

11. Szövegnyelvészet és Kreatív Írás Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban*

Haase Zsófia

1. Problémafelvetés

A szövegek az élet minden területén jelen vannak, megalkotjuk és befogadjuk őket, az egész életünket áthatják. Egy elektronikus levél megírásától vagy egy újságcikk olvasásától kezdve a versírásig vagy a törvények megalkotásáig minden esetben szövegekkel van dolgunk, a szövegkompetenciánkat alkalmazzuk. Szövegkompetencia alatt nem csak a procedurális komponenst, tehát a szövegek produkciójának és recepciójának a képességét értjük (ld. Schwarz-Friesel–Consten 2014: 7–12), hanem további képességeket is, amelyeket a következő definíció foglal össze:

A szövegkompetencia több részképességet is felölel: az írás- és olvasásképességet, amelyek magukba foglalják az írásjelek ismeretét, a grammatikai és a szemantikai dimenziókat, valamint a koherencia-teremtés, a szövegtípus-felismerés, illetve a téma meghatározásának képességét. Ezek a képességek alapvetőek és messzemenőig egyéntől függetlenül értelmezendők, jóllehet természetesen létezhetnek nagyon is egyéni és szubjektív tényezők, melyek a szövegalkotást és -befogadást befolyásolhatják (ahogy az többek között a sokat idézett PISA-felmérések megmutatták) (Schwarz-Friesel–Consten 2014: 23).¹

A naiv nyelvhasználó szövegkompetenciája automatikusan működik: Mivel a szövegek mindig szem előtt vannak, és magától értetődően kezeljük őket, a hétköznapiakban intuitív módon, azaz kritikai reflexió nélkül konfrontálódunk velük. Nyelvészeti diszciplínaként a szövegnyelvészet ennek az intuitív tudásnak kíván a mélyére ásni. A szövegre mint nyelvi alakzatra tekint, melynek formáját, jelentését és funkcióját (illetve az ezek közötti összefüggéseket) kívánja leírni. Ezáltal a hétköznapi, a magától értetődő, az intuitív, tehát minden, ami a szövegkompetenciánkat jellemzi, kritikai reflexió alá kerül (Schwarz-Friesel–Consten 2014: 10). A szövegnyelvészetet azonban nem szabad (és nem is lehet) l'art pour

* Jelen tanulmány egy rövidített és némileg módosított változata a *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2016-es számában német nyelven megjelenő „Textlinguistik und Kreatives Schreiben” c. írásomnak (Haase 2017: 59–79).

¹ Az idézetek fordítását jelen szövegben a német eredeti alapján a szerző készítette. (H.Zs.)

l'art művelni. A szövegnyelvészeti ismeretek nemcsak a szövegeknek, hanem azok hatásmechanizmusainak megértésében, tudatosabb kezelésében, kritikusabb megítélésében is segítenek a hétköznapi, a tudományos és a (tömeg)mediális kommunikáció terén is (Schwarz-Friesel–Consten 2014: 8, 11, 12). A szövegekkel való reflektált bánásmód a mondottak alapján tehát megkérdőjelezhetetlen.

2. Szövegnyelvészeti ismeretek – Közvetítés és elsajátítás

Az eddig mondottak alapján tehát kívánatos lenne, úgy az anyanyelv-, mint az idegennyelv-oktatásban, a szöveggel mint nyelvi szinttel foglalkozni, méghozzá elsődlegesen, még a fonológiai, morfológiai, szintaktikai jelenségek tárgyalása előtt. Ez az ún. 'top-down' perspektíva a tanulók intuíciójának is jobban megfelelne: Mint ahogy azt már Peter Hartmann megállapította, a szöveg „az eredeti nyelvi jel” (Hartmann 1971: 10 in Brinker és mtsi. 2000/01: 123). Ez a váltás a letről építkező 'bottom-up' perspektíváról a fentről lefelé haladó 'top-down'-ra azonban azt vonná maga után, hogy a nyelvtan és a szövegek recepciójának és produkciójának oktatását újra kellene gondolni. Ez a legutóbbi Pisa-felmérések Magyarországra vonatkozó eredményeinek tükrében talán nem is lenne elvetendő.²

A felsőoktatásban a germanisztikai képzésben, amennyire tudom, szerte Magyarországon, a szöveg tudományos szempontból is a kurrikulum része. A különböző szövegalkotó és szövegértő kurzusok mellett a német nyelvészeti tanterveken fellelhető bevezető kurzusok a szövegnyelvészetbe, amelyek a fent említett célnak megfelelnek: A szövegnyelvészeti fogalmak elsajátításával és a különböző szövegszintű jelenségek tárgyalásával a szövegekkel való reflektált bánásmód közvetítése, illetve a szövegek tudatos recepciójának és produkciójának a gyakorlása a cél.

A Debreceni Egyetem Germanisztikai Intézetében a BA-képzés harmadik évében kötelezően teljesítendő egy szövegnyelvészeti bevezető kurzus, amely egy előadásból és egy kísérő szemináriumból áll. Az előadás célja, hogy rálátást adjon a szövegre nyelvészeti, kommunikációelméleti és pragmatikai szemszögből. A kísérő szeminárium célkitűzései a következők: Egyrészt az előadáson megismert szövegtani, szövegnyelvészeti alapfogalmak elmélyítése, példákön keresztül való szemléltetése, felismertetése és gyakoroltatása, másrészt a szövegalkotás és a szövegbefogadás új, szövegnyelvészeti szemléletének gyakorlatba való átültetése. Ez utóbbi cél érdekében a hallgatók egy német nyelvű regény szövegét vizsgálják szövegnyelvészeti szempontból: Különböző, az előadáson és a szemináriumon tárgyalt, szövegszintű jelenségekre keresnek példát a szövegben, azok alakját, jelentését és funkcióját elemzik és értelmezik. A szövegnyel-

² https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi_nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf [2017.01.25.]

vészeti szempontból tudatos szövegprodukciónál kívánja a szeminárium fejleszteni, hogy a hallgatóknak kötelezően írniuk kell egy a választott olvasmánnyal kapcsolatos fogalmazást.

Az újonnan bevezetett szövegszintