

nyosodáson túli, kogníciót meghaladó bizonyosságot szerez (pl. Kant bizonyossága a *noumenákról* vagy a radikális konstruktivistáké az „*akadályokról*”).

e Akár DERRIDA javaslatát, akár az enyémet vesszük alapul, mindenképpen megkérdőjelezhető a szemiotikai textológia irodalmi művekre kiterjesztett alkalmazása. Az első esetben úgy tevődik fel a kérdés, hogy a műalkotás SAUSSURE-i jelviszonyként felfogott szöveg-e, a második esetben úgy, hogy szöveg-e egyáltalán. Mert a szemiotikai textológia minden megállapítása legfennebb — DERRIDA ezt tagadná — a kódszerű jelek médiumára érvényes, tehát a *szöveg* kategória kizárólag *közegspecifikus* (irodalmi vonatkozásban: *verbális*) „jelfokozatokra” alkalmazható, *résspecifikus metajelekre* ellenben nem. Amennyiben az irodalmi műalkotások csakugyan ebbe a második „régiónba” tartoznak — természetesen ezt csak egy (még) ki- (nem) dolgozott *atextuális* irodalomelmélet teheti igazán megfontolandóvá —, úgy a szemiotikai textológia sohasem magát a művet, csupán annak közvetlen (?) *verbális közegét* vizsgálja, illetve hivatott vizsgálni. Ez esetben a *szöveg* mint „szavakból álló valami”, amelyről a szemiotikai textológus elegánsan azt mondhatja, „nem tudom, mi az”, voltaképpen *közegspecifikus modell*, amely a *résspecifikus objektumot*, azaz az irodalmi műveket, összetéveszti önmagával.

2.6. Kérdések a kreatív-produktív módszerrel kapcsolatban

RAISZ RÓZSA

1. Nagy érdeklődéssel hallgatnék PETŐFI S. JÁNOS professzortól olyan fejtegetést, amely bemutatná az összefüggést határozott és szilárd elmélete, a szemiotikai textológia és a kreatív-produktív gyakorlatok között. Számomra ugyanis nem látszik annyira szervesnek és szorosnak e módszerek az elmélettel való kapcsolata, mint amennyire nyilvánvaló elméletének és az analitikus-kreatív szöveg-elemző módszerének az összetartozása.
2. Ismeretek-e korábbi időszakokban kialakult gyakorlati, metodikai fogások, amelyek a kreatív-produktív módszer előzményének tekinthetők?
3. Mi a véleménye arról, hogy bizonyos szakemberek kétségbe vonják a művészi szövegek gyakorlati célból való átalakításának helyességét?
4. Végül egy kérés: a következő évek kurzusai programjának kialakításában a kreatív-produktív módszer mellett az eddiginél nagyobb teret szánjanak a szervezők az analitikus-kreatív módszer alkalmazásának.

2.7. A kreatív-produktív gyakorlatok gyakorlóiskolai alkalmazásának tapasztalatairól

PALOTÁSNÉ NAGY ÉVA

Gyakorló magyartanárként az irodalom és az anyanyelv tanítása során krónikus gondokkal is küszködtem a napi problémák mellett.

Amikor kezdő tanár voltam, azt hittem, tapasztalatlanságom az oka, hogy nehezen sikerül a gyerekeket a művek irodalmi elolvasására megtanítani. Nevezetesen, hogy az irodalmi szövegek világa fiktív világ, a valóságos világ egy lehetséges alternatívája.

Az a tapasztalatom, hogy a gyerekek egy része az irodalmi szövegekről csak úgy tud beszélni, annyit tud mondani, hogy a saját szavaival elmondja a történeteket, ha prózáról van szó, vagy „átteszi” prózába a verset, és elmeséli, hogy a költő mit akart mondani. Esetleg hozzáteszi, hogy a mondandót milyen szóképekkel teszi szemléletessé.

A műelemzés sokszor a tanár legnagyobb erőfeszítése mellett is nehezen indul, általában ugyanaz a néhány gyerek mond véleményt.

Az anyanyelv tantárgy hagyományos tankönyvei erősen grammatizáló jellegűek, a hangsúly a rendszer bemutatásán és nem a használatán van. A tankönyvek pl. rendszermondatot tanítanak, a megnyilatkozás, a szövegmondat nem kap elég hangsúlyt.

Problémának tartom az irodalom és az anyanyelv mesterséges szétválasztását két külön tantárgyra, sokkal jobban kellene közelíteni a kettőt egymáshoz a tanári gyakorlatban.

A vázolt problémák megoldásában sokat segített nekem a kreatív-produktív szövegfeldolgozás, szövegmegeközelítés.

Leghatásosabb számomra, hogy e megeközelítésmód segítségével a gyerekeknek sokkal több a sikerélménye. Mindenki dolgozik, tevékenykedik, a gyengébb képességű tanulók is aktív részesei az óráknak, nem passzív szemlélők csupán.

A beszélgetések, elemzések oldottabbá, szövegek központúbbá váltak, természetessé vált a vélemények ütköztetése, vitája, mindenki igyekezett a saját megoldását indokolni, védeni.

Teljesen átlagos osztályokkal dolgoztam, természetesen annyiban, amennyiben a gyakorló iskola gyermekanyaga átlagosnak tekinthető.

