



MORVA MÁTYÁS

KREATÍV ÍRÁS TANÍTÁSA AZ IRODALOMÓRÁN

„Hiszen kismillió kép, történet, rím kering a világban, legjobb lenne mindet megszelídíteni.” (Lackfi János)

Az egyetemi évek alatt kezdtem a kreatív írással foglalkozni: előbb a tanulásával, később a tanításával. A 2017-es évben döntöttem el, hogy szakdolgozatom majdani témája is a kreatív írással lesz kapcsolatos. Középiskolai környezetben, középiskolásokkal szerettem volna kipróbálni valami egészen hasonlót ahhoz, amit a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen kreatív írásnak nevezünk, legyen szó prózáról, versről vagy esszéről – összességében a Kreatív írás fakultatív modult felépítő, 50 kreditnyi szemináriumról és előadásról. Vörös István tanár úr az első pillanattól kezdve támogatta az ötletet, így a munka 2017-es megkezdése, illetve a 2021-es leadása és védeése közt bőven volt idő a szakirodalom feltérképezésére, a módszertan artikulálására és főként a többszöri középiskolai kipróbálására. Ebben rejlik a dolgozat erőssége, ugyanis fel lehet a szakirodalmi tapasztalatok és a saját ötletek ötvözésével elméletben vázolni, mi az, ami működhet, de amíg valós oktatá-

si helyzetben nem kerül kipróbálásra, gyenge lábakon áll. Az elkövetkező években bemutatásra kerülő irodalomórai megközelítésmód két sikeres kísérletet élt meg a következtetések levonása előtt. Mindkét alkalommal az esztergomi Árpád-házi Szent Erzsébet Gimnázium, Óvoda és Általános Iskola adott otthont a módszertani próbatételnek, 11. osztályos tanulók voltak a résztvevők és *Az ember tragédiáját* érintő anyagrészt dolgoztuk fel a kreatív írás eszköztárának segítségével. A legfőbb különbséget az élethelyzet hozta, míg első alkalommal lehetőség nyílt a jelenléti oktatásra, addig másodjára a 2020-ban kitört világjárvány második hulláma miatt online formában zajlott a próba.

RELEVANCIA ÉS CÉLOK

Mindenekelőtt fontos bizonyítani a témafelvetés és a kidolgozott megközelítésmód releváns mivoltát, ami elsősorban a hagyományos irodalomtanítás különutas testtartásából ered, beazonosítható probléma. „Hát nem furcsa, hogy rajzórán rajzolunk,

énekórán énekelünk, tesiórán tornázunk, magyarórán meg szépeket gondolunk arról, hogy mások miket írtak?” (Molnár – Lackfi, 2020, 7). A gondolatmenetet megfordítva még inkább kiviláglik a képtelensége. El tudjuk képzelni a testnevelésórát, ahol a diákok elméletben tanulnak a távolugrás helyes technikájáról, lejegyzik a világcsúcstartó életrajzát, módszerének sajátosságait, aztán a távolugrást egyszer-kétszer megkísérik, de ha nem marad rá idő, az sem baj, a lényeg bekerült a fejekbe, vagy legalább a füzetekbe. Megengedem, hogy egyesek helyénvalónak látják az irodalomtanítás hagyományos formáját, akkor viszont illene tiszta lapokkal játszani: „Irodalmat tanulva irodalomtörténetet tanulsz” (Kukorelly, 2007, url). Irodalmat tanítsunk tehát vagy irodalomtörténetet? Mind a szakdolgozat, mind az alábbi sorok abban a meggyőződésben fogantak, hogy az irodalomórán az irodalom alakításában való aktív részvétel a helyes irány. A kreatív írásos feladatokat szorosan össze lehet kapcsolni bizonyos anyagrészekkel, így nem csak az alkotás örömét és kínját tapasztalhatják meg a

