

Benő Eszter

Kreatív írás és idegennyelv-oktatás

*„Mindenben szunnyad egy dal,
Almot látó énekek,
És a világ dalra fakad,
A varázsszót ha megleled.”
(Joseph von Eichendorff)*

Európában a XX. század végére az idegennyelv-oktatás fő irányzata a kommunikatív nyelvoktatás lett. Ez a módszer a nyelv kommunikatív funkciójára helyezte a hangsúlyt, és ezzel a szóbeli kommunikáció került előtérbe. Az újabb kutatások rámutattak, hogy a beszédképesség mellett szükség van az írásképesség tudatos fejlesztésére is (Martin Fix 2006). Az írás folyamata igen összetett kognitív folyamat, de tanítható és tanulható.

Az idegen nyelv tanulása során a tanulók sok feladatot kapnak írásban, de ez nem jelenti azt, hogy írásképességük ezáltal fejlődik. Az iskolai tanulás során az írás leggyakrabban eszköz szerepét tölti be, mégpedig a nyelvtan begyakorlásához, a szókincs és a helyesírás elsajátításához, de a házi feladatok megírásához megoldásához szolgál eszközként. Az idegennyelv-oktatás területén is inkább eszközként van jelen. Ha pedig produkciós írástevékenység van a nyelvtanórán, az többnyire magán- és üzleti levelek, újsághirdetés, formanyomtatványok, kérdőívek, beszámolók, jegyzetek, üzenetek írását foglalja magába.

Az írás nemcsak eszköz lehet, de céllá válhat az írásképesség fejlesztése maga. Az idegennyelv-oktatás célja ez esetben, hogy kifejlessze a tanulóknál azt a képességet, hogy önállóan írott szöveget tudjanak alkotni.

Szemléletváltás az írásképesség fejlesztésében

Kognitív pszichológiai megközelítésben az írás olyan kognitív folyamat, melyben kaotikus vagy kevésbé rendszerezett gondolatokat rendszerezünk. Az írás nem csupán az írásjelek papírra vetése, de érzések, gondolatok, tartalmak megfogalmazása, nyelvi formába öntése. És itt már az írásfolyamatnak fő tartozéka az individualitás, szubjektivitás. Minden tanuló a saját ismereteiből, tapasztalataiból és világlképe alapján foglalkozik a feladattal, szövegének a megalkotásával. A gondolatok és ötletek írás közben alakulnak. A megalkotott szövegről a tanuló gondolhatja azt is, hogy nem „igazi”, s újra átdolgozhatja. Jól példázza ezt, hogy egy igazán igényes tanuló többszörös átdolgozás után sem akarta egyik általa megírt szövegét az iskolaújságban közzétenni, azzal indokolva, hogy a szöveg nem tükrözi őt meg világát („nem én vagyok”).

Az idegen nyelvi írás során egy olyan új produktum keletkezik, amit a tanuló épített fel, és ami sokat elárul a személyiségéről, fantáziájáról, gondolatvilágáról, kreativitásáról. Itt már nem pusztán a produktum, de az írás folyamata is fontossá válik. Az írás új funkcióval bővül: a tanuló célja kifejezni magát, közölni valamit másokkal vagy akár önmagával.

Ez didaktikai szemléletváltást jelez: többé nem a nyelvi formák, nyelvtani szerkezetek vannak előtérben, hanem az írás szubjektív oldala, az írás, szövegalkotás folyamata.

Az utóbbi években megnőtt a kreatív szövegalkotással foglalkozó munkák száma. Míg az íráskutatók figyelme a 70-es évekig eredményközpontú volt és a produktumra irányult, a 70-es évek közepétől kezdve egyre inkább az írás, szövegalkotás folyamatjellegére irányul. Ma már az írásfolyamat áll a középpontban, és vele együtt előtérbe kerültek olyan kérdések, mint: milyen mentális folyamatok játszódnak le az írás folyamán, hogyan szerveződik az írás folyamata, mit kell tudnia a szöveg írójának, hogy megfelelő színvonalú szöveget alkothasson.

