Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban

Kreatívírás-feladatok egyre gyakrabban tűnnek fel a kortárs irodalompedagógiai irányzatokban. Számos tankönyv tartalmaz az íráskészséget a fantázia és a találékonyság segítségével fejleszteni kívánó feladatokat, s a különböző irodalmi szervezetek is gyakran hirdetnek kreatív írással foglalkozó táborokat. Az élményekben gazdag irodalomtanuláshoz eredményesen járulhatnak hozzá a tanárok és szerzők saját olvasói és alkotói tapasztalataiból merített ötletek, valamint a rugalmasságra és rögtönzésre való képesség, de legalább ennyire fontos az oktatási módszereket meghatározó alapelvek kidolgozása és rendszerezése is. Ebben a tanulmányban utalok azokra a tudományos megközelítésekre, melyek hazánkban a kreatív írás módszertanának szellemi bázisát adhatják, majd pedig rendszerezem azokat az alapelveket, melyek az irodalomórai kreatív gyakorlatok megtervezésében segítségünkre lehetnek.

Első lépésben azt kell megvizsgálnunk, hogyan kapcsolódnak a kreatívírás-gyakorlatok az irodalomtanításhoz és annak módszertani megújítási kísérleteihez. Vörös István (Vörös és Lackfi, 2015. 37.) az irodalomoktatás átértelmezésének feladatát abban látja, hogy a gyermekeknek megtanítsuk, „*miként tudják azt a nagy kultúrkincset, melyet örökségül kaptak, a saját céljaikra és hasznukra használni*.” Ennek az egyébként minden irodalomtanár által pártfogolható gondolatnak az eredete mások mellett elsősorban az amerikai kreatívírás-programok alapvető motivációjából vezethető le. Az Egyesült Államokban „*a kreatív írás korai képviselői az irodalomra elsősorban élő tapasztalati mezőként tekintettek, s pedagógiai célkitűzéseik között az irodalom művelése során a megértést elválaszthatatlannak vélték az alkotói folyamatban történő megmerítkezéstől*” – írja Sári B. László (2015. 5. o.) Vagyis a kreatív írás és kreatív olvasás kifejezések sikeresek voltak abban a tekintetben, hogy elforgassák *„az irodalomtudomány tengelyét a passzív befogadástól és passzív értékeléstől [...] az aktív alkotás és részvétel felé”* (Myers, 2015. 31. o.). Az irodalomtanításban az alkotó folyamatban történő megmerítkezés hatékonyságáról többek között Sulyok Blanka (2015) is beszámol, az aktív alkotás és részvétel fontosságát pedig hangsúlyozza Horváth Viktor (2014) is. Valószínűleg minden elkötelezett irodalomtanár egyetért abban, hogy az irodalom mint szövegvilág s mint tantárgy megbecsültségét sokban javíthatja, ha gyakorlatiasabb, interaktívabb, élményekben gazdagabb tanórák megtervezésére fordítjuk találékonyságunkat.

Az irodalomórák felépítésének és tartalmi súlypontjainak átgondolására elsősorban azért van szükség, mert a diákok írásbeli megnyilatkozásaiban olyan jellegzetességek váltak és válnak tipikussá, melyek az olvasási, szövegértelmezési és szövegalkotási képességek romlásával állnak szoros kapcsolatban. Elsőéves főiskolai hallgatók esszéit vizsgálva Magnuczné (2003. 94.) megállapítja, hogy „*a saját álláspont kialakítása látványos nehézségbe ütközik*”. Ugyanerre a jelenségre reflektál tanulmányában Dobozi Eszter is, amikor az érettségi dolgozatok minőségével kapcsolatban a közölnivaló

hiányáról beszél, s azt kapcsolatba hozza a nyelvi önkifejezés elcsökevényesedésével, és ezeket mint két, egymást gerjesztő folyamatot szemléli (Dobozi, 2003). A jelenség hátterében a szerző szerint többek között a befelé figyelés csendjének megteremtésére és a szellemi magánszférának kialakítására való képesség hiánya áll. A szerző a tantermi folyamatok megváltozott erőterében a tanári attitűdformálást találja követendő gyakorlatnak. Kiemeli a személyes kánonok jelentőségét, valamint az önálló keresés és kutatás diákot és tanárt egyaránt motiváló hatását (Dobozi, 2003).

Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa szerint az értelmező interpretációt megelőző kreatív gyakorlatok célja az irodalomórán az előzetes ismeretek feltárása és az elemzésre való ráhangolás (Petőfi és Benkes, 1998). Az előzetes ismeretek feltárásának folyamata az egyes diákok esetében természetesen más és más módszerekkel lehet hatékony, és minden esetben a tudatosságot és az önreflexióra való képességet követeli meg. Akár egyetlen tanulócsoportot szemlélve is a diákok összetétele kulturálisan és szubkulturálisan egyaránt igen változatos lehet. A kreatív gyakorlatok megtervezésekor érdemes tehát megfontolnunk a kultúratudományi megközelítés alapelveit.

Kultúratudományi szempontból a kreativitás „odahallgatást" jelent, amit Bodrogi Ferenc Máté (2011) úgy értelmez, mint „*az elhangzottak beteljesítő végrehajtását*" (103.). Nem mást jelent mindez, minthogy a kreatív tanuló értelmezi és továbbgondolja az olvasottakat, vagyis a hagyomány elemeit. A társadalmat a hagyományok tartják életben, melyek kulturálisan meghatározottak, ezért a kulturális kontextus érvénye kikapcsolhatatlan. A hagyomány a közösségből származik, és generációról generációra ugyanannak a közösségnek is szól, ám csak az egyén által jut szóhoz. Az egyén személyes eredményei (szavai, tettei, alkotásai) mindig olyan terméket jelentenek, amelyek rendelkeznek szellemi aspektussal is, vagyis a közösség minden tagja felelősséggel tartozik a kultúra továbbörökítéséért. A kultúratudományi megközelítés kulcsa, hogy *„»szövegként« teszi olvashatóvá világunk minden diszkurzív természetű képződményét"* (104.). Szövegértésnek minősül ennek megfelelően minden olyan művelet, amely jelentéseket társít bármely kulturális termékhez, ebből a szempontból nem tesz különbséget elit és populáris között, sőt, „*toleráns az intermediális átmenetekkel szemben*" (104.). A szövegértelmezési feladatokkal kapcsolatban hangsúlyos, amint arra Horváth Viktor (2015) is rámutat, hogy az irányított elemzések helyett vagy mellett a több szempontú elemzés is helyet kapjon, a „helyes olvasat" dogmatikáját pedig a lehetséges olvasatok szabadsága váltsa fel. Arató László (2014) hasonlóképpen érvel, amikor azt írja, hogy a kész értelmezések helyett a változatok és párhuzamos olvasatok létjogosultságát kell közvetítenünk az irodalomtanításban. A kreatív műértelmezés jellemzésekor Bodrogi (2011) Fűzfa Balázsra hivatkozva pedig így fogalmaz: *„a kreatív műértelmezésben a diák és a tanár egyaránt hatványozott szabadságfokkal rendelkezik, melynek olyan paraméterek szabhatnak csupán határt, mint például a jó ízlés vagy a morál"* (96.). Kubinger-Pillmann Judit (2013) szintén Fűzfa Balázsra támaszkodva kiemeli, hogy *„minden műnek annyi olvasata, ahány olvasója van. Nincs egyetlen igaz értelmezés. [...] A műértelmezés mindenféle kreatív értelmezésére is lehetőséget kell adni az órán, akár továbbírni a művet, lerajzolni, sőt parodizálni, hiszen az élményközpontú oktatás egyik fő célja a humor bevitele az iskola falai közé. Az irodalom lehetőséget ad számos vitatható kérdés, akár tabutéma felvetésére is, amelyek megbeszélése során az irodalomtanár erkölcsileg is formálhatja, nevelheti diákjait."* (49.). A kreatív elemzési, feldolgozási és fogalmazási feladatok tehát felszínre hozhatják a tanulócsoport gyakran egyébként rejtőzködő kulturális, szubkulturális sokszínűségét is. A kérdés ekkor már csak az, mit tud kezdeni a tanár az olvasói válaszok ilyen gazdagságával? Dobozi Esztert idézve ebben a helyzeten „*csak az a tanár tud helytállni, aki maga is kreatív és képlékeny, miközben a tanítás, a megtanítás szempontjairól sem feledkezik meg*" (Dobozi, 2003. 82.). A sokféle olvasat, a különböző olvasói élmények, a háttérben