diákok, hanem mélyebben megérthetik a mintául szolgáló művek lényegét. Az irodalom aktív művelése, még ha csak középiskolai szinten is, de pozitív hatással lehet az olvasói kedvre, az olvasási szokásokra. Lássunk egy másik példát: akik tanultak hangszerezen játszani, azok közül „mindenki az adott időszak során zenésszé vált ebben az értelemben: csinálták a zenét. Képesek lesznek életük hátralévő részében beavatottként hallgatni azt” (Schiller, 1954, 111). A gondolat Andrew Schillertől származik, aki az idézett dolgozat egy későbbi pontján következőképp ír a diákjáról: „Felfedezik – ahogy nekem is fel kellett fedeznem –, hogy olvasni az írás által tanulsz meg” (Schiller, 1954, 113). Végére is nem az volna az irodalomtanítás célja, hogy könyvszerető generációkat neveljen a XXI. században is? Ebben kulcsszerepet játszhatnak az élmények: az írás élménye ugyanúgy, mint az olvasásé, e kettő által létesíthető eleven és dinamikus kapcsolat az irodalommal, így válhat a diákok életének szerves részévé.

Mielőtt azonban tovább léphetnénk, szükségszerű eloszlatni egy általános tévhitet. „Kétlem, hogy lett volna olyan írás tanárom, aki ne azzal a figyelmeztetéssel kezdte volna az órát, »Senki nem taníthat meg, hogyan kell írni.« Nem emlékszem viszont, hogy bárki azt mondta volna, »Senki nem taníthat meg zongorázni« vagy »Senki nem mutathatja meg neked az alap balettlépéseket«” (Wheeler, 1954, 450). Más művészeti ágakkal ellentétben az írást máig körülengi a taníthatatlanság mítosza. Ez esetben is fordított példával élnek: el tudunk képzelni egy kisvárost külön zeneiskola és rajziskola nélkül? Íróiskolák viszont nincsenek, hiszen amit az írásról megtanulhat a diák, azt megtanulja az iskolában, a többi meg úgysem lehet tanítani – ha valóban így lenne, semmi értelme nem lett volna a szakdolgozatírásnak, az azt megelőző négy év munkájának, de szerencsére bizonyíthatóan megérte. Persze nem szabad átesni a ló másik oldalára, nem lesz mindenki Arany vagy Petőfi, sőt, valószínűleg senki sem, de nem is ez a cél. Aranyunk és Petőfink már van. Lackfi János egy kreatív írással foglalkozó könyvében az érme mindkét oldalát vizsgálja: „[...] az írásnak van tanulható, szakmai része. És igen, az írás nem csak tanulható részből áll. Ám ha nem tanulunk, sosem jutunk el

odáig, ahol az a bizonyos »több« kezdődik” (Lackfi, 2020, 6–7).

Tehát az alábbi néhány bekezdés – bővebb terjedelemben a szakdolgozat – az általánostól eltérő szemléletmódot mutat be a kötelező középiskolai irodalomtanítás színterén. Mindezt a kellő szerénységgel és higgadsággal, tudatában annak, hogy az olyan ropant bonyolult – és bizonyos hatásfokon funkciójukat vitathatatlanul ellátó – rendszerek esetében, mint amilyenek egy-egy ország irodalomtanítását megalapozzák, az elhamarkodott és heves változtatások nagyobb eséllyel rombolnak, mint javítanak. Éppen ezért, a dolgozatban bemutatott, többször kipróbált és kiértékelt megközelítésmód beilleszthető a jelenlegi és a belátható jövőben módosuló keretrendszerbe úgy, hogy az alapok ne sérüljenek. Mégis jó kiindulópont lehet, építőköve egy esetleges szemléletváltásnak, jelentékeny hangsúlyeltolódásnak.

A megközelítésmód célja alapvetően, hogy új kontextusba helyezze a középiskolás diák és az irodalom kapcsolatát: elmozdulást az egyoldalú, passzív befogadói viszony jelenlegi holtpontjáról egy interaktívabb, egymást – az irodalom a diákot és a diák az irodalmat – kölcsönösen alakító közeg felé. Fontos az írás és olvasás közti összefüggésrendszer felismerése: a módosult kontextus hosszútávon jelentős hatást gyakorolhat az olvasási kedvre – hiszen lehetnek akár milyen jó íróink, ha nem lesz, aki olvassa a műveiket, az irodalom úgye elveszett.