John Hayes és Linda Flower 1980-ban kidolgoztak egy modellt, mely megnevezi az írás kognitív folyamatait és részfolyamatait is (Martin Fix 2006). Modelljük a szövegalkotási folyamat alapvető modelljének számít, amely alapul szolgál más továbbfejlesztett modelleknek is. A szerzők az írást fázisokra bontják le: *tervezés* (planning), *fogalmazás/átültetés* (translating) és *átdolgozás/áttekintés* (reviewing).

A *tervezés* fázisában az író személy tervez, meghatározza az írás célját, aktiválja az előzetes tudását a világról, valamint nyelvi tudását is, előhívja azt a hosszú távú memóriából, ötleteket gyűjt. A *fogalmazás* során az ötleteket, kialakult terveket mondatokká „fordítja”. Szavakat keresve fűzi őket mondatokká. Az *átdolgozás/áttekintés* folyamatában átnézi, hogy az alkotott szöveg megfelel-e a kitűzött célnak, adekvát-e a szókincs, illetve a nyelvhelyességi, helyesírási hibákat is javítja. Hayes és Flower különbséget tesz az átdolgozás és a revízió között. A *revízió* az írásfolyamat minden szakaszában jelen van, folyamatos módosítást jelent, automatikusan végrehajtják, valahányszor szükséges. Ezzel szemben az átdolgozásra a szöveg írója tudatosabban odafigyel, időt szán rá, és szisztematikusan átnézi a szövegét.

Bár a felsorolt folyamatok elkülöníthetők, és úgy tűnik lineárisan követik egymást, Hayes és Flower hangsúlyozzák, hogy ezek inkább szukcesszív, párhuzamos vagy rekurzív módon követik egymást. Az írás tehát visszatérő, ismétlődő lépésekből álló komplex és dinamikus folyamat. A szöveg alkotója bármely szakaszban visszaugorhat a már megírt szövegrészekre, átdolgozhatja azokat, elvéve vagy akár hozzátéve a szöveghez újabb mondatokat.

Ezt a modellt eredetileg az anyanyelven történő írásra fejlesztették ki. Megállapították azonban, hogy az idegen nyelven való írásra is éppúgy érvényes. A szöveg alkotója az idegen nyelven is ugyanazzal a közlési szándékkal rendelkezhet, de nyelvismeretének hiányosságai meggátolják a korrekt produktum létrehozásában. A fogalmazás jóval időigényesebb, szótárra lehet szüksége a tanulónak. Ami pedig az átdolgozás folyamatát illeti, nem rendelkezik az anyanyelvi írókhoz hasonló kompetenciákkal, így aztán nehezen dolgozza át szövegét, sőt akár az is előfordulhat, hogy nem sikerül jól átdolgoznia. Ezért az idegennyelv-oktatásban a tanárnak is segítséget kell nyújtania az átdolgozás és revízió szakaszaiban. Az idegen nyelv esetében gyakran nagy az eltérés a közlési szükséglet és annak nyelvi megvalósítása között. A szókincs, grammatikai struktúrák, helyesírás és szövegalkotó elemek helyes alkalmazásához bizonyos fokú rutinra és automatizmusra van szükség. A tanuló meglévő ismereteit alkalmazva és nyelvtudását használva hozza létre a szöveget.

A kreativitás fogalma az idegennyelv-oktatásban

A kutatások kimutatták, hogy az érzelmek fontos szerepet játszanak a nyelvtanulásban. Így a *kreatív írás* (ang. *creative writing*, ném. *kreatives Schreiben*) jó feltételeket teremt a nyelvtanuláshoz, hiszen a tanulók kifejezhetik általa érzelmeiket, gondolataikat, saját világukat, szabadjára ereszthetik fantáziájukat, miközben a tanulók kreatív szövegeket hoznak létre, alkotnak, aktiválják képzelőtehetségüket és fantáziájukat. Ilyen módon az írás, a szövegalkotás *heurisztikus funkciót* nyer, az örömszerzés és a felfedeztetés eszközévé válik.

