

Benő Eszter

Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban

I.

Az írás mint tanulási médium fontos szerepet játszhat az idegennyelv-oktatásban. Előző írásomban a kreatív írás, szövegalkotás fogalmát jártam körül (Benő 2011). A kreatív írás jó feltételeket teremt a nyelvtanuláshoz. Egyrészt gazdagítja a tanuló szókincsét, hiszen az általa használt szavak, kifejezések az érdeklődési körébe tartoznak, szavait mondatokká, illetve szöveggé fűzve tanolja a nyelv szerkezetét, helyesírását. Másrészt azáltal, hogy a tanulók kreatív szövegeket hoznak létre, aktiválják képzelőtehetségüket, szabadon szárnyalhat fantáziájuk, kifejezésre juttathatják érzelmeiket, gondolataikat, saját világukat. A 90-es évektől a kreativitás ismertetőjegyeként az *újszerűséget* határozták meg. A kreatív szövegalkotás az idegennyelv-oktatásban nem azt jelenti, hogy a tanulóktól terjedős, hosszú, valamint teljes mértékben eredeti, szépirodalmi értékű alkotást várhatnánk el. Kreatív szövegalkotásról beszélünk, amennyiben a szöveg a tanulók szubjektivitása alapján újszerűt teremt, a tanuló az ismereteit átstrukturálja és belőle új világot hoz létre (Meisinger 2000:4).

A kreatív írás módszereit Ingrid Böttcher (1999) hat csoportba osztja:

1. asszociatív eljárások (Assoziative Verfahren);
2. nyelvi játékok (Schreibspiele);
3. előírások, minták és szabályok szerinti írás (Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern);
4. irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás (Schreiben zu und nach literarischen Texten);
5. külső impulzus hatására történő írás (Schreiben zu Stimuli);
6. kreatív szövegekkel való továbbdolgozás (Weiterschreiben an kreativen Texten).

Ugyanakkor Böttcher kiemeli, hogy ezek a módszerek egymással összefonódnak, nem mindig határolhatók el teljesen egymástól, és egy feladatban több módszer alkalmazása is szükséges lehet.

Ezúttal az irodalmi szövegekhez, pontosabban a prózaszövegekhez kapcsolódó *kreatív írást* szeretném közelebbről bemutatni. Tapasztalataim szerint hálás tevékenység a prózaszövegekkel való munka az idegennyelv-oktatásban.

Az irodalmi szöveggel való tevékenység számos készséget fejleszt: olvasás, szövegértés, az irodalmi szöveg dekódolása, önálló vélemény alkotása és megfogalmazása, vélemények összehasonlítása, eszmecsere, együttműködés, különböző célú írott szövegek fogalmazása.

Az írásdidaktika itt az imitatív írás elvét követi. Az irodalmi szöveg mintát nyújt a tanulónak az írás hogyanjáról, és egyben felszólítja a tanulót arra, hogy más valóságba, más perspektívába kalandozzon. Ez a módszer érintkezik az *előírások, szabályok és minták szerinti írás*, valamint az *impulzus hatására történő írás* módszerével.

Amennyiben irodalmi szöveget használunk kiindulópontként a kreatív íráshoz, az irodalmi, eredeti szöveggel való találkozás a meghatározó. A kiindulópontként használt mű „ugródeszkaként” szolgál a tanulók szövegeihez. Itt nem csupán produkcióról beszélhetünk, de azt megelőzően az irodalmi szöveg recepciójáról is. A tanuló először konfrontálódik az irodalmi művel, azt értelmezi, majd a hozzá kapcsolódó kreatív írásfeladat által intenzívebben foglalkozik a szöveggel, és tovább játszik vele, mintegy társszerzővé válva. Mivel ahány olvasója, annyi olvasata van egy műnek, a szöveg csak az olvasója általi befogadás révén nyeri el létét. Minden szöveg tartalmaz „sorok közötti sorok”-at, amelyeket az olvasó saját tudásának, világképének, tapasztalatainak és képzeletének függvényében tölt ki. A produktív, kreatív írás valójában konkrét külső cselekvések formájába önti a tanuló interpretációját.