A FOLYAMATKÖZPONTÚ ÍRÁSRÓL

Első lépésként érdemes az íráskészséget fejlesztő feladattípusok hierarchikusan felépülő szerkezetét kontextus gyanánt felvázolni, azon belül elhelyezni a fogalomközpontú írást. Scrivener a következő kategóriákat határozza meg: „másolás, írásgyakorlat, irányított írás, folyamatközpontú írás és szabadírás” (Scrivener, 2005, 193). A folyamatközpontú írást a következőképpen definiálja: „A diák arról ír, amiről szeretne. Segítséget, bátorítást és visszajelzést kap tőled [a tanártól – szerk.] és másoktól a témaválasztás, az ötletelés, a gondolatok rendezése, a vázlatkészítés stb. folyamata során” (Scrivener, 2005, 193). Ki ne emlékezne iskolás korából a következő

fogalmazásórai feladatra: itt a téma, kislányom vagy kislányom – jobb esetben: itt van három téma –, válaszd ki, melyik tetszik, aztán írd meg szépen a fogalmazást és adok rá egy jegyet. Szilágyi Imréné már az alsó tagozatosok esetében is a következőképpen hívja fel a jelenségre a figyelmet: „[...] a tanító – csak úgy – »feldobja« a témát, nagyjából megbeszéli, hogy miről írjanak a gyerekek, és aztán magukra hagyja őket, hadd birkózzanak vele!” (Szilágyi, 2000, 35). Nos, a folyamatközpontú írás nem erről szól. Hangsúlyt fektet az írás menetének főbb állomásaira, az írásmű elkészítését megelőzően részfeladatok segítségével vezeti rá a diákot, hogy gondolkodjon a részletek egymáshoz és az egészhez fűződő viszonyáról, mielőtt sor kerül a szintézis kidolgozására. A bemutatott megközelítésmód esetében szorosan összefügg az adott irodalomórai tananyaggal, az utolsó lépés kivételével csoportban vagy individuálisan megvalósítható szakaszokra bontott, offline és online formában is meg szervezhető, a beadandó írásművet szóban vagy írásban is értékeli, szükség esetén lehetőséget nyújt a javaslatok alapján történő átdolgozásra.

AZ IRODALOMÓRÁN ALKALMAZOTT MEGKÖZELÍTÉSMÓD LEÍRÁSA

A tanórákon átívelő, folyamatközpontú kreatív írás gyakorlat *Az ember tragédiáját* tárgyaló anyagrészhez lett hozzáillesztve a kipróbálás mindkét esetében. A választás több szempontból is szerencsés, hiszen, ha hosszabb folyamatot szeretnénk kidolgozni, szükségszerűen terjedelmesebb anyagrészt kell kiválasztani. Másrészt azt is érdemes megemlíteni, hogy epizodikus szerkezeti jellegéből adódóan ideális választás volt a *Tragédia* – adta magát a végső feladat, egy XXI. századi problémát feldolgozó, XXI. században játszódó szín.

A részfeladatok elvégzése során zajlott a témaválasztás, ötletelés, alaptézis megfogalmazása, a helyszín és a szereplők megtervezése. Az első faszakaszi szervezési módja 2018-ban csoportos volt, 2020 végére viszont a vírus okozta online oktatásból kifolyólag individuális munkára került sor. Ettől függetlenül alapfunkciójuk tekintetében nem változtak a részfeladatok – az alkotási folyamat részeinek széttagolt

bemutatása és megtapasztalása mindkét esetben megtörtént.

Mielőtt rátérnénk a két főszakasz részletes bemutatására, érdemes tisztázni, hogy a felvázolt megközelítésmód a szakirodalmi kategóriák alapján egyrészt folyamatközpontú, másrészt szorosabb értelemben vett kreatív írás gyakorlatokra épül, utóbbi fogalomhoz Raátz a következő definíciót fűzi: „Ide azokat a gyakorlatokat soroltuk, amelyek valamilyen irodalmi alkotáshoz kötődnek, valamilyen meghatározott szépirodalmi műfajban kell a szöveget elkészíteniük a tanulóknak. Használjuk ezeket a gyakorlatokat akkor, amikor irodalomból az adott műfajt tanítjuk, gyakoroljuk, illetve a művet elemezzük” (Raátz, 2008, url). Tehát fontos kiemelni, hogy a már ismertetett célok mellett a megközelítésmód elősegíti a tananyag mélyebb megértését is, hiszen csak az a diák tudja megfelelően elkészíteni a végső feladatot, aki megérti a *Tragédia* színeken átívelő lényegét.

A részfeladatok az esetek többségében jól bejáratott módszertani gyakorlatok alapján kerültek kidolgozásra, éppen ezért nem bocsátkozunk részletes elemzésükbe. Az olyan kulcsfeladatokon túl, mint a témaválasztás, illetve a szereplők tételeinek tisztázása, a részfeladatok az irodalomtanár preferenciái alapján kerülnek meghatározásra, fontos irányelv viszont, hogy minden egyes részfeladat valamilyen módon a második főszakaszt, a saját írásmű individuális elkészítését segítsen.

A beadott részfeladatok ellenőrzésével folyamatosan nyomon követhető volt, milyen mértékben értették meg a *Tragédia* szerkezeti sajátosságait a diákok, hogyan tették magukévá a lépéseket – magyarul, mennyire haladnak jó úton a végső írásmű megvalósítása felé. Az állandó monitorozásból kifolyóan könnyen észlelhető volt, hogy sokan felületesen értették meg a feladat lényegét. A visszajelzések és egy beiktatott extra feladat segítségével menet közben lehetett korrigálni: a plusz feladat Ádám eszméjének túlpontos megfogalmazása volt. Ez az alaptézis vált az írásmű elkészítésének a vezérfonalává, igazodási ponttá Lucifer és Éva attitűdjének megalkotásában is, ebből bontakozik ki a karakter, a konfliktus és a megoldás, azaz a premissza, melynek fontosságára Egri Lajos hívta fel a figyelmet: „Tehát az első dolog, aminek muszáj meglennie,

az a premissza. És azt oly módon kell megfogalmazni, hogy akárki megérthesse úgy, ahogy azt az alkotó közvetíteni szándékozott. Egy homályos előfeltevés annyira rossz, mintha nem is volna premisszánk” (Egri, 1960, 7). Az természetes, hogy az irodalomórai kreatív írásgyakorlatok során nem feltétlenül szükséges elmélyedni az elméleti részletekben, főleg online, illetve mindjárt az elején, de a részfeladatok során pontosan meg kell, hogy fogalmazódjon minden diákban, mi az üzenet, amit közvetíteni akar írásműve által. Ha ez a rész nincs tisztázva, szinte esélytelen, hogy konzisztens és koherens mű készüljön.

AZ ÉRTÉKELÉS MENETE

A kreatív írás inkább fakultatív jellegének ellenére szükséges valamilyen értékelési keretrendszer, amennyiben kötelező jelleggel szeretnénk beépíteni az irodalomórába. A részfeladatok értékelése állandó visszajelzések révén mindenképpen esszenciális, csak így van értelme a folyamatközpontú megközelítésmódnak, az érdemjegyek, főleg a szorgalmi típusú jegyek alkalmazása is megfontolandó, akár csoportos, akár individuális a szervezési mód. A saját írásmű elkészítését osztályozni kell, illetve szóbeli vagy írásbeli visszajelzést adni, a legjobban sikerült műveket akár az egész osztállyal megosztani. Mivel a megközelítésmód folyamatközpontú, a záró szóbeli vagy írásbeli értékelés koncentrálnon az esetlegesen eszközölhető javításokra is – ahol az érdemjegy tükrözi a súlyosabb hiányosságokat, formálisan is érdemes megadni a lehetőséget a javításra, támpontokkal együtt.