De mit is értünk kreativitáson az idegennyelv-oktatásban? Sokféleképpen próbálták már a kreativitás fogalmát definiálni. Míg a 70-es években divergens gondolkodást értettek kreativitás alatt, a 80-as években a szubjektivitást tekintették fő jegyének. A 90-es évektől a kreativitás ismertetőjegyeként az *újszerűséget* határozták meg. Az alkotásnak, a produktumnak az észlelő (olvasó) számára újszerűnek kell lennie. Kaspar H. Spinner (2006b) a kreativitást mint a nyelvi normák áttörését, valamint önkifejezést határozza meg. A kreativitás annak kifejeződése, hogyan látja a személy a körülötte levő világot és önmagát. Minden ember kreatív időnként, és többé-kevésbé magáénak mondhatja a kreativitást.

A kreatív szövegalkotás az idegennyelv-oktatásban nem azt jelenti, hogy a tanulóktól hosszú, terjedős vagy eredeti, szépirodalmi értékű alkotásokat várhatunk el. Ez túl magas és irreális elvárás lenne. Karlheinz Hellwig szerint kreatív szövegalkotásról beszélhetünk, ha a szöveg – legalábbis a tanulók szubjektivitásában – újat hoz létre, egy új világot teremt. (Meisinger, 2000: 4) A szöveg írója az ismertből valami újszerűt alkot, tudását átstrukturálja, és írásával „aha”-élményt vált ki.

A kreatív szövegalkotás a nyelvi kompetencia számos formáját fejlesztheti. Az írás ráépül a beszédre és az olvasásra. Az írástechnika és a helyesírás eszközként jelenik meg benne. Kimutatták, a tanulók jobban megtanulják az olvasást és az írást, ha ezek a tevékenységek nincsenek elszakítva egymástól. Írás és olvasás között szoros a kapcsolat, hiszen képessé kell tenni a tanulókat arra, hogy íróként olvassanak, és olvasóként írjanak. Hogy mi az alapja e transzferhatásnak, a konstruktivista megközelítés ad rá választ. Úgy az olvasás, mint az írásbeli szövegalkotás konstruktív, azaz jelentésteremtő folyamat, amely során hasonló stratégiák segítik a gondolatok szervezését és kifejezését. Mindkét esetben megtörténik az előzetes tudás és tapasztalat mozgósítása, az elővételezés, a visszatekintés, a legfontosabb gondolatok kiválasztása, kérdések feltevése, élmények, érzések, saját gondolatok hozzáadása.

Az írás egyben az *intellektuális felfedezés* eszköze, amelynek során a tudatban tárolt gondolatainkat lineárisan megjelenítjük, tárgyasítjuk őket, és mintegy kívülről szemléljük, mélyebben átgondoljuk. Carl Bereiter szerint a szövegalkotás folyamán a tudás átrendezése, átformálása valósul meg, ez pedig új gondolatok, új meglátások megszületését eredményezheti (Späker 2006: 16). Mindez a „kreatív” szövegalkotáshoz kapcsolódik, mivel a tudás átrendezése „újszerűt” teremt. A szövegalkotás egyben a *kritikai gondolkodást* is fejleszti, hisz a szöveg írója többször is megkérdőjelezheti leírt gondolatait, vajon megfelelnek-e a közlési szándékának, vajon igazan van-e, másképpen is lehetne írni a témával kapcsolatosan?

Carl Bereiter tovább gondolta Hayes és Flower írásfolyamat-modelljét (Späker 2006: 16). Az íráskompetencia fejlesztésében öt szakaszt különít el, az író személy figyelmének kiterjedését véve alapul. Nyomon követi hogyan változik meg az olvasóra tett hatás meg a létrehozott szöveg jelentősége a szerző számára. Bereiter úgy látja, hogy a szövegalkotásban sok képesség játszik szerepet, a fogalmazási képesség fejlődése önmagában nem értelmezhető. Egy úgynevezett *képességintegrációs modellt* javasol, amelyben egyre újabb feladatokra irányulhat a szövegalkotó figyelme, ha az előzetes képességek már szinte automatikussá váltak a szövegalkotás során. Modelljében a következő szakaszokat különíti el:

Asszociatív írás (assoziatives Schreiben, associative writing) – elsődleges feladata az írott szöveg előállítása (a betűvetés, helyesírás, központosítás konvencióinak megtanulása). A csapongó gondolatokból a szövegbe csak a témához kapcsolódóak kerülhetnek be.

Normaorientált írás (normorientiertes Schreiben, performative writing) – magába foglalja a stilisztikai és technikai szabályok elsajátítását és alkalmazását

Olvasóközpontú írás (leserbezogenes Schreiben, communicative writing) – itt már beépül a szociális kompetencia, az a törekvés, hogy üzenetünk az általunk kívánt hatást érje el az olvasónál.

Kritikai írás (kritisches Schreiben, unified writing) – magába foglalja ama törekvést, a szöveget tőlünk független dologként lássuk. Kritikai, irodalmi és logikai ítélőképességünket mozgósítjuk, és saját munkánkra vonatkoztatjuk. Már nem csak az olvasóért, hanem nagyobb részt önmagunkért írunk.

Reflektív írás (erkenntnisbildendes Schreiben, epistemic writing) – beépül a reflektív gondolkodás, vagyis tudásunkat és szövegünket egymásra vonatkoztatva értékeljük. Tudásunk szervezése közben új tudásra teszünk szert. Itt a cél nemcsak a szöveg létrehozása, hanem az új ismeretszerzés és élményekben való gazdagodás.

Kreatív szövegalkotás a nyelvórán

A kreatív írás fontos lehet az idegennyelv-oktatásban többek közt azért is, mert gazdagítja a tanuló szókincsét, az új szavak, amelyeknek a szótárban utánanézés, nem kívülről ráerőltetett szavak, hanem maga választotta, érdeklődési területébe tartozó szavak. Emellett a szavakat mondatokká fűzve tanulja a nyelv szerkezetét, az idegen nyelvi struktúrákat, a helyesírást.

Nem utolsósorban az írás lehetőséget nyújt az *önkifejezésre*, a *személyiség megmutatkozására*, a *gyermeki fantázia*, *alkotásvágy*, *kreativitás* megnyilatkozására.

Kaspar H. Spinner a kreatív szövegalkotás három fő elemét különíti el: *irritáció*, *készítés* (Irritation), *kifejezés* (Expression) és *képzelet* (Imagination) (Spinner 2006a). A kreatív szövegalkotás kiváltója lehet az „megzavarjuk” a tanuló megszokott elképzelését a világról, és ennek folytán újra kell teremtenie világát. Irritálhatjuk, serkenthetjük a tanulót kitalált, a nyelv belső szóteremtő eljárásaival (szóösszetétellel, szóképzéssel) létrehozott új, ismeretlen szóval; egymástól elűtő szavak megadásával (írjon velük történetet), egy irodalmi szöveggel, képek (pl. szürrealista képek) segítségével. *Kifejezésen* Spinner azt érti, hogy a tanulók valami személyeset, emlékeket, tapasztalatokat, érzelmeket, félelmeket és vágyakat juttatnak kifejezésre. A harmadik elmaradhatatlan eleme a kreatív írásnak a képzelet. Képzeletüket szabadjára engedve írnak igazán jól a tanulók.