Tehát ahhoz, hogy az irodalmi szöveghez szervesen kapcsolódjon a tanuló kreatív szövege, az irodalmi szöveget a maga teljességében kell a tanítási órán a tanuló elé tárni. Csupán így beszélhetünk az irodalmi mű interpretációjáról. De a tanításban felhasználható csupán egy szövegrészlet is, melynek célja impulzust nyújtani a kreatív íráshoz. Ez esetben a tanuló által létrehozott kreatív szövegnek kevésbé kell az eredetihez igazodnia.

Kreatív szövegalkotási feladatok a recepció különböző fokozatain fordulhatnak elő:

1. írás általi szövegértelmezés (hiányzó befejezés anticipációja, hiányzó szakaszok kitöltése);
2. a szöveg interpretáló átalakítása (párhuzamos szövegek analóg felépítésével, más nyelvi formába öntve, szereplők párbeszédének kidolgozása, perspektívaváltás, ellenszöveg megírása);
3. transzfer: a mintaszövegtől elszakadó saját kreatív szövegek írása (levél a szereplők valamelyikéhez, belső monológ, cselekvésepizódok átírása) (Fix 2006:123–124).

Az irodalom széles választékot kínál olyan témákban, melyek a tanulók érdeklődését felkelthetik, és szóbeli valamint írásbeli kifejezőképességüket aktiválhatják. Mindemellett autentikusak és maradandó értékük van. Az irodalmi szövegek esztétikai funkcióval, valamint érzelmi töltettel rendelkeznek, gazdagítják a tanulók kommunikatív kompetenciáját.

Az irodalmi szövegek számos funkciót töltenek be, ezért fontos helyük van a tanításban: Kyloušková az olvasás következő funkcióit nevezi meg (Jasová 2007:17–18):

1. *Kommunikatív funkció:* Az irodalom elmélyíti a tanulók kommunikatív kompetenciáját, lingvisztikai, szociolingvisztikai, pragmatikai és kulturális kompetenciáját. Egy irodalmi szöveg különböző reakciókat, eltérő véleményeket vált ki. Ezáltal interakcióra készíti a tanulókat.
2. *Formatív funkció:* az irodalom formálja a személyiséget, az értékorientációt, fantáziát, képzeletet, serkenti a tanulók kreativitását.
3. *Kognitív funkció:* az irodalom a megismerés és felismerés forrása. Információkat, tudást, ismereteket, élettapasztalatot továbbít, az életről beszél.
4. *Esztétikai funkció:* a tanulók megismerkednek az idegen nyelv és a kiindulásként szolgáló irodalmi mű szépségével és gazdagságával.
5. *Stilisztikai funkció:* az irodalom különböző stílusú, szövegtípusú és nehézségi fokozatú autentikus szövegeket kínál, és ezáltal gazdagítja a tanulók szókinccsét és nyelvtani tudását.
6. *Humanisztikus és kulturális funkció:* az irodalom interkulturális ismereteket kínál, és egyben tudatosítja a kulturális különbségeket is.
7. *Ellazító funkció:* az irodalom kikapcsolódást nyújt, újabb élményekkel gazdagít és pihentet.

Az idegennyelv-tanítás tankönyveinek szövegeitől eltérően az irodalmi szövegek nem egy mesterkélt világot tárnak elénk, hanem hitelesebb élethelyzetet teremtenek, ezáltal továbbolvasásra serkentenek, valamint a szöveggel való további munkára motiválnak, serkentve a fantázia működését. Az unatkozás ebben az esetben csak akkor jelentkezhet a diákok körében, ha a tanár rosszul választja ki az irodalmi szöveget, és az nem felel meg a tanulók nyelvi szintjének és érdeklődésének. Különbözik lelkesen viszonyulnak a tanulók az olvasott műben megjelenő világhoz.

Az irodalmi szövegek rendszerint gazdag, változatos szókinccsel rendelkeznek, a valódi nyelvvel való találkozást nyújtják azok számára, akiknek nincs alkalmuk az adott célnyelv országába utazni. Ezzel az országismeret, a kultúr-specifikus információkat is bővítik. A tanulók betekintést nyernek a célnyelvi kultúrába, irodalomba. Jellemformáló erejük lehet, mivel különböző erkölcsi

nézeteket tárhatnak az olvasó elé. Egy irodalmi szöveg mindig többértelmű, ellentétben a nem-irodalmi szövegekkel. Az irodalmi szöveggel való munka során nem pusztán a készségek és képességek fejlesztése a cél, de egyben az „emberré nevelés” is. A mondatszerkezetek és nyelvi, nyelvtani formák tanulása mellett a kreatív írás a személyiség fejlesztéséhez és identitásformáláshoz is hozzájárul.