Két éve ismerkedtem meg a kreatív-produktív szövegmegeközelítéssel a mostanihoz hasonló nyári kurzuson. Az első próbálkozásaimat szolgálai másolásnak mondhatom, az *Elkallódni megkerülni* anyagából válogattam olyan feladattípusokat, amelyeket saját osztályaim részére és céljaimhoz megfelelőnek tartottam. Eleinte jutalomként oldottunk meg feladatokat, később az órák szerves része lett. A feladattípusokat alaposan megismerve aztán önállóan is készítem elő feldolgozásra szövegeket. Az idei tanfolyam ilyen szempontból igen hasznos számomra, hiszen a feladattípusokat rendszerezve tekintjük át, és a feladatok elkészítésének technikáját is megtanuljuk.

A feladatok feldolgozása során nagyon sokat tanultam, rengeteg segítséget kaptam további munkám megszervezéséhez. Rögtön és egyértelműen kiderült egy-egy feladat megoldása után, hogy mit tanítottam meg rosszul, mit nem tanítottam meg elég alaposan, esetleg hol nem voltam egyértelmű.

Nemes Nagy Ágnes *Gondolj-rám-virág* című költeményének prózai szöveggé történő módosítását kapták meg a tanulók, feladatuk egy versszöveg megalkotása volt (PETŐFI S. JÁNOS és BENKES ZSUZSA feladatleírása alapján). Ennek az egyetlen feladatnak a megoldása is sok tanulsággal járt. Át kellett pl. ismételnünk a határozott névelőt és a mutató névmást (kiderült több megoldásból ezek bizonytalan megkülönböztetése, értelmezése), el kellett beszélgetnünk arról, mitől vers a vers, mi a rím, ritmus szerepe, hogyan tagolható egy költemény stb.

A vehikulummal kapcsolatos feladatok tanulságai sokrétűek. A képversekkel való ismerkedés, képversek alkotása a gyerekek fantáziáját megmozgatja, ilyenkor hosszabb ideig foglalkoznak a szöveggel, valamilyen módon értelmezniük kell a művet. Az elkészült képversek aztán alapjául szolgálnak a műelemzésnek.

A szövegek tagolása a tanulók fogalmazásaiban sok problémát vet fel, sok gyerek

egyáltalán nem tagol, mások tagolása csak formális. A bekezdések mellett a másik gyakori fogalmazási probléma a túl hosszú és túl bonyolult mondatok. Ezért sok olyan feladatot oldottunk meg, ahol a bekezdéseket, a mondategységeket kellett megalkotniuk a tanulóknak. Tagolatlan és teljesen központozás nélküli szövegekkel foglalkoztunk. Ezek komplex feladatok voltak, hisz rengeteg helyesírási tudnivalót is elsajátítottak a gyerekek indirekt módon. Sok szemantikai jellegű problémát is tisztáztunk e feladatok kapcsán. Példaként Örkény István *Végzet* című egypercesét említeném. Az összetett mondat témakezdő és témazáró óráján született megoldásokat a gyerekek is összevetették, saját korábbi megoldásukat az új ismeretanyag birtokában korrigálták, indokolták. Alkalmas volt ez a szöveg az aktuális mondattagolás tanítására is. Ismétlésként a szöveg kapcsán felelevenítettük az állandó szerelmekről, mesetípusokról 5. osztályban tanultakat is.

A címelhagyás-címadás — sokszor lehet a műértelmezés, elemzés természetes kiindulópontja, valamint kiderül az is, megértették-e a szöveget a tanulók.

Az igeidők tanításakor, illetve az elbeszélő fogalmazás időszerkezetének gyakorlására igen termékeny feladattípus a szöveg állítmányainak főnévi igenévként való megadása, aztán akár múlt, akár jövő idejű átalakítása. Sokat segít pl. a jövő idő különböző kifejezésének gyakorlásában. Gyakoroltatható, hogy mi az, amit szemantikai problémák miatt nem lehet automatikusan pl. múlt vagy jövő időben elmondani, mikor, hogyan lehet egy történeten belül időt váltani stb.

A cloze típusú feladatok szinte minden anyagrésznél felhasználhatók, ezeket nem is sorolom. Nálam a tanulóknál a verstani ismeretekkel kapcsolatos feladatok aratták a legnagyobb sikert. Szó szerint játszva tanultak meg mindent, amit a versről tudni kell — rímek, rímelhelyezkedés, ritmus stb.

A relátummal kapcsolatos feladatok már a szövegalkotás elemeit is tartalmazzák — szövegrészek elhagyása (pl. 5. osztályban mesékkel) segít a szövegszerűség megértésében, bizonyos általános formák megtanításában (levélkezdés, levélbefejezés stb.).

A párbeszéd tanításánál a beszélgetés elemeinek felcserélése, egyes részek elhagyása sok kreativitást igényel a tanulóktól. (Ajánlom a kollégának részletes feldolgozásra Örkény István *Macskajáték* című művéből a *Három telefonbeszélgetést*.)

Végül arról, milyen szövegeket használtam fel legszívesebben. Örkény István egyperceseit és Czákó-Banga *Hetvenhét magyar rémmese* kötetének rövidprózáit. Ezek a szövegek rövidek, jól áttekinthetők, tehát egy órán feldolgozhatók, frappánsak, sokszor meglepőek, segítik a gyerekeket abban, hogy a megszokottól eltérő megközelítésben lássanak dolgokat.

A verseket elsősorban Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Tamkó Siskó Károly kötetiből válogattam.

Természetesen tudom, mint minden tanár, hogy nincs egyedül üdvözítő módszer. Ezt a módot, a kreatív-produktív szövegközelítést minden kollégámnak ajánlhatom. Nemcsak a gyerekek, de ők is élvezettel fognak „játszani”.