Tervezés

A kreatív írást meg kell különböztetnünk a szabad fogalmazástól. Míg a szabad fogalmazás során a tanulók szabadon választhatják meg a témát, a formát, a kifejezési eszközöket, addig a kreatív írás esetében egy impulzus, egy serkentés indítja el az írás folyamatát. Ez a készítés irányítja a közlési szándékot, a tartalmat, a felmerülő ötleteket. A kreatív szövegalkotás gyakran kezdődik *ötletbörzéssel* (*brainstorming*), amikor a tanulók minden felbukkanó ötletet papírra vetnek. A későbbiek folyamán csupán azokat az ötleteket használják fel,

amelyek közlési szándékuknak megfelelnek. A tanár oldaláról nézve talán ez a legfontosabb része a kreatív írásfolyamatnak. A tanulóknak céltudatosan, jól átgondolt impulzust kell nyújtania, amely asszociációkat vált ki, elraktározott mintákat, előzetes tudást idéz föl, serkenti képzelőerejüket, és írásra ösztönzi őket. Ugyanakkor a feladatnak nem szabad a tanulók képességi szintjén alul maradnia, de nem is haladhatja meg őket túlságosan, mert mindkettő a *motiváció* rovására megy. Az *eredetiség* érdekében fontos, hogy ne zárjuk a tanulót szűk korlátok közé, hogy a téma lehetőséget nyújtson új felfedezésekre, egyéni gondolatok kifejezésére. Tudatosítani kell a tanulóknak azt is, hogy egy *potenciális olvasót* képzeljenek maguk, elé és próbáljanak ennek megfelelően írni. Az írásfolyamat felől nézve mindez annak első szakaszában, a tervezésben zajlik le.

Az ötletbörze segít a tanulónak túljutni azon a félelmén, hogy nincs mit írnia, nem tudja elkezdni az írást. Az ötletek előhívásának két lehetséges módja a *clustering* (tárgyszó csoport), valamint a *mind map* (elmetérkép-technika). A *clustering* fogalmát Gabriele L. Rico vezette be 1973-ban. Ez egy nemlineáris elmetérkép-módszer, mely szabad asszociáción alapul, és a jobb agyfélteke képi gondolkodására épít, és célja a hívó szóhoz vagy adott témához kapcsolódó szavak, ötletek összegyűjtése és papírra vetése. Az elmetérkép módszerének a kidolgozása Tony Buzan nevéhez fűződik, és 1974-ből származik. Ez a módszer is a szabad asszociáción alapul, de a logikus gondolkodást is aktiválja. Itt az egymáshoz logikailag kapcsolódó ötleteket, fogalmakat együtt kell csoportosítani, kiemeléshez nyomtatott betűt, színt használni, hierarchia szerint elrendezni az alá-, illetve fölérendelt fogalmakat. Az elmetérkép-technika kategorizálásra, hierarchizálásra, strukturálásra megfelelő, viszont kissé fékezi az ötletek szabad áramlását. A tárgyszó csoport módszere sokkal megfelelőbb az idegennyelv-oktatásban a gondolatok, benyomások feljegyzésére. Ezzel szemben, ha irodalmi szöveg szolgál a kreatív írás alapjául, az elmetérkép-technika nagyon hasznos a megértéséhez. A szövegben előforduló személyek, a köztük levő viszonyok, tér, idő, fontos motívumok megragadhatók az elmetérkép segítségével. Ha ezt a tanulók maguk készítik el, ez jelzésértékű lesz a szövegértésükről.

Fogalmazás

A tervezés komplex folyamata után következik a fogalmazás, a gondolatok írásos formába öntése. Amennyiben impulzusként mintaszöveg szolgált, a tanulót segítheti az írásban: a szövegstruktúrákat, idiomatikus fordulatokat felhasználva írja meg a maga szövegét. Itt célszerű felhívni a tanulók figyelmét, hogy ne egyszerűen reprodukálják a mintaszöveget, hanem attól elszakadva vigyék bele személyiségüket, egyéni gondolataikat. A sablonok, minták használatától nem kell idegenkednie a tanárnak, hiszen a kreativitás fejlesztésének egyetlen módja a gyakorlás, és ahhoz követendő példákra van szükség.

Átdolgozás

A szöveg átdolgozásánál a szerzőnek el kell távolodnia a szövegtől, az olvasó helyébe képzelve magát eldöntenie, hogy megvalósította-e a közlési szándékát, adekvát módon tette-e, expresszív-e a szöveg, érdekes-e és érthető-e a potenciális olvasó számára? Idegen nyelven írt szöveg esetében még nem zárul le a folyamat a célszöveggel, hiszen többnyire a tanárnak javítania kell a szövegen. Ezért jó, ha a tanár már a szöveg írása közben segítséget nyújt, kérdés esetén a nyelvtani struktúrát, szófordulatot megadja a tanuló számára. Itt természetesen óvatosnak kell lennünk, nem szabad a tanulónak túlságosan elébe sietni, nehogy annak gondolatait befolyásoljuk vagy eltereljük.

A kreatív írás szakít a normák szerinti, szövegfajtáknak megfelelő írással. Az írás folyamán előtérbe kerülnek a tanuló *szabad asszociáció, felbukkanó élményei, érzései, benyomásai, személyisége*. Mivel nincsenek meghatározó normák, ezért „hibás” írás sincs.

A kreatív írás lehetőséget nyújt a *kooperatív írásra*. A hagyományos gondolkodásban az írást individuális tevékenységnek tekintették. Az írás kooperatív formája különösen előnyös és javallott az idegen nyelv tanításában. A csoportban való munka megkönnyíti az írást, javítja a nyelvhelyességet, a gyengébb tanul az erősebbtől, a tanulók kicserélik nyelvismereteiket, egymást erősítve. Az írott szöveg nyelvilag jobb, ötletekben gazdagabb lesz. De a kooperatív írás bátorságot is nyújt, lebontja a félelem emelte gátakat, sokkal oldottabban és nagyobb örömmel írnak a tanulók. Egyben a *szociális tanulást* is támogatja: a párbeszédkésztséget fejleszt, a toleranciát növeli, világképek, ismeretek cseréje valósul meg.

A kreatív írás *tanulóorientált*. Középpontjában a tanuló áll kísérletezéseivel, aki megpróbálja önmagát kifejezni, belső világát szavakba önteni, kreatívan és felelősségteljesen, mintegy a nyelvvel játszva. A tanuló befogadóból *aktív cselekvővé* válik, hisz magának kell kikeresnie szótár segítségével az ismeretlen szavakat, csoporttársai elé tárnia ötleteit, megbeszélni őket és írásban rögzíteni. A tanár a tanácsadó szerepét veszi föl. Fontos, hogy a megfelelő helyen, a megfelelő időben segítsen.

A produktív írás nagy követelményeket támaszt a tanulóval szemben, főleg idegen nyelven, ahol az intuitív nyelvi kompetencia kevésbé van jelen. A folyamatorientált írásdidaktika ezért hangsúlyozza, hogy a tanulóban tudatosítani kell az írás folyamatának szakaszait, és olyan eszközöket kell adnunk neki, amelyek segítik az írásban.

Fontosnak tartom megemlíteni azt is, hogy a kreatív írásban elmerült tanuló *flow-élményben* részesül. Csíkszentmihályi Mihály szerint a *flow* olyan *élményáramlat*, amely biztosítja a személyiség fejlődését, kibontakozását. A flow-élmény során a tanuló munkájába feledkezik, és maga a tevékenység boldogságot nyújt számára és beteljesülést. (Weiß: 2008)

A kreatív írás lehetséges eljárásai, módszerei

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

1. *Asszociatív eljárások* (Assoziative Verfahren)
2. *Nyelvi játékok* (Schreibspiele)
3. *Előírások, minták, szabályok szerinti írás* (Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern)
4. *Irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás* (Schreiben zu und nach literarischen Texten)
5. *Impulzus hatására történő írás* (Schreiben zu Stimuli)
6. *Kreatív szövegekkel való továbbdolgozás* (Weiterschreiben an kreativen Texten)

Bár a módszereket csoportosítja, Böttcher kiemeli, hogy azok egymással összefonódnak, és egy feladatban több módszer alkalmazása is szükséges lehet. Néha nem határolhatók el teljesen egymástól.

