíráshoz. Budapest: KNW, 2015.

- Nádas Krisz: Grafomán ötlettár – 600 önismereti és kreatív írói tipp, kérdés naplóíróknak, regényíróknak és novellistáknak. Budapest: KNW, 2022.
- Egri Lajos: A kreatív írás művészete. Klasszikus útmutató irodalmi szövegek írásához. Budapest: Gabo, 2022.
- Gesing, Fritz: Kreatív írás. Mesterfogások íróknak. Miskolc: Z-Press, 2007.
- Jekkel Gabriella: Kreatív írásgyakorlatok nem csak íróknak. Budapest: LittleFox, 2023.

Az itt közölt gyakorlatokat gondolatébresztőnek szánjuk, s azokat a közreműködők tapasztalatai alapján úgy fejlesztettük ki, hogy segítsük velük a tanórai és a tanórán kívüli kreatívírási-foglalkozások megtartását. A gyakorlatok leírásában törekedtünk az időkeretek, az eszközök és az egyes feladatok lépéseinek meghatározására. Ezt azonban nem lehet és nem is szabad szigorúan venni, hiszen az egyes tanulói csoportok ismérvei nagyon is eltérőek lehetnek egymástól a tudásszint, a kompetenciák és a kreatív írásban való jártasság tekintetében. Ezért természetes az, hogy az egyik csoport hamarabb készül el egy feladattal, mint a másik, vagy a prezentációra szánt idő is lehet kevesebb, illetve több, aszerint, hogy hány tanulói munkát akarunk meghallgatni.

Nagyon relatív az elkészült szövegek hossza és színvonala is. Ezek szintén befolyásolhatják a kreatívírási-foglalkozás időkereteit.

A bemutatott gyakorlatok leírásai, a munkalépések és a prezentációs formák változatosak, de követésük szintén nem előírás. A kreatív gyakorlatokkal maguknak a foglalkozásvezetőknek kell kreatívan és rugalmasan dolgozniuk, mert vannak olyan gyakorlatok, amelyeket a tanulócsoport pillanatnyi munkakészségének és motivációjának ismeretében rövidíteni kell, és lehetnek olyanok is, amelyek esetében az előzetes tervünkhöz képest a foglalkozás alatt kell hirtelen valamit megváltoztatnunk a siker érdekében.

Nyilvánvaló, hogy az időkeret és a résztvevők életkora jelenti a legnagyobb kihívást. Az általunk bemutatott gyakorlatok között vannak olyanok, amelyek nem valósíthatók meg egy 45 perces foglalkozás alatt, de kiválóan alkalmasak egy délutáni kreatívírási-foglalkozásra. Más gyakorlatokat a hagyományos keretek között zajló tanítási órába is be lehet építeni, ilyenkor a kreatív gyakorlat például a motiváló, ráhangoló szakaszban valósítható meg, és nem tölti ki az egész órát. Egy rövidebb kreatív írásfeladattal lehet az órát zárni is, ha az jól illeszkedik a tananyaghoz. A könyvben szereplő gyakorlatok tehát ennek megfelelően variálhatók.

Az itt közölt leírásokban mi a 45 perces foglalkozásokra terveztünk, mivel a kreatív írás gyakorlásának az alapja, hogy az elkészült munkákat a résztvevők be is mutassák. Erre pedig gyakran szinte ugyanannyi időt kell ráfordítani, mint magára az írásra. Az írási szakasz is csak akkor motiváló, ha a résztvevők nem érzik az idő nyomását. Soha nem szabad sürgetni a feladat, a szöveg elkészülését, mert az időráfordítás megtérül a szövegek minőségi mutatóiban. Az életkor esetében még jobban kell figyelni arra, hogy a feladatot úgy módosítsuk, hogy az megfeleljen a csoportunk életkori

sajátosságainak. A kreatív írás egyik jellemzője azonban éppen az, hogy módosításokkal a feladatok bevetethők különböző korosztályokban, például úgy választjuk meg az impulzusként szolgáló képet, irodalmi alkotás vagy más kiindulópontot adó szöveg műfaját, hogy az megfeleljen a tanulók érdeklődésének, tudásának és életkorának.