A MEGKÖZELÍTÉSMÓD ÉRTÉKELÉSE

Az osztály, amellyel 2018-ban, első alkalommal került kipróbálásra az irodalomórán alkalmazható megközelítésmód, csoportban dolgozott. Az osztály létszáma 29 fő volt, ez indokolta az 5 tagú csoportokat. A folyamat végére sok értékes írásmű született, szám szerint 9 minősíthető kivételesen jónak. Komoly hiányosságra egy esetben volt példa.

A megközelítésmód 2020 végén zajló kipróbálása során hasonlóan pozitív végeredmény született. Az online

tanítás révén, illetve az individuálisan elkészített részfeladatok által már előre kivilágított, hogy rengeteg potenciál rejlik a munkák többségében. A személyre szabott visszajelzések segítségével menetközben is útbaigazítást kaphattak a kevésbé átgondolt alapötlettel, tézissel rendelkezők. A 28 fős osztály több mint egyharmada kivételesen jó munkát adott be, konkrétan 10 fő, 14 diák munkája bizonyult megfelelőnek – közéjük számoljuk azokat is, akik a hiányosságokat a visszajelzések alapján utólag javították. 3 diák esetében lett súlyosan hiányos a végeredmény, egy diák nem volt hajlandó elvégezni a feladatot.

A beadott munkák többsége mindkét próba során prózai formátumban készült, akadt viszont a diákok közt, aki vállalta a drámaírást – érdekes, hogy a drámák szinte minden esetben a kivételesen jó kategóriába kerültek.

Figyelembe véve az elkészült műveket, a megközelítésmód mindkét próbájáról kijelenthető, hogy sikeresen zárult. A valós iskolai helyzetben tesztelt kreatív folyamat végére az összes résztvevő nagyjából egyharmada adott be olyan munkát, ami alkotói megoldásai, éleslátása és technikai fogásai révén kivételesen jónak mondható. A maradék kétharmadba tartozók nagyrésze is becsületesen elvégezte a feladatot, ha szükség volt rá, javították. A hiányos feladatok aránya csekély, de nem elhanyagolható probléma. A területi korlátok miatt nincs lehetőség mellékelni az arra érdemes műveket, ám a megközelítésmód eredményességéről tanúskodik a szerkesztői ígéret: bizonyos írásművek a közeljövőben publikált formában is napvilágot látnak majd. Két arra érdemes XXI. századi szint fogadott közlésre a Felvidéki Előretolt Helyőrség c. irodalmi melléklet, illetve a tesztelésnek otthont adó oktatási intézmény igazgatója örömmel egyezett bele az évek során – irodalomórán és szakkörön – született munkák antológiába való megjelenítésére.

A bemutatott megközelítésmód kipróbálásában résztvevő diákok a végső írásművek elkészítése és kiértékelése után kitöltötték egy kérdőívet. A kapott válaszok részletes elemzésére nincs lehetőség, ám az összkép mindenképpen pozitív. A diákok túlnyomó többsége örömmel fogadta a folyamatközpontú kreatív írás feladatot, a jövőben is részt venne hasonló irodalomórákon.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Az irodalomórán kipróbált folyamat-központú és szorosabb értelemben vett kreatív írás gyakorlat elsődleges célja nem a specializált tehetséggondozás – noha arra mindenképpen alkalmas, hogy felfedje a diákokban pislákoló írói, történetmesélői vagy, ha tetszik, kreatív vénát, aminek általában sajnos nem sok lehetősége van megmutatkozni a magyar nyelv és irodalom órán. A fő cél az volt, hogy egészen más nézőpontból láttassuk az irodalmat. Ahogy az összes többi művészeti ág tanítása során történik: ne csak a partvonalról nézzék a diákok, mi történik a pályán, hanem legyenek maguk is részesei a játéknak, az irodalom alakításának. Az autentikusabb kontextusba helyezett kapcsolat legfőbb hozadéka nem az, hogy minden egyes osztály kitermeli a maga kis Petőfijét, hanem hogy megváltozik az irodalom és a diákok közti viszony – nem feltétlenül kiváló írókat, inkább jó olvasókat kapunk hosszú távon. Persze a megváltozott szemléletmód jövőbeli hatásairól egyelőre nem tudunk beszámolni, ami viszont biztos, hogy a fősodratú irodalomtanítás nem vált be maradéktalanul – ezt sajnos az irodalomtanárok napi szinten tapasztalják, de hogy ne általánosítások alapján vonjuk le a következtetést, a kutatási eredményeink is ezt igazolják, legalábbis ami a diákok attitűdjét illeti.