1. *Asszociatív eljárások*. Az asszociatív eljárásoknak két alcsoportja különíthető el: a meditatív eljárások és a játékos-kísérletező eljárások. A meditatív eljáráshoz tartozik a *fantáziautazás* (Fantasiereise), amely során a tanulók behunyt szemmel hallgatják a tanárt, aki egy képzelt világba vezeti őket (pl. séta egy tengerparton). Mikor szemüket kinyitják, írásban kell rögzíteniük benyomásaikat.

A játékos-kísérletező eljárások közé sorolhatók az *ötletbörze* formái, a tárgyszó csokor (clustering) és az elmetérkép-technika (mindmapping). Mint már említettem, mindkettőnek igen fontos szerepe van az írásfolyamat elindításában, ötletek gyűjtésében, új téma megközelítésében. De segítenek egy már „bejáratott” témába is új perspektívát bevinni.

Ide tartoznak továbbá az *automatikus írás*, *hívószavak alapján történő írás*, *akrostichon* írása.

2. *Nyelvi játékok*. A nyelvi játékok támogatják a kezdő nyelv tanulót, felkészítik a későbbi kreatív szövegalkotásokra. Bővítik a tanuló szókincsét, a kifejező-készségét, motiválnak, kedvet teremtenek az íráshoz (pl. szövegalkotás *láncjáték* által – az egyes tanulók által alkotott mondatok láncszerűen kapcsolódnak egymáshoz).

3. *Előírások, minták, szabályok szerinti írás*. A kreatív írás egyben irányított írás is, amely egyidőben spontaneitást vár el és korlátokat szab. A kreativitás a gyakorlás révén fejlődik. Ehhez a tanulónak mintaszövegekre van szüksége, és ezek által szövegstruktúrákat ismer meg és sajátít el. Ebben az esetben megadott mondatkezdeteket kell folytatni, kötött versformákat követve verset írni (pl. haikut, 17 szótagos japán versformát követve).

4. *Irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás*. A magyar szövegtani szakirodalomban Benkes Zsuzsa és Petőfi S. János (1993) írt a szépirodalmi szövegekhez kapcsolódó kreatív-produktív gyakorlatokról. Tapasztalataim szerint ez a leghálásabb módszer. A életkornak, érdeklődésnek, nyelvi kompetenciának megfelelően kiválasztott irodalmi szöveg mintául szolgál a tanulóknak, és ösztönzi őket a szöveggel

való játszadozásra. Feladatok, versek esetében: ismeretlen vers átrendezett vagy hiányossá tett szövegével való tevékenység, párhuzamos vers írása, verstörödékek továbbírása. Próza esetében igen alkalmasak az egypercesek, amikor a szöveg recepciója kevés időt vesz igénybe. Amennyiben a tanulók teljes szöveggel szembesülnek, föl lehet kérni őket a történet folytatására, vagy egy történet elejének megírására, más perspektívából való megközelítésére, más műfajba való átírására. A tanár megadhat azonban csak egy részletet olvasásra, és így kérheti fel a tanulókat a szöveg folytatására. Külön élményt jelent a tanulóknak, amikor szembesítik saját történetüket az eredetivel. Megadható csupán a történet első, vagy akár első és utolsó mondata, amely közé a tanulónak kell megírnia kigondolt eseményeket. Azt tapasztaltam, hogy tanítványaim szeretik ezt a „társszerzővé” válást, és örömet szerez saját írásuknak a szerzőjével való egybevetése.