Az irodalmi szöveggel való találkozáskor az én és a világ közt feszültség keletkezik. A tanulók megtanulnak a sorok között olvasni, és a szó szerinti értésen túltekinteni. Spinner az írást ezért is tekinti az önmegismerés fokozottabb formájának („gesteigerte Form der Selbstvergewisserung” – Spinner 2006: 42).

A kreatív írás során a tanulók önmagukat vihetik be az általuk megalkotott szövegbe, mintegy rejtve tárhatják fel önmagukat. Épp ezért olyan témákat és impulzusokat kell a kiindulásként szolgáló irodalmi szövegnek tartalmaznia, amelyek elég kihívást jelentenek, és gondolkodásra készítetik a tanulókat.

Spinner kiemeli annak a szükségességét, hogy a tanulók által megírt szövegek megbeszélése nagyon fontos, mert olyan kérdések, feleletek hangozhatnak el a párbeszéd során, melyek révén egymástól sokat tanulhatnak (Spinner 2006: 44). A tanítás során magam is megfigyeltem, hogy a tanulók kíváncsisággal fordulnak egymás szövegei felé, és fokozottan érdeklődnek az eredeti irodalmi szöveg iránt, amennyiben a szöveg nem ismert számukra teljes egészében, csupán egy részletet ragadtunk ki.

Az irodalmi szövegek kapcsán a tanulók különböző nézetekkel találkoznak, a szereplőkkel azonosulnak. Megfelelő kérdésselvetésekkel és produktív feladatok által a tanulók tapasztalata és ismerethorizontja szélesedik, együttérzésük és problémáik tudatosítása fejlődik. Nevelési célnak tekintendő az empátia fejlesztése és mások nézőpontjának megértése is (Spinner 2006: 86).

Az irodalmi szöveg megértését a kreatív szövegalkotás követi. Az irodalmi alkotás így válik a tanulók produkciójának kiindulópontjává.

Kiindulópontként, serkentőként egyaránt szolgálhat prózai, valamint lírai irodalmi alkotás. Ebben a tanulmányban a prózai szövegekkel való munkát, annak lehetőségeit, formáit szeretném bemutatni.

II.

A prózaszövegekre alapozó kreatív írás során az egypercesekkel, rövidprózai művekkel való tevékenység a legalkalmasabb, mivel a tanulóknak először – viszonylag rövid idő alatt – meg kell ismerkedniük az irodalmi szöveggel, és csak utána következhet a szöveghez kapcsolódó, abból kiinduló kreatív írásfeladat.

Mitől lesz szöveg a szöveg? Mitől jó egy szöveg, hogyan lehet egyáltalán jó szöveget írni? Felkészítésként a szövegírásra a tanulókkal feladatokat lehet végeztetni az idegennyelv-órán: például szétforgácsolt szöveget rakhatnak össze, vagy hiányos szövegrészeket egészíthetnek ki. Így felfigyelnek a szövegben az előre és visszautaló elemekre, utalószókra, kötőszókra, melyek a szövegépítés alapvető elemei. Ugyanakkor odafigyelnek a tartalmi összefüggésre, szókincsre, szinonimákra. A hipotézisalkotás képessége is fejlődik. Jó példa erre a következő feladat egy német nyelvkönyvből (*Sichtwechsel 1*, 1995: 82)

„*Es war einmal ein Oshammi-Shammi, der lebte in einer Wesesheshammi auf dem Gipfel einer Wooba. Da kam eines Nachts ein Oogoro und sagte zum Oshammi-Shammi...*” („*Volt egyszer egy Oshammi-Shammi, élt-éledélt Wesesheshammi-ban egy Wooba csúcsán. Egy éjszakán jött egy Oogoro, és így szólt Oshammi-Shammi-hoz...*”).

A tanulók feladata az idegenül hangzó szavakat értelmes szavakra cserélni, és ez által megalkotni a történetet.

Más feladat is kínálkozik a szövegalkotásra való felkészítésre („*Adjektive und Stil*”, *Sichtwechsel 1*, 1995: 95), ahol egy mesét melléknevekkel kell gazdagítani. Ezek a feladatok saját interpretációhoz és kreativitáshoz kínálnak lehetőséget.

Az irodalmi szöveggel való továbbdolgozásra, kreatív írásra a következő feladatok kínálkoznak:

1. Párhuzamos szöveg írása

Ez esetben az irodalmi szöveg mintát nyújt egy saját szöveg megírásához. Két lehetőség van:

- a) a forma marad, a tartalom változik: az íráshoz alapul szolgál egy mese, a tanuló megtartja a mesei formát, de létrehoz egy mesét, mely tartalmilag eltér, kontrasztban áll az eredeti mesével (pl. „Piroska és a farkas más-képp”);
- b) a tartalom marad, de a forma változik: a tanuló átírja a mesét más szövegtípusba (pl. beszámoló, vers stb.).

Párhuzamos szövegalkotásra alkalmasnak bizonyultak a mesék és a rövid-prózai írások.

2. A szövegtípus megváltoztatása, más szövegtípusba való átírás

Akárcsak a párhuzamos szöveg esetében, a tanulóknak az irodalmi szöveg tartalmát megőrizve vagy alig módosítva más szövegtípusba kell átírniuk. Ennek előfeltétele, hogy a tanulók a különböző szövegtípusok formai sajátosságait ismerjék. Közös sorolhatnak föl különböző szövegtípusokat, melyek az adott

helyzetben elfogadhatók, aztán választhatnak, mely formába írják át az adott irodalmi szöveget. A tanítási órákon a tanulók általában előszeretettel választják a következőket: levél, beszámoló, naplóbejegyzés, hírek, újságcikk, reklám.

3. *A szöveg folytatása, továbbírása*

Folytatást írni leginkább a fantáziát intenzíven megmozgató irodalmi szöveghez lehet. Ennél a feladatnál a tanulók új tartalmakat hozhatnak létre. Igazodhatnak az író stílusához, de el is térhetnek tőle. Kreatív írásuk itt igazán kreatív lehet, képzelőerejüket szabadjára engedve „újat” alkothatnak.

Ebből a szempontból több lehetőség különíthető el: *befejezést* írni az adott műhöz, *előtörténetet* írni, a *kezdőmondat és az utolsó mondat közti történetet* megírni.

A feladattól függően a tanár megadhatja a teljes irodalmi művet vagy csak annak töredékét. Az utóbbi esetben a tanulók a kreatív írásfolyamat után szembeisíthetők az eredetivel, ez szintén élményt jelent számukra.

4. *Perspektívaváltás*

A szöveg vagy a szövegrész mindig valamilyen perspektívából, valamely szereplő szemszögéből íródik. A történet megírható más szereplő szemszögéből is, ez esetben a tanulónak az adott személy „bőrébe” kell helyeznie magát, és beszámolnia a történésekről, érzelmekről. Erőteljes szubjektivitás és érzelmek közvetlen jelenléte jellemzi ezt a szövegalkotást.

A prózaszövegek kapcsán létrejövő kreatív írás jobban működik az idegennyelv-órán, amennyiben együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás formájában zajlik. A tanulók csoportokat alkotnak, és a közös értelmezések, jelentésteremtések és ötletek alapján írják meg új gondolataikat. A módszer nemcsak a szókincs, a nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és az olvasási képesség fejlődését befolyásolja, hanem közvetve alakíthatja a tanuló viszonyát a társaihoz és a világhoz. A tanulók csoportban könnyebben hoznak létre igényes írásokat. A kooperatív forma egyben a szerényebb képességű, nyelvtudású diákokat is támogatja.

A tanár szerepe megváltozik: ő megtervezi a munkafolyamatot, megszervezi a tanulók munkáját, akik önállóan dolgoznak, egyénileg, párosan vagy csoportban. A tanár ebben a helyzetben nem forrása a tudásnak, nem ad elő, nem ismerteti tényeket, csupán irányítója a tanítási-tanulási folyamatnak, ott és akkor segít, ahol ezt kérik. A tanulók többnyire nyelvi kifejezésekre kérdeznak rá.