húzódó személyes tapasztalatok és családtörténetek adott esetben osztálytermi vitákat, konfliktusokat is szülhetnek. Az irodalomórai oktató-nevelő munkának ezek a helyzetek is izgalmas területei lehetnek. Hozzá kell tennünk, hogy míg nevelési szempontból a jó ízlés és a morál valóban fontos szempontok az értelmezés határainak kijelölésekor, mégsem lehetnek kizárólagosak. Noha az értelmezési lehetőségek száma (elsősorban az intertextuális és intermediális utalások miatt) valóban szinte végtelen, az éppen vizsgálandó történeti, pszichológiai, poétikai stb. problematika, a kulturális környezet vagy a tanulók életkora, érettsége mindenképpen meghatározza (szűkíti) az aktuálisan elérhető és releváns olvasatok számát.

A problémaérzékenység és problémaközpontúság nemcsak az átfogó kultúratudományi, hanem a konkrétabb irodalompedagógiai megközelítésekben is megjelenik. Arató László (2014) narratív pszichológiai szemléletébe ágyazottan az elbeszélések felfogásai között első helyen említi a művek cselekményének problémamegoldásként történő értelmezését. Mindezek fényében a kreatívírás-gyakorlatok összeállításakor érdemes megismernünk a problémaalapú oktatás (problem-based learning) céljait is. A problémaalapú oktatás egyik legegyszerűbb meghatározása szerint olyan „*oktatási módszer, amely szükségletet teremt egy autentikus probléma megoldására*" (Bús, 2013. 34.). Nevelési szempontból a problémamegoldás készségének fejlesztése alapvető jelentőségű. Ezen túlmenően az alkotó eszközökkel dolgozó irodalomtanításban számos további előnnyel jár a módszer alkalmazása. Első megközelítésben minden kreatív gyakorlat tulajdonképpen probléma, melynek megoldása közben a tanulók ismereteket és készségeket sajátítanak el. A továbblépéshez pedig hasznosnak tűnik megvizsgálni, milyen problémaközpontú fejlesztési céljaink lehetnek az irodalomtanítás során. Bús Enikő (2014) a következő fejlesztendő területeket sorolja fel: interkulturális kompetencia, szövegalkotás, vizuális analízis, ítéletalkotás, logikai gondolkodás, szelekció, kritikai elemzés, véleményalkotás, összefüggések felismerése, asszociáció és kombinatív képességek, kérdezés és információkeresés. A fejlesztendő területek skálája olyan széles, hogy a gyakorlati munka előkészítéséhez tanterv, esetleg tantárgy megtervezése szükséges, és nem mellőzhető a tanárok megfelelő képzésének, felkészítésének végiggondolása sem, figyelmeztet a szerző. Érvelése alapján az anyanyelvi tantervek szükségképpen társadalomközpontúak, ezért a következő négy fontos sztenderdet kell követniük: szövegértés, szövegalkotás, előadásmód, nyelvváltozatokkal kapcsolatos tolerancia (Bús, 2014). Olyan sztenderdek ezek, melyek a kreatív írás egykori amerikai intézményesülésében úttörő szerepű Norman Foerster koncepciójával is fedésbe hozhatók. Foerster az irodalmi tanulmányok (literature scholarship) képzés tantervében négy összetevőt tartott fontosnak: nyelvészeti, irodalomtörténeti, kritikai és kreatív témájú kurzusokat (Sári, 2015). A problémaalapú sztenderdek közül a szövegértés az irodalomelméleti és kritikai kurzusok tematikájához illeszkedik, a szövegalkotás és az előadásmód fejlesztése a kreatív kurzusok céljaival egyezik, míg a nyelvváltozatokkal kapcsolatos tolerancia leginkább a nyelvészet témakörébe tartozik. A kreatív gyakorlatok eredményeként megszülető olvasói válaszok tanárok által történő felelősségteljes gondozása (Dobozi, 2003) tehát a hagyományhoz való hozzáférésre koncentráló kultúratudományi, és a képességfejlesztést hangsúlyozó problémaalapú megközelítésnek is központi eleme.