5. *Impulzus hatására történő írás.* Az impulzus, amely írásra sarkallhatja a tanulót, többféle lehet: szöveg, zene, kép. Zenét hallgatva írhatnak a tanulók a zene hallgatása közben megélt érzésekről, fantáziáikról. Igencsak hálás a kép alapján történő kreatív szövegalkotás is, amikor a kép köré történetet szöhetnek. Fel kell azonban hívni figyelmüket, hogy nem képleírásról van szó, hanem a képen túli világról, mindarról, amit belelátanak, beleéreznek. A képnek természetesen megfelelő kihívást kell tartalmaznia. Volt már olyan tanuló, aki a képen levő valamely személy bőrébe képzelte magát és monológot írt, de olyan is, aki párbeszédet, vagy egyszerűen külső szemlélőként közelített a látottakhoz.

6. *Kreatív szövegekkel való továbbdolgozás.* Lehetséges volna, hogy a tanuló ún. íráskonferenciákon (Schreibkonferenz) csoportmunkában saját szövegeiket tartalmilag újradolgozzák, közösen átdolgozási javaslatokat tegyenek egymásnak.

Összegezőként elmondhatjuk, hogy az írás mint tanulási médium több figyelmet érdemelne az idegennyelv-tanításban, és hogy az írás a kreatív tanulási folyamat része. Az új, egyre terjedőbb módszer, a kreatív szövegalkotás az idegennyelv-oktatásában is jelentős szerepet tölthet be. Jobban motiválja a tanulókat mint a kommunikatív-funkcionális írás, és változatosságot hoz a mindennapi nyelvtanításba. Nem utolsósorban fejleszti a tanulók személyiségét, támogatja a világ, illetve önmagunk megismerését, interkulturalitása révén nyitottá tesz más kultúrák megismerésére és befogadására.

Irodalom

Benkes Zsuzsa–Petőfi S. János (1993): *Versek kreatív-produktív megközelítése.* Etűdök Radnóti Miklós „Éjszaka” és „Keserédes” című verseihez. Magyar Nyelvőr, 1. sz., 26-41.

Bönsch, Manfred–Kaiser, Astrid (2002): *Unterrichtsmethoden - kreativ und vielfältig.* Schneider-Verlag, Hohengehren.

- Böttcher, Ingrid (1999): *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Verlag Ferdinand Schöningh (UTB), Paderborn.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. Langenscheidt Verlag, München.
- Meisinger, Frank (2000): *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten /Weihnachtszeit*. Frankfurt am Main. (kézirat)
- Müller, Frank (2004): *Selbständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte Methoden – praxiserprobt, für alle Schularten und Schulstufen*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch*. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Petőfi S. János–Bácsi János–Benkes Zsuzsa–Vass László (1993): *Szövegtan és verselemzés*. Budapest, Pedagógus Szakma Megújítása Projekt.
- Schreiter, Ina (2002): *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*. Iudicium Verlag, München.
- Späker, Barbara (2006): *Zwei Modelle des Schreibens – Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich*, Redaktion Linse, Essen. (kézirat)
- Spinner, Kaspar H. (2006a): *Irritation, Expression und Imagination als Grundprinzipien des kreativen Schreibens*. Vortrag, gehalten auf dem „3rd Symposium on Comparative Study of Mother Tongue Education 2006“ in an der Osaka Kyoiku University am 3.12.2006.
- Spinner, Kaspar H. (2006b.): *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*, Erhard Friedrich Verlag, Seelze.
- Szalai Tünde (2003): *Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről*. Iskolakultúra, /3, 85–92.
- Wolfrum, Jutta (2010): *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DAF/DAZ)*, Hueber Verlag.
- Weiß, Sabine (2008): *Kreativitätsförderung*, Kiel, Ewald (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.