Az irodalmi szövegekkel való tevékenység többnyire a következő szakaszokban zajlik:

1. *Bevezetés, ráhangolás.* Bevezetésként, ráhangolásként a tanár megadhatja az irodalmi szöveg címét. Ebből kiindulva a tanulók hipotéziseket alkothatnak

a szöveg tartalmáról: miről árulkodik a cím, mit várnak el a műtől. Legjobb, ha előfeltevéseiket ötletbörze, fürtábra formájában rögzítik. Ezt végezhetik csoportmunkában, de mindenképpen jónak látom, ha a különböző csoportok gondolatai felkerülnek a táblára is egy összesített ötletbörze formájában.

2. *Az irodalmi szöveggel való ismerkedés, találkozás.* Ebben a szakaszban a tanuló kezhez kapják az irodalmi szöveget vagy szövegrészletet. A szöveggel szótár segítségével birkóznak meg. Hangsúlyozandó, hogy a szöveget nem szóról szóra kell érteniük, hanem inkább globálisan, felfigyelve a fontos összefüggésekre. Miután mindegyik csoport megfejtette a szöveget, meg lehet azt beszélni, esetleg egy *fürtábra (cluster)* vagy *gondolattérkép (mind map)* formájában a szöveg tartalmát felvázolni. A történet szereplői, a köztük levő viszony megértése igen fontos.
3. *Szövegalkotás.* A tanulók feladata a kreatív írás: folytatást írnak, párhuzamos szöveget, ellenszöveget, más szövegtípusba vagy perspektívába váltanak, attól függően, mit várnak el tőlük.
4. *Átdolgozás, áttekintés.* A kreatív szöveg létrehozása után annak áttekintése következik. Ebben a szakaszban a nyelvi, tartalmi-logikai hibák kiküszöbölése a cél. A tanulók itt a tanár segítségére szorulnak. Megfigyeléseim szerint a tanulók hajlamosak átsiklani saját nyelvi hibáik fölött, az átdolgozás nehézkesen megy. De hát épp itt van egy szakasz, ahol a tanár segíthet a tanulók munkájába.
5. *Bemutató.* Ebben a szakaszban a tanulók bemutatathatják kreatív írásaikat. A bemutatásnak több formája lehetséges: felolvassák alkotásaikat; kitűzik alkotásaikat a falra; alkotásaik megjelennek az iskolaújságban; alkotásaikat portfólióba helyezik, majd kicserélve kölcsönösen elolvassák. Ez a szakasz igen fontos. A tanulók – mint jeleztem – kíváncsiak egymás írására, valamint az eredeti prózaszövegre is, amennyiben csak egy részletével találkoztak. Utóbbi esetben itt az ideje, hogy azt teljes egészében elolvashassák. Általában élményt jelent számukra saját írásuknak az eredetivel való egybevetése.

III.

A következőkben néhány példával szeretném érzékeltetni, milyen is a rövidprózai írásokkal való munka a gyakorlatban. A kreatív írások szerzői a kolozsvári Brassai Sámuel Elméleti Líceum tanulói, többnyire XII. osztályos tanulók. A célcsoport második idegen nyelvként tanulta a német nyelvet heti két órában, a 2010–2011-es tanévben. Mivel a kreatív írás gyakorlása a német

nyelvórán zajlott, a diákok német nyelvű szövegeit a tanulmányomban magyar nyelven is közlöm, hogy mindenki számára hozzáférhető legyen.

1. Párhuzamos szöveg írása

Bár *Bertolt Brecht* szövegei nyelvileg nehezek, mégis elolvastunk néhányat *Keuner úr történeteiből*. Brecht egypercesei tanítani akarnak, embertársainkkal való viszonyunkra, gyarlóságainkra hívják fel a figyelmet, mintegy tükröt tartanak az olvasónak. Az egypercesek elolvasása után az volt a feladat, hogy maguk is hasonló egyperceseket írjanak, és a németóra keretében a következő szövegek születtek:

„Was ist das? – fragte Hans. „Das ist der Baum des Erfolgs” – sagte Herr K. „Ab...” Hans riss gierig einen Apfel und der Baum verdorrte. „Pech” – sagte Herr K.

(Mi ez? – kérdezte Hans. – Ez a siker fája – mondta K. úr. Hans möbön leszakított egy almát, mire a fa kiszáradt. – Balszerencse – mondta K. úr.)