Az életkor tekintetében tehát szintén rugalmasságot követelnek meg az egyes feladatok. Az itt bemutatott feladatok esetében, amennyiben az életkor fel van tüntetve, a saját tapasztalatainkra támaszkodtunk. Ott, ahol nem adtunk meg életkort, a feladat adaptálható különböző életkorokra. Segítségképpen a leírásban vagy a feladatvariációkat bemutató részben adtunk meg információkat arra vonatkozóan, hogy hogyan dolgozzunk a feladattal kisebb és nagyobb tanulókból álló csoportokban. A variációk hasznosak lehetnek abból a szempontból is, hogy segítenek a feladat adaptálásában a konkrét tanulói csoportok igényei szerint.

A feladatok ismertetésében igyekeztünk a nehézségi fokokat is megadni, de ezek szintén csak támpontokként szolgálhatnak. A kreatív munkában jártasabb és a kreatív írást kedvelő csoportok megoldhatnak jó színvonalon nehezebb feladatokat is. Elsődleges tehát a jártasság és a csoporttagok kompetenciáinak az ismerete ahhoz, hogy a feladat „élesben” is jól sikerüljön.

Az olvasók a feladatok között találhatnak olyanokat is, amelyek a kreatív írás alapelveit gyakoroltatják, vagy a kreatív írás alaptípusaihoz tartoznak. Ezek a legismertebb gyakorlattípusok azért kaptak helyet a feladatok sorában, mert könnyen alkalmazhatók, nem igényelnek hosszabb előkészületeket, és egyszerű munkalépésekre építenek. A kreatív írásban kevésbé jártas tanulók számára ezek a feladatok adják meg az alapokat. A feladatok között vannak bonyolultabb szerkezetűek is, illetve olyanok, amelyek nagyobb előkészítést igényelnek, így akár nem egy, hanem két vagy három tanórát is lefednek. Ezért a feladatok leírása sem teljesen egységes, már csak azért sem, mert a feladatok fejlesztői maguk is különböző tapasztalatokkal rendelkeznek. Van közöttük tanító, általános és középiskolai tanár, idegen nyelveket tanító és gyakorló kreatív író is. A kreatív írás nagy fokú rugalmasságot igényel és szabadságot ad az írásban, ezért tartottuk fontosnak, hogy a feladatokat fejlesztő kollégák a saját gyakorlatuk alapján mutathassák be a feladatokat.

Most, a könyv végéhez érve, nem rejthetjük véka alá azt a kérdést sem, hogy mit várunk a kreatív szövegtől. Milyennek kell annak lennie, és létezik-e itt egyáltalán valamilyen, a minőségre vonatkozó kritérium? A kreatív írásnak minden résztvevő számára örömet kell jelentenie, ez legyen a kiindulópontunk! A cél az olvasás, az írás mint tevékenység megszerettetése, hiszen ezzel párhuzamosan és észrevétlenül fejlődik a kommunikatív kompetencia, az empátia, a kreatív gondolkodás és megoldáskeresés, a siker pedig erősíti az önbizalmat, ami pozitívan hat az önkifejezésre és fordítva: a kreatív írás által támogatott önkifejezési formák fejlesztik a nyelvi kompetenciákat. Ugyanakkor a tanulói csoportok teljesítménye nagyon eltérő az egyes feladatok megoldásában, s akkor még a nyelvi kompetenciák terén megmutatkozó egyéni különbségekről nem is esett szó. Ennek fényében nem volt határozott szándékunk, hogy

mintamegoldásokat vagy mintaszövegeket tegyünk közzé. Lehetséges megoldásokat leginkább csak a kreatív írás alapfeladataihoz társítottunk, mert segítséget szerettünk volna adni a kreatív írás tanításában kevésbé jártas kollégák számára is, hogy megmutassuk: megoldhatók a feladatok, de azokat mindenki másképpen valósítja meg.

Az itt közreadott feladatok nagy része saját fejlesztésű. Ha nem saját feladról van szó, akkor – a kreatív írás általánosan ismert feladatait kivéve – a forrásokat megjelöltük. A másoktól átvett feladatokat is legtöbbször átdolgoztuk, de fontosnak tartottuk, hogy mutassunk olyan feladatokat is, amelyekkel a külföldi írásműhelyek sikerrel dolgoznak.

A feladatok fejlesztésében részt vettek a könyv szerzői, és nagy örömünkre a fejlesztők között vannak a kreatív írást lelkesen támogató kollégák is. Közülük elsőként dr. Juhász Valériát szeretnénk megemlíteni, aki ötleteivel hatékonyan támogatta a könyv megjelenését. Köszönettel tartozunk Takács Péternek, aki a második nyelv tanítására kidolgozott kreatív írásfeladataival számos példát mutat arra, hogyan adaptálhatók ezek az anyanyelvi nevelés kontextusára is. Bozóki Bettina nyelvészet szakos hallgató a magyar mint idegen nyelv tanításában szerzett tapasztalatai alapján adaptált feladatokat az anyanyelvi nevelés számára egy külföldi írásműhely gyakorlataiból. A feladatok fejlesztésében és kipróbálásában részt vettek tanszékünk hallgatói is, akik az alkalmazott nyelvészet mesterszakon végzik tanulmányaikat, illetve a nyelv- és beszédfejlesztő szakirányú továbbképzés keretében foglalkoztak a kreatív írástechnikák módszertanával és tanításban való alkalmazásával. Köszönet illeti a közös munka szépségéért és tanulságaiért, a hozzáadott ötleteikért Csóti Marianna, Gáspár Edina, Bernáthné Szabó Judit nyelv- és beszédfejlesztő szakos hallgatókat, Pálincás Mercédesz és Zsiga-Balogh Jennifer alkalmazott nyelvészet mesterszakos hallgatókat. Köszönetünket szeretnénk kifejezni Nyikon Ildikó tanítónőnek is, aki beavatott minket a fogalmazástanítás aktuális koncepcióiba, és idejét nem kímélve adott módszertani tanácsokat az elkészült gyakorlatokhoz.

E gondolatokkal ajánljuk a könyvet mindazoknak, akik szívesen játszanak, örömmel fogadják az új kihívásokat, készséggel fejlesztenék nyelvi és írástudásukat, s kreatív írásuk eredményét jó szívvel osztanák meg másokkal is, illetve a könyvben található ötletek alapján maguk is kedvet kapnak újabb feladatok kitalálására, e tekintetben is megmutatván kreativitásukat. Sok örömet, felszabadult időtöltést kívánunk minden olvasónknak!

IRODALOMJEGYZÉK

- Abraham, U.: Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein "Kreatives Schreiben" im Deutschunterricht? *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule.* 4/1998, 19–36.
- Adamikné Jászó A.: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig.* Budapest: Trezor Kiadó, 2001.
- Allport, G. W.: *A személyiség alakulása.* (ford. Dayka Balázs et al., utószó Kulcsár Zsuzsanna) Budapest: Gondolat, 1980.
- Allport, G. W.: *Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart.* Stuttgart: Klett, 1949.
- Allport, G. W.: *Werden der Persönlichkeit. Gedanken und Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit.* München: Kindler, 1974.
- Anderson, J. R.: *Kognitive Psychologie.* Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2001.
- Antalné Szabó Á.: 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127. (4): 407–427. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1274/127405.pdf>.
- Arató L.: A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra* 2001/5, 75–77.
- Arató L.: Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2006. 144–160.
- Balázs G./Benkes Zs.: Magyar nyelv. A GIMNÁZIUMOK ÉS A SZAKKÖZÉPISKOLÁK 9–12. ÉVFOLYAMA SZÁMÁRA. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.
- Barthes, R.: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások* (fordítók: Babarczy Eszter, Mihancsik Zsófia, Romhányi Török Gábor, Kovács Sándor). Budapest: Osiris, 1996.
- Barthes, R.: Schreiben als intransitives Verb (1970). In: Barthes, R.: *Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays. Band 4.* Frankfurt: Suhrkamp. 2006. 18–28.
- Barthes, R.: Variationen über die Schrift. Mainz: Dieterich'sche Verlagsgesellschaft. (1973). Változatlan kiadás, 2006.
- Basch, É.: A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. In: Juhász, V./ Sulyok, H./ Balog, E./Basch, É./Csetényi, K./Erdei, T./Varga, E./Sárvári, T./Tóthné Aszalai A. (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban/Развитие навыков общения и речи на практике/Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis/Communication and Speech Development in Practice.* Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 2020, 126–139.
- Becker-Mrotzek, M.: *Schreibentwicklung und Textproduktion.* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.
- Benjamin, W.: *Einbahnstraße.* Rowohlt Berlin 1928. Magyarul: *Egyirányú utca. Berlini gyermekkor a századforduló táján.* (ford. Berczik Árpád, Sztás Erzsébet, Márton László, jegyz. Márton László), Budapest: Atlantisz, 2005.
- Benkes Zs./Petőfi S. J.: *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok.* Országos Köznevelési és Szolgáltató Iroda, Budapest, 1993.

- Benkes Zs.: A kreatív-produktív szövegmegközelítésről. *Iskolakultúra*. 1996/28–14.
- Benő E.: Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban. 2012. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/nyar/2.pdf>.
- Bereczki E. O.: Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 2016/3. 5–20.
- Bereiter, C./Scardamalia, M.: *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- Berning, J.: *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. München: Waxmann, 2002.
- Béres J.: *Élet a sorok között – Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Budapest: Libri, 2022.
- Bichsel, P.: *Egy asztal az egy asztal*. Budapest: Holnap Kiadó, 2012. (Fordította: Dévény István). Eredetiben: *Kindergeschichten* (7 novella). Luchterhand: Neuwied, 1969.
- Bossong, G.: Über die Zweifache Unendlichkeit der Sprache: Descartes, Humboldt, Chomsky und das Problem der sprachlichen Kreativität. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 95, 1979, 1–20.
- Böttcher, I.: Grundlagen kreativen Schreibens. In: Böttcher, I. (szerk.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*. Berlin: Cornelsen. 1999. 9–20.
- Böttcher, I.: Zu den Methoden des kreativen Schreibens. In: Böttcher, I. (szerk.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*. Berlin: Cornelsen. 1999, 21–32.
- Bräuer, G.: *Schreiben lernend. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag, 1998.
- Bräuer, G.: *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Bern: Peter Lang, 1996.
- Brinker, K.: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1985. (első kiadás). (A legújabb kiadás egy átdolgozás, amelyben közreműködnek Sandra Ausborn-Brinker, Hermann Cölfen és Steffen Pappert, 2018).
- Chomsky, N.: *Mondattani szerkezetek/Nyelv és elme*. (ford. Zólyomi Gábor). Budapest: Osiris, 1999.
- Chomsky, N.: *Language and Mind*. Cambridge: University Press, 2006.
- Chomsky, N.: *Language and Thought*. New York: Moyer Bell, 1983.
- Chomsky, N.: *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press, 1980.
- Czimer Gy.: Bevezetés a szépirodalmi szövegek írásába. (Módszertani segédanyag diákok és szakkörvezetők számára.) In: Bodrogi Ferencz Máté (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivítás, kultúrákezelés a digitális korban*. Szombathely: Savaria University Press, 2017, 129–205.
- Csákberényiné Tóth K.: Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2017. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301>
- Csató A.: Tanulói aktivitásra épülő módszerek és irodalmi alkotások az érzelmi készségek fejlesztésének szolgálatában. *Irka II*. 2023. 55–66.