A kreatívírás-gyakorlatok eredményes alkalmazásához a hangsúlyozott élményszerűség mellett retorikai és szövegtani tudatosság is szükséges, hiszen ezeket a területeket illetően is képességfejlesztő munkát kell végeznünk az irodalomórákon. Ahhoz, hogy a diákok önállóan és magabiztosan tudjanak olvasmányélményeikre támaszkodva irodalmi műveket elemezni, valamint megszerzett ismereteikről és saját véleményükről változatos szókinccsel, világos mondatokban, megfelelő terjedelmű és áttekinthetően szerkesztett szövegekben adhassanak számot, az általános és középiskolás éveikben sokat kell olvasniuk, és rutint kell szerezniük az önálló szövegalkotásban

is. Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa kreatív gyakorlatai éppen a szövegtani, szövegelméleti ismeretek és elvárások mozgásba hozatalát tartják szem előtt, mint olyan előzetes tudásbázisét, melynek felmérése a későbbi műértelmező munka eredményességének alapvető feltétele (Petőfi és Benkes, 1998). Magnuczné Godó Ágnes (2003) pedig a megszerzett tudás puszta demonstrálásának gyakorlata helyett a tudás-átalakító gondolkodásmód fejlesztésében látja a retorikai tudatosságra nevelés kulcsát. Magyarázata szerint ugyanis az írás „*olyan kognitív folyamatokat generálhat, melyek elősegítik az értelmező- és rendszerezőkészségek fejlődését*" (93.), így a fent megfogalmazott célok eléréséhez minél több olyan írásfeladat szükséges, melyek elsődleges szerepe a gondolatok gyűjtése és rendszerezése (Magnuczné, 2003). Az írásbeli szövegalkotás mindazonáltal olyan folyamat, amely a szöveg megírását megelőző tevékenységektől egészen a közzétételig tart (Nagy, 2013). Ha pedig az írást ilyen összetett alkotási és tanulási folyamatként éljük meg, akkor hatékony eszközzé válhat a tudatos tanulási stratégiák kialakításában is (Magnuczné, 2003). A kreatívírás-feladatok összeállításakor tehát az alkotómunka teljes folyamatának támogatására fel kell készülnünk. Milyen szempontokat kell ehhez figyelembe vennünk?

Akár az írás információmegjelenítési, akár pedig stílustani megközelítésére gondolunk, egyaránt jó gyakorlatként áll rendelkezésünkre az olvasás és az összehasonlítás. Az olvasás lehetővé teszi a szövegek tetszőleges szempontú tanulmányozását, és egyúttal alkalmat teremt a saját írásokkal történő összehasonlításra is. A két egymásra épülő gyakorlat révén a tanulók modellekhez, mintákhoz jutnak az írásfolyamat eredményeként létrejövő szövegről (Magnuczné, 2003). Az olvasás szerepe a szövegértelmezésben, valamint a szövegelemzéshez szükséges információk, ötletek összegyűjtésében nem mellőzhető, jóllehet, korunk diákjainak szövegalkotási nehézségeinek hátterében mindenekelőtt éppen a korábbiakhoz képest megváltozott olvasási szokások állnak. Ez utóbbiakat Dobozi (2003) szerint a média-kultúra tartja leginkább befolyása alatt. A gyermekek figyelmét nehezen vagy egyáltalán nem tudják lekötni az előző generációk által érdeklődéssel forgatott szépirodalmi művek; a televíziós reklámok és a számítógépes játékok hatása miatt nyugtalanok, és folyamatosan új meg új, nem elsősorban intellektuális ingereket keresnek, az elmélyült olvasáshoz pedig nincsen türelmük. A kreatívírás-gyakorlatok hatékonysága elsősorban talán abban rejlik, hogy élményszerűek: újszerű megközelítésben, sokszor játékosan vezetnek el a szóban forgó probléma vizsgálatához, illetve segítenek ráhangolni az adott irodalmi szöveg olvasására.

Valamennyien élményeket próbálunk szerezni olvasás közben, s irodalmat tanítóként is arra törekszünk, hogy diákjaink ne csak ismereteket, hanem élményeket is szerezhessenek a szépirodalmi szövegek olvasása közben, s ezeket az élményeiket rendszerezni, összehasonlítani is megtanulják. „*Az irodalomtanítás alapvető specifikumai a kreativitás és az élményszerűség. (....) Az irodalomóra nem kész tananyagot közvetít, hanem tananyagot hoz létre: sajátos alkotó folyamat tehát, amelyben egyformán vesz részt tanár és tanuló.*" – emeli ki Kubinger-Pillmann Judit (2013, 50. o.). Tanári motivációnk megtartásának (visszaszerzésének), egyúttal a tanulók motiválásának egyik lehetséges módja a személyes kánonunkba tartozó művek felhasználása a tanórán. A tanár által felkutatott és a tanulócsoport profiljához illesztett olvasmányok a személyesség élményével ajándékozhatják meg a gyermekeket, csakúgy, mint azok a tanórai olvasmányokhoz kötődő kreatív gyakorlatok, melyek észrevétlenül teremtik meg a közelebbi viszonyt a szóban forgó mű szerzőjével (Dobozi, 2003).

A kreatív gyakorlatok természetesen nem csupán a figyelemfelkeltésben és az értelmező munkára való felkészítésben tölthetnek be szerepet; maguk is lehetnek az értelmező munka eszközei. Akár ráhangolásként, akár feldolgozó eszközként alkalmazzuk őket, tudatosítanunk kell, hogy a gyermekek alkotómunkája hozza létre őket, s mint ilyenek, másfajta értékelés alá kell, essenek, mint a megszokott műértelmezési felada-

tok megoldásai. A kreatívírás-gyakorlatok során létrejövő szövegeket hagyományosan műhelymunka keretében mutatják be alkotóik, s a műhely vezetője a résztvevőkkel együtt közösen értékeli a munkákat. A módszer irodalomórai alkalmazásakor figyelembe kell vennünk, hogy tanári értékelésünk súlya más, mint a kortárscsoport tagjaié. A tanórán elkészült írásművek értékelését ezért úgy célszerű megszervezni, hogy a javításban és a javaslattételben ne csak a pedagógus, hanem az osztályban (csoportban) mindenki közreműködhessen. A kreatívírás-gyakorlatok egy másik előnyös tulajdonsága, hogy közelről megtapasztalhatóvá és vállalhatóvá teszik az írói attitűdöt, közvetítve azt az üzenetet, miszerint „*nemcsak ihletből fakadóan, de döntésképpen is lehet jó szöveget írni*" – fogalmaz Zsigmond Júlia (2015, 67. o.). Fontos, hogy a műhelymunka szabályait időben kialakítsuk és elfogadjuk. A szabályok akkor lesznek jól értelmezhetők és követhetők, ha azokat a tanulókkal közösen alakítjuk ki.

Az egyik különleges tulajdonsága a tanórán elvégzendő kreatív gyakorlatoknak, hogy a szövegek elkészítésének körülményei erősen meghatározottak. A legerősebb kényszer talán az időbeli korlátozottság és a helyben írás folyamata, de szempont lehet természetesen maga a feladat típusa is. Olyan gyakorlatokat kell megtervezni tehát, melyek az adott körülmények között megoldhatók, vagy pedig, különösen a körültekintőbb gyűjtőmunkát igénylő, és/vagy várhatóan hosszabb terjedelmű írások esetében célszerű otthon elvégezhető gyakorlatokat szerkeszteni.