Jemand fragte Herrn K.:

- *„Wenn Sie zurück in die Zeit geben könnten, was würden Sie ändern?”*
- *„Ich würde die Erfindung der Zeitreise verbinden”– sagte Herr K.*
- *„Warum?”*
- *„Um diesem Gespräch auszuweichen.”*

(Valaki megkérdezte K. urat:

- *Ha visszamehetne az időben, mit tenne?*
- *Megakadályoznám az időutazás feltalálását.*
- *Miért?*
- *Hogy elkerülhessem ezt a párbeszédet.)*

Als Herr K. nach Hause ging, bemerkte er, dass sein Haus brennt. Herr K. bedauerte nur seinen Schrank. Ihn störte nicht, dass sein Haus brennt. Ein bisschen später fiel ihm ein, dass er selbst sein Haus angezündet hatte. Er hatte nämlich zwei Persönlichkeiten aber wusste es nicht.

(Mikor K. úr hazament, akkor vette észre, hogy ég a háza. K. úr csupán a szekrényét sajnálta. Nem zavarta, hogy ég a háza. Később eszébe jutott, hogy ő maga gyújtotta fel a házát. Ugyanis kettős személyisége volt, de nem tudott róla.)

Egy másik alkalommal Franz Hohler egypercesének *Mord in Saarbrücken* (*Gyilkosság Saarbrückenben*) első és utolsó mondatát adtam meg a tanulóknak, címét természetesen nem.

„Heute habe ich einen Nachmittag getötet. (...) Es ist kein gutes Gefühl, ein Nachmittagsmörder zu sein.”

(Ma megöltem egy délutánt. ... Nem jó érzés egy délután gyilkosának lenni.)

A tanulóknak meg kellett írniuk a két mondat közti történetet. Itt a tanulóknak lehetőségük nyílt az önkifejezésre, fantáziájuk szabadon szárnyalhatott. Ráadásul izgatottan várták Franz Hohler egypercesét, hogy egybevehessék saját kreatív írásukat az eredetivel. Címet maguk adtak írásuknak. Párban dolgozva írták történeteiket. Íme két példa a tanulók szövegeiből:

Das Pech

Heute habe ich einen Nachmittag getötet.

Es begann, als ich von der Schule nach Hause ging. Es war ein schwerer Tag, und ich dachte, dass ich mich zu Hause ausruhe. Als ich in der Haltestelle war, traf ich einen seit lange nicht gesehenen Bekannten, ein wunderschönes Mädchen. Ich dachte, ich mache sie an. Das Hofmachen begann gut und wir gingen zu einem Erfrischungsgetränk. Wir unterhielten uns gut. Nach zwei beiteren Stunden erfuhr ich, dass sie einen Freund hatte. Dieser Nachmittag endete mit einem erfolglosen Plan.

Es ist kein gutes Gefühl, ein Nachmittagsmörder zu sein.

(A balszerencse

Ma megöltem egy délutánt. Akkor kezdődött, amikor az iskolából hazafelé tartottam. Nebéz nap volt, és azt gondoltam, otthon kipihenem magam. Amikor a buszmegállóba értem, megpillantottam egy rég nem látott ismerősömet, egy csodaszép lányt. Azt gondoltam, felcsípem. Az udvarlás jól kezdődött, és elmentünk egy üdítőre. Jól társalogtunk. Két vidám óra után megtudtam, hogy van barátja. Ez a délután sikertelen tervvel végződött.

Nem jó érzés egy délután gyilkosának lenni.)

Ein Nachmittagsmörder

Heute habe ich einen Nachmittag getötet.

Ich spazierte rubig auf der Strasse, als ein hoher, starker Mann meine Tasche stahl. Ich lief ihm nach, aber er war zu schnell. Dann sah mein Freund den Mann und fang ihn. Sie begannen sich zu prügeln. Ich nahm mein Taschenmesser vor und tötete ihn. Wir nahmen seine Identitätskarten, sein Name war Nachmittag, Alfred Nachmittag.

Es ist kein gutes Gefühl, ein Nachmittagsmörder zu sein.