- Csikszentmihályi M.: *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2008.
- Csikszentmihályi M./Gardner, H./Damon W.: *Good work: when excellence and ethics meet*. New York: Basic Books, 2001.
- Derrida, J.: *Grammatológia* (ford. Marsó Paula). Budapest: Typotex, 2014.
- Derrida, J.: Signatur, Ereignis, Kontext. Derrida, J.: *Limited Inc. Ausgewählte Schriften*. Wien: Passagen, 1972, 15–45.
- Dobozi E.: Kísérlet a vég elhalasztására. Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskola-kultúra* 2003, 13: 73–88.
- Domonkosi Á./ Kuna, Á.: Kreatív-produktív módszerek és kvalitatív szövegelemzés a poétikai kutatásban. In: *Nyelv, poétika, kogníció: Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. 2018. 113–137.
- Domonkosi Á. / Kuna Á.: Szövegtípus, stílus, műfaj. Kreatív utak a szövegten és a stilisztika tanításában. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tan-szék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság, 2018, 57–69.
- Egri L.: *A kreatív írás művészete. Klasszikus útmutató irodalmi szövegek írásához*. Budapest: Gabo, 2022.
- Fábián É.: A „kreatív írás” tanításának lehetőségei. *Korunk*, 2004, március. Letölthető: <http://www.korunk.org/korunk/?q=node/7481>
- Femers-Koch, S.: *Biografisches und Kreatives Schreiben gegen Prüfungsangst*. Stuttgart: Springer, 2021.
- Fodor L.: A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5/2. 2007. Letölthető: http://epa.niif.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf
- Fix, M.: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh, 2008.
- Flusser, V.: Die Geste des Schreibens. In: Zanetti, S. (szerk.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grund-lagentexte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1991, 261–268.
- Flusser, V.: *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen: Edition Imatrix, 1990.
- Forgács E.: A nyelvi kreativitás fejlesztése. *Modern Nyelvoktatás*. XIV, 2008/1–2. 30–52.
- Forgács E.: *Nyelvi játékok. Kreativitás a viccekben, a reklámyelvben, a sajtónyelvben és irodalmi szövegekben*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2005.
- Gardner, H.: *Creating minds*. New York: Basic Books, 1993.
- Genette, G.: *Einführung in den Architekt*. Stuttgart: Jutta Legueil, 1990.
- Genette, G.: Transztextualitás (ford. Burján Mónika), *Helikon*, 1996/1–2. 82–90.
- Gesing, F.: *Kreatív írás. Mesterfogások íróknak*. Miskolc: Z-Press, 2007.
- Genz, J.: *Handbuch Kreatives Schreiben*. Paderborn: Schöningh, 2022.
- Girgensohn, K./Jakob, R.: *66 Schreibnächte. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben*. München: WBV Media, 2017.

- Grétsy L.: Nyelvi kreativitás, játékoság az anyanyelvi órán. *Magyartanítás*, 2000/5, 201–220. Letölthető: <http://trezorkiado.freeweb.hu/gretsy.html>
- Guilford, J. P.: Creativity. *American Psychologist*, 5/9, 1950, 444–454.
- H. Molnár E. 2013. *Kooperatív módszerek a gyakorlatban. Szövegértés – szövegalkotás – anyanyelvi tapasztalatszerzés* (Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára). Budapest: OFI. https://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf
- H. Tóth. I.: A fogalmazástanítás és a nyelvhasználat fejlesztése tágabb kitekintésben. *Tanító online*. 2015. Letölthető: https://tanitonline.hu/uploads/600/fogalmazas_tanitas_tto_2015.pdf
- Haase Zs.: Szövegnyelvészet és Kreatív Írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi E./Andor J. (szerk.): *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. Debrecen: Kapitális Kft., 2017, 147–160.
- Hayes, J. R./Flower, L. S.: Identifying the Organisation of Writing Processes. In: Gregg, L. W./Steinberg, E.: *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- Heringer, H. J.: *Texte analysieren und verstehen. Eine linguistische Einführung*. München: Fink, 2015.
- Horváth Zs.: *Írni jó! A szövegalkotás fejlesztése*. 1998. Budapest: OFI. 2009. Letölthető: <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/323-351.pdf>
- Horváth V.: *A vers ellenforradalma*. Budapest: Magvető, 2014.
- Jekkel G.: *Kreatív írásgyakorlatok nem csak íróknak*. Budapest: LittleFox, 2023.
- Juhász M.: A szövegalkotási kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervekben. *Anyanyelv-pedagógia*, XVI. évfolyam, 2023/2, 67–81.
- Juhász V.: A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 2017/12. 38–45. Letölthető: <http://ki2.oszk.hu/3k/2017/12/a-literacios-tudatossag-kialakulasa-az-olasastanulas-elott/>
- Juhász V.: *A beszédfejlődés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2023.
- Juhász V.: A mesélés, képeskönyv-nézetetés szerepe a literációs nevelésben. In: Basch É./Erdei T./Juhász V. (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 2021, 11–25.
- Jordánné Tóth M.: *Kreatív írás. Fogalmazás tankönyv 3. osztályosoknak*. Budapest: Műszaki Kiadó, 2011.
- Katona E.: Élményszerűség, gazdagítás, önmegismerés, önkifejezés szövegalkotás révén. *Tanulmányok*. 2018/2. 61–75. Letölthető: <https://tanulmanyok.ff.uns.ac.rs/index.php/tan/article/view/2232>
- Katona E.: Kilencedikes tanulók fogalmazásainak szöveg- és mondattani vizsgálata. *Hungarológiai Közlemények* 42 (4), 2011. 131–144.
- Katona E.: Tartalmi és nyelvi jellegzetességek vizsgálata elsős gimnazisták fogalmazásaiban. *Hungarológiai Közlemények* 43 (3), 2012. 63–76.
- Kenesei I.: A kreativitás, mint a nyelvészet kognitív fordulatának kulcseleme 1. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 25/2013, 17–46.