Az írásgyakorlatokkal kapcsolatban a folyamatjellegűséget több szerző is hangsúlyozza (Magnuczné, 2003; Nagy, 2013). Az írásfolyamat legfontosabb összetevőire a komponálás, a reflexió és a minőség hármasaként Horváth Viktor (2015) hívja fel a figyelmet. Magnuczné (2003) a kompozíciótanítást a tudás-átalakító tanulási stratégiák egyik legfontosabb eszközének tartja, hiszen a tudatos szerkesztés feltétele, hogy a fogalmazás írója hierarchikus struktúrában rendezze el a témával kapcsolatos ismereteit és gondolatait. A komponálási szabályszerűségek (szerkesztési alapelvek, ritmusok, cselekményalakítási eljárások, stb.) alkalmazása segít az olvasott művek kompozíciós elveinek megértésében is. A folyamatos visszajelzések (reflexiók) a javítást, továbbfejlesztést segítik. A legjobb, ha a kész műveket a diáktársak, a tanár és maga a tanuló is értékeli. Az írásmű elkészülte utáni, az egész munkafolyamatra visszatekintő utólagos reflexió gazdag tapasztalati forrásként állhat rendelkezésre a továbbiakban is, rendszerezett ismereteket nyújtva elsősorban maga a tanuló számára saját fejlődéséről és teljesítményéről. A minőségi szempont azt jelenti, hogy az írásművek akkor tekintendők készneк, amikor azok a tanuló és a tanár (illetve a csoporttársak) közös megegyezése alapján már nem fejleszthetők tovább. Így segíthetjük elő, hogy a diákok mindig törekedjenek a minőségi munkavégzésre. Az írásművek színvonalának mérése holisztikus és analitikus szempontokkal lehetséges. A mérési és értékelési rendszer kialakításához Nagy Zsuzsanna a következő szempontokat ajánlja figyelmünkbe: tartalom; feladattartás a szövegtípus, a hangnem, a szerkezet, valamint a kidolgozás tekintetében; stílus; érthetőség; nyelvhelyesség; helyesírás; központozás, külalak; valamint az olvashatóság és végül az összbenyomás (Nagy, 2013).

Az íráskészség fejlesztésének izgalmas feladata a mintakövetés (imitáció), önkifejezés (és önmegértés), valamint az eltávolodás fogalmai által meghatározott alkotói szféra felfedezése. Példaképek követésére, másolására életkori sajátosságaiktól és érdeklődésüktől függően a gyermekek fogékonyak. A tanár feladata, hogy olyan szövegeket kutasson fel (akár a diákokkal közösen), amelyek alkalmas és vonzó lehetőséget jelentenek a stílus, a szövegszerkezet vagy az írásművek más sajátosságának megismerésére, imitációjára. Mindenképpen jó, ha alkalmat tudunk teremteni az írókkal, költőkkel, szerkesztőkkel való személyes találkozásokra is, hiszen „*a művészek fókuszált, reflektív tudása többletet ad*" (Németh, 2014. 116.). A kreatív írás gyakorlataiba mindazonáltal leginkább olyan műfajok tartoznak, melyek (témaválasztásuk okán is) személyes jellegű

megszólalást tesznek lehetővé, ezáltal segítik a személyiség fejlődését is (Samu, 2012). Olyan feladatok megtervezése a cél, melyekben a téma és a műfaj sajátosságai lehetővé teszik a személyes élmények feldolgozását, ezáltal az önmegértést is. Az eltávolodás és a kritikai hozzáállás segít az írásmű létrehozása közben átélt élmény tapasztalattá formálásában. Fontos alapelv az írások társadalmi vonatkozásának tisztázása, hiszen a szövegekkel történő foglalkozásnak nemcsak lélektani, de társadalmi haszna is van (Zsigmond, 2015), ami azt jelenti, hogy szükséges a szolidaritással, globális problémákkal, emberi konfliktusokkal kapcsolatos olvasmányok felvétele a tanmenetbe.

Az irodalmi alkotótevékenységre vonatkozó találékonyság egyik jellemzője, hogy képes felszabadítani magát bizonyos toposzok, közhelyek, visszatérő fordulatok alól, legalábbis értelmezhetővé teszi hozzájuk való viszonyát; a megalkotott szöveg tartalma és stílusa ezáltal válik némiképp egyedivé, megközelítése újszerűvé. A pályakezdő írók, költők „terelgetése" során mindenképpen hasznosnak tűnik rávilágítani erre a körülményre, de minden kreativitásra nevelő irodalomórai foglalkozás is számolhat vele. Az írásműveket lehetőség szerint hangosan kell felolvasni/felolvastatni, valamint összevetni egymással, így többek között a kiüresedett vagy plagizált nyelvi elemek szövegbeli szerepére is felfigyelhetünk, rákérdezhetünk. Természetesen kellő tapintattal, hiszen az irodalmi önkifejezés szövegrészletek, idézetek beemelésével zajló folyamatában nem (csak) a készülőben levő szöveg egyedisége, újszerűsége a legfőbb szempont, hanem a diákok felszínre törő önmegismerési törekvései is. A legjobb, ha a reflexió során nem a személyes ihletettség forrása érdekes, hanem többek között inkább a szövegkohézióra, stílusra, szerkezetre összpontosítunk.