(Egy péntekgyilkos

Nyugodtan sétáltam az utcán, amikor egy magas, erős férfi ellopta a táskámat. Utánaszaladtam, de gyorsabb volt. Akkor megpillantotta a barátom a férfit és elfogta. Elkezdtek verekedni. Elővettem a bicskám és megöltem. Elvettük a személyi igazolványát, neve Alfréd volt, Péntek Alfréd. Nem jó péntekgyilkosnak lenni.)

Amint az első történet is mutatja, a tanulók ráéreztek arra, hogy a délutánt átvitt értelemben lehet meggyilkolni, az idő elpocsékolása, pazarlása a délután meggyilkolásával egyenértékű.

A szereplő maga az eredeti műben egy nyomozófilm megnézésével „öli meg” a délutánját, melyben a rossz emberek jó embereket kegyetlenül megölnék, a jók is szűkségből a rosszakat, majd a hotelbe érkezve ébred rá, hogy megölt egy délutánt, mely számára akár mást is tartogathatott volna: egy folyóparti sétát, egy pár verset, beszélgetést egy ismeretlennel, akár anygallal is.

2. Folytatás írása

Igen kedvelt a tanulók körében folytatást írni egy irodalmi szöveghez. A tanulók előzetesen elolvashatják a teljes rövidpróza művet, vagy annak csak egy részletét. A feladatuk mindkét esetben továbbírni azt.

Wolfgang Borchertnek egyik történetét szeretném példának felhozni. A történet arról szól, hogy miután az embereknek már van varrógépük, rádiójuk, hűtőszekrényük, telefonjuk, a gyártulajdonos, a tábornok és a feltaláló tanácskozni kezdenek, mit is gyárthatnának. – Bomba, háború – csengenek a szavak. A tudós pedig nekifog számolni. Törékeny betűkkel ír a lapra, majd ápolja az ablakpárkányon levő virágokat. Mikor megpillantja, hogy egy virág elhervadt, szomorú lesz, és sírva fakad. A papíron pedig ott vannak a számok, melyek szerint fél grammal már emberek ezreit lehet megölni. A nap besüt a virágokra. Meg a papírra.

Borchert története tetszett a tanulóknak, megragadta a figyelmüket. Megállapíthattam, hogy a tanulók a megírt folytatásokban megmentik a világot a pusztulástól.

Der Mann war sehr traurig wegen der Blume, aber er dachte auch an die Menschen. Er wollte Bomben machen... Wie traurig wäre der Tod seiner Blume! Er wollte nicht mehr Bomben machen. Die glänzende Sonne war wichtiger als der Tod. Die Sonne brachte Hoffnung ins Leben des Mannes. Er dachte, dass einige Zahlen viel Tod und Dunkelheit bedeuten. So wählte er das Licht und er war glücklich.

(A férfi nagyon elszomorodott a virág miatt, de az emberekre is gondolt. Bombákat akart készíteni... Milyen szomorú lenne virágának pusztulása! Már nem akart többé bombákat gyártani. A fénylő nap fontosabb volt, mint a halál. A nap reményt hozott a férfi életébe. Arra gondolt, egyes számok sok sötétséget és halált jelentenek. A fényt választotta és boldog volt.)

Schliesslich diskutierten der Erfinder und Fabrikbesitzer, ob sie etwas für die Menschheit schaffen könnten. Und sie erstellten einen Roboter, der immer eine Hilfe für die Menschheit ist. Viele Jahre hatten sie gearbeitet, bis ihre Arbeit gelang. Der Roboter ähnelte einem Menschen. Die Fabrik produzierte eine Menge von Robotern. Und sie verkauften sie für einen guten Preis. Schliesslich hatten alle Menschen einen Roboter.

Ebenso wie eine Nähmaschine, ein Radio, ein Eisschrank und ein Telefon.

(Végül a feltaláló meg a gyártulajdonos megtárgyalták, mit tehetnének az emberiségért. És előállítottak egy robotot, mely mindig segítségére lehet az emberiségnek. Sok éven át dolgoztak, míg munkájuk sikerült. A robot az emberhez hasonlított. A gyár rengeteg robotot gyártott. Jó áron adták el. Végül már minden embernek volt robotja. Épp úgy, mint varrógépe, rádiója, hűtőszekrénye meg telefonja.)

Lám, milyen dőre az ember, sosem elégedett! Minden, amihez hozzászokik, unalmassá és szürkévé válik, az emberi kapzsiság pedig határtalan – vonták le a következtetést a tanulók.