- King, St.: *Az írásról.* (ford. Bihari György) Budapest: Európa Kiadó, 2005.
- Kispál D.: A kreatív írás lehetséges szerepe a magyartanár szakos hallgatók interpretációs stratégiáinak fejlesztésében. In: Juhász M./Karainé Gombocz O./Mongyi N. (szerk.): *Pedagógiai változások – A változás pedagógiája IV.* Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 2022, 300–307.
- Krause, W.-D.: Kommunikationslinguistische Aspekte der Textsortenbestimmung. In: Krause, W.-D. (szerk.): *Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte.* Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang, 2000, 34–67.
- Kristeva, J.: *Probleme der Textstruktur.* Köln: Dtv, 1972.
- Kusper J.: A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához.* Eger: Líceum Kiadó, 2021. 205–231.
- Lackfi J.: *Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség.* In: Sipos L. (főszerk.)/Fűzfa B. (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2006, 904–912.
- Lackfi J./Molnár K.: *Titkos versműhely. Kreatív írás ötletek és tippek.* Budapest: Móra, 2019.
- Lackfi J.: *Hogyan írjunk verset? Kreatív gyakorlatok.* Budapest: Helikon, 2020.
- Ladányi M.: *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek.* Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2007.
- Luhmann, N.: Über „Kreativität“. In: Gumbrecht, Hans-Ulrich (szerk.): *Kreativität – Ein verbrauchter Begriff?* München: Dtv. 1988, 14–19.
- Magnuczné Godó Á.: Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra* 13 (9), 2003. 93–98. Letölthető: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_055-057.pdf.
- Mäkeläinen, H.: Az írás kérdése az egyetemi oktatásban (ford. Szócs Borbála). *Korunk.* 2008. január (eredeti nyelven: 2003). Letölthető: <http://www.korunk.org/korunk/?q=node/8&v=2006&honap=1&cikk=8082>
- Mán-Várhegyi R.: *Kreatív írás – Humor! – Légy te a mesélő! – Suli Plusz 4. osztály.* Budapest: Tessloff és Babilon, 2015.
- Mán-Várhegyi R.: *Kreatív írás –Sci-fi! – Légy te a mesélő! – Suli Plusz 4. osztály.* Budapest: Tessloff és Babilon, 2015.
- Müller A.: *A 21. századi magyartanár módszerei – avagy, hogyan tartson kreatív-produktív magyarórát!* Budapest: neteducatio, 2016.
- Nádasi K.: *Kreatív írás feladatok – Írói gyakorlatok minden korosztálynak.* Budapest: KNW. 2015.
- Nádasi K.: *Magánkiadás előtt: A kreatív írás alapjairól – Gyakorlati kalauz könyvíráshoz, regényíráshoz.* Budapest: KNW, 2015.
- Nádasi K.: *Grafomán ötlettár – 600 önismereti és kreatív írói tipp, kérdés naplóiíróknak, regényíróknak és novellistáknak.* Budapest: KNW, 2022.
- Nagy L. J./Péntek J.: *A kreatív nyelvhasználat és az iskola.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.
- Nagy Zs.: Az anyanyelvoktatás programjainak hatása a fogalmazásképeség fejlettségére. *Iskolakultúra*, 23(11), 2013, 58–72.