A kreatívírás-gyakorlatok iskolai alkalmazása számos előnnyel jár. Az általuk szerzett készségek mindenképpen hasznosnak bizonyulnak a felsőoktatásban, főként a bölcsészképzésben. Tapasztalatom, hogy a tizenévesek körében valamivel többen szeretnének akárcsak hobbiként is szépírással foglalkozni, mint ahányan „magukénak érzik" az irodalmat (tájékozottság a szépirodalomban, kritikai hozzáállás és a kritikák fogadása, szövegépítési ismeretek, alkotói technikák és attitűdök, stb.). Az alkotva tanulás nagyobb magabiztosságot adhat az ilyen irányban tapogatódzó vagy elköteleződni készülő diákoknak is. Nem utolsó sorban pedig a kreatívírás-gyakorlatok megközelítése és az általuk kialakítható atmoszféra segíthet élményekben gazdagabbá tenni az irodalomórákat. A dolgozatomban idézett szerzőkhöz hasonlóan meggyőződésem, hogy az írás olyan kontemplatív folyamat, mely a tanulási stratégiák javításán túl a gyermekek belső szabadságának építéséhez és gazdagodásához is hozzájárulhat, ezért megérdemli, hogy oktatásmódszertani és irodalompedagógiai fejlesztőmunkánk során nagyobb figyelemben részesüljön.

Irodalom

Arató László (2014). Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra, 24*(5), 91–98.

Bodrogi Ferenc Máté (2011). Az irodalom, a kreativitás és a „nem-hermeneutikai". Új Pedagógiai *Szemle, 61*(11–12), 98–107.

Bús Enikő (2013). A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra, 23*(11), 34–43.

Dobozi Eszter (2003). Kísérlet „a vég elhalasztására". Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskolakultúra, 13*(4), 73–88.

Horváth Viktor (2015). A pólusok között. *Korunk, 26*(11), 68–72.

Horváth Viktor (2014). *A vers ellenforradalma.* Budapest: Magvető.

Kubinger-Pillmann Judit (2013). Az előzetes tudás szerepe az irodalomtanításban: A középiskolás diákok előzetes tudásának szerepe a posztmodern lírai

művek tanításában. *PhD-értekezés*. ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Magnuczné Godó Ágnes (2003). Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra, 13*(9), 93–98.

Myers, D. G. (2015). Utószó Az elefántok tanítanak – Kreatív írás 1880 óta című könyv második kiadásához. *Helikon Irodalomtudományi Szemle, 61*(1), 24–39.

Nagy Zsuzsanna (2013). Az anyanyelvoktatás programjainak hatása a fogalmazásképesség fejlettségére. *Iskolakultúra, 23*(11), 58–72.

Németh Sarolta (2014). Kreatív iskolák Svédországban. Új Pedagógiai *Szemle, 54*(9 –10), 116–118.

Petőfi S. János & Benkes Zsuzsa (1998). A verbális szövegek kreatív megközelítése szövegtani keretben. *Iskolakultúra, 8*(1), 3–11.

Samu Ágnes (2012). *Kreatív írás.* Budapest: Holnap Kiadó.

Sári B. László (2015). A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon Irodalomtudományi Szemle, 61*(1), 3–23.

Sulyok Blanka (2015). Kreatív írás középiskolás fokon. *Helikon Irodalomtudományi Szemle, 61*(1), 87–104.

Vörös István & Lackfi János (2015): Intézményszerűen tagadni az intézményesülést. Válaszok Balázs József Imre kérdéseire. *Korunk, 26*(11), 34–39.

Zsigmond Júlia (2015). Útkeresők betűkohója. A Korunk Akadémia kreatívírás-műhelyének négy éve. *Korunk, 26*(1), 64–67.

Takács Nándor

középiskolai magyartanár
Pápai Szakképzési Centrum Acsády Ignác
Szakképző Iskolája