Történeteket kitalálni, kezdetet és befejezést írni, jeleneteket beleszöni a meglévő történetbe, a szereplővel azonosulva monológot írni – mindez a kreatív írás körébe tartozik. Hangsúlyozni szeretném, hogy idegen nyelven való írásról lévén szó, a tanulókkal szemben nem szabad túl nagy követelményeket támasztani. Fontos, hogy örömeiket leljék a kreatív írásban, önmagukra, emberi cselekvésmintákra ismerjenek olvasmányaik során, és fantáziájukat használják az írás során, rászokva arra, hogy önmagukkal szemben igényesek legyenek.

IV.

A kreatív írás tanításban való alkalmazásának jogosultságát alátámasztja, hogy a tanulók igenis örömmel olvasnak irodalmi műveket és írnak szövegeket. Kíváncsiak társaik alkotásaira. Saját íráspróbálkozásaik következtében más szemmel olvasnak irodalmi szövegeket, „íróként olvasnak”. A csoportban való kreatív írás érdekesebb, könnyebb, és feloldja a gátlásokat. A kreatív írás gazdagítja és megváltoztatja az idegennyelvi órát. Éléményszerű, az önkifejezés eszköze, az irodalom pedig formálja a személyiséget, az értékorientációt, a kritikai gondolkodást, a tanulói fantáziát és képzeletet, közvetve alakítja a tanuló viszonyát a világhoz.

Szükséges, hogy a tanulóknak rendszeresen legyen lehetőségük a kreatív írásra, mintákat kapjanak hozzá (szépirodalom, társaik írásai), felolvashassák írásaikat és megbeszélhessék, mitől jó. Amit nehéz kialakítani, az az írásműveik kijavítása, mert hajlamosak átsiklani nyelvi, nyelvtani, de akár tartalmi hibák felett is. Fontos tudatosítani azt is, hogy az ötletbörze során vagy az első változat megírásakor elsősorban a tartalomra figyeljenek, ihlettől vezérelve írjanak, helyesírási, nyelvhelyességi hibáikat a letisztázás során javítsák. Egyébként éppen a szövegek ellenőrzése valósul meg nehezen, szótárhasználat miatt kevésbé gördülékeny az írásuk, nyelvi regiszterük hiányossága miatt időigényesebb a tervezés, a fogalmazás. Fontos elérni azt, hogy igényesek legyenek önmagukkal szemben. Ne csupán a „meglenni a feladattal” gondolat vezérelje őket, ne egyszerűen leírjanak valamit, de írás közben olvasóként is elképzeljék magukat, és törekedjenek arra, hogy az üzenetük hatást érjen el a potenciális olvasónál. Vagyis a szöveget az írója tőle független dologként, eltávolodva szemlélje.

A jó légkör az osztályban szintén jelentős tényező. A tanárnak lehetőséget kell nyújtania arra, hogy változatos témákról, sokszínű feladatokat tárjon a tanulók elé, és többféle szövegműfajban gyakorolják és fejlesszék kreativitásukat, személyiségüket.

Felhasznált irodalom

- Benő Eszter: *Kreatív írás és idegennyelv-oktatás*. Magiszter, 2011, 3. sz., 43–52.
Böttcher, Ingrid: *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin, 1999.
Fix, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Verlag Ferdinand Schöningh (UTB), Paderborn, 2006.

- Frânculescu, Marina: *Wie die Berge in die Schweiz kamen. Literarische Texte im Unterricht mit Didaktisierungen und Unterrichtsergebnissen*. Goethe-Institut Inter Nationes, Bukarest, 2002.
- Jasová, Marcela: *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*, Brünn, 2009.
http://is.muni.cz/th/160341/pedf_m/Diplomova_prace.pdf
- Schreiter, Ina: *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*, Iudicium Verlag, München, 2002.
- Spinner, Kaspar H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*, Erhard Friedrich Verlag, Seelze, 2006.
- Stoyan, Hajna–Spinner, Kaspar–Németh Mária: *Moderne deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überblick, Didaktik, Texte*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- Szalai Tünde: Gondolatok az idegen nyelvi íráskompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 2003, 3. sz., 85–92.
- Wolfrum, Jutta: *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DAF/DAZ)*, Hueber Verlag, 2003.