- Nett, N.: Kreativität – was ist das überhaupt? Explizite Theorien und Modelle der Kreativität. In: Hager/Baudson (szerk.): *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben*. Wiesbaden: Springer. 2019, 3–22.
- Parapatics A.: *Gyakorlati szövegalkotási munkafüzet – A középszintű írásbeli érettségi vizsgához magyar nyelv és irodalomból*. Budapest: Tinta, 2019.
- Petersdorff, D. von: *Wie schreibe ich ein Gedicht? Kreatives Schreiben: Lyrik*. Stuttgart: Reclam, 2018.
- Petőfi S. J./Bácsi J./Békési I./Benkes Zs./Vass L.: *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Budapest : Trezor Kiadó, 1995.
- Petőfi S. J./Benkes Zs.: *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Veszprém: Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, 1992.
- Petres Csizmadia G.: Élmenyszerű szövegértés, szövegértelmezés és szövegalkotás. 2013. *Anyanyelv-pedagógia*. Letölthető: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=435>
- Pintér H.: Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. *Tanító: módszertani folyóirat*. 47/8, 2009. 20–23.
- Pyerin, B.: *Kreatives wissenschaftliches schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Basel: Beltz Juventa, 2019.
- Raátz J.: A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008. 3–4. Letölthető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>
- Rhodes, M.: *An analysis of creativity*. Phi Delta Kappan, 42, 1961, 305–310.
- Robert, J.: *Einführung in die Intermedialität*. Darmstadt: WGB, 2014.
- Ruf, O.: *Kreatives Schreiben*. Tübingen: Francke, 2016.
- Runco, M. A.: *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. London UK: Academic Press, 2007.
- Russ, S. W./Fiorelli, J. A.: Developmental Approaches to Creativity. In: *The Cambridge Handbook of Creativity*. London: Cambridge University Press, 2010, 233–249.
- Samu Á.: *Kreatív írás*. Budapest: Holnap Kiadó, 2004.
- Sári B. L.: A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 61(1), 2015, 3–23.
- Scrivener, J.: *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Elt, 2005.
- Sólyom R.: Nyelvi változás, kreativitás és megértés. *Hungarológiai Közlemények*, 2015/4, 65–83.
- Spinner, K. H.: *Kreativer Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer, 2001.
- Sulyok B.: Kreatív írás középiskolás fokon. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 61(1), 2015, 87–104.
- Szettele K.: Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12, 2020, 58–83.
- Szilassy E.: Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelvpedagógia* 5/1. 2012. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>.

- Szolár B.: Az íráskészség fejlesztésének főbb gyakorlati kérdései. In: Bárdos J./Garaczi I. (szerk.): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, 2000.
- Takács N.: Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra* 3–4, 2008, 70–76.
- Tari A.: A kreatív írás szerepe és vizsgálata az általános iskola felső tagozatos tanulóinak körében. In: Basch É., Erdei T., Juhász V. (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2021, 88–108.
- Tolcsvai N. G.: *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Tinta, 2001.
- Tóth B.: *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*. ELTE: TÓFK, Budapest.
- Tóth B.: Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia 2008. Letölthető: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>*
- Tóth L.: Kognitív folyamatok az írásbeli szövegalkotásban. *Alkalmazott Pszichológia* 3, 2001, 43–61.
- Tóth L.: *Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2006.
- Vater, H.: *Einführung in die Textlinguistik*. München: Fink, 2010.
- Wallas, G.: *Art of Thought*. London: C. A. Watts & Co., 1926.
- Werder, L. von: *Lehrbuch des Kreativen Schreibens*. Düsseldorf: Marix Verlag, 2007.
- Wittgenstein, L.: *Filozófiai vizsgálódások*. (ford., utószó Neumer Katalin; 2. jav. kiad.), Budapest: Atlantisz, 1998.

Kiadó:



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Felelős kiadó: *Forró Lajos igazgató*

Tördelés

Innovariant Nyomdaipari Kft.
Felelős vezető: *Drágán György*

www.innovariant.hu
www.facebook.com/Innovariant