Az irodalomórán alkalmazott rendhagyó megközelítésmód működhet, a csoportmunka pezsgőbbé teheti a szinte állandósult frontális szervezési módot, a diákok nem csupán kreatív energiáikat adhatják ki, hanem közelebb kerülhetnek egyes jelentős irodalmi alkotásokhoz is – esetünkben a *Tragédiához*.

Noha a hazai körülmények nem a legkedvezőbbek, az irodalomórán is érdemes foglalkozni a kreatív írás ügyével. Biztos vagyok benne, hogy mind a tanárok, mind a diákok örömeiket lelhetik alkalmazásában, rádobbenhetnek arra, hogy ha nem is mindig, de olykor üdítő más perspektívából megközelíteni az irodalmat. „Hiszen kismillió kép, történet, rím kering a világban, legjobb lenne mindet megszelídíteni” (Lackfi, 2020, 18).

A szakcikk következő részében hasonló módon – szakdolgozati alapokból kiindulva – járjuk körbe a szakkörön megvalósítható középiskolai kreatív írás tanítás lehetőségeit. A szakdolgozat – melyben mindkét megközelítésmód bővebb leírása megtalálható – címe: A kreatív írás tanítása középiskolában – irodalomórán és szakkörön.

FELHASZNÁLT IRODALOM

■ EGRÍ Lajos (1960): *The Art of Dramatic Writing – Its Basis in the Creative*

Interpretation of Human Motives. New York, Simon & Schuster.

■ KUKORELLY Endre (2007): „Lil(l) a legyező”. In: *Élet és Irodalom*, 51. évf., 40. sz. url: <https://www.es.hu/cikk/2007-10-05/kukorelly-endre/lilla-legyezo.html> (Letöltés ideje: 2021. szeptember 9.)

■ LACKFI János (2020): *Hogyan írjunk verset? – Kreatív gyakorlatok*. Budapest, Helikon.

■ MOLNÁR Krisztina Rita – LACKFI János (2020): *Titkos versműhely – Kreatív írás ötletek és tippek*. Budapest, Móra.

■ RAÁTZ Judit (2008): „A kreatív írás gyakorlatai”. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 1. évf., 3-4. sz. url: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Letöltés ideje: 2021. szeptember 9.)

■ SCHILLER, Andrew (1954): „*The Use of Creative Writing in the Teaching of Literature*”. In: *College English* 16. évf., 2. sz., 110–117.

■ SCRIVENER, Jim (2005): *Learning Teaching*. Oxford, Macmillan.

■ SZILÁGYI Imréné (2000): „Az olvasás-szövegértés és a szövegalkotás tanításának feladatai”. In: NAGY Józsefné – SZAKOLCZAI Katalin – SZILÁGYI Imréné (szerk.) – S. TAKÁCS Zsuzsa – TEREI Andrásné: *Tanítói kézikönyv alsó tagozatos pedagógusok számára*. Budapest, Korona Kiadó.

■ WHEELER, Joanne Clare (1954): „*If I Taught Creative Writing*”. In: *College English* 15. évf., 8. sz., 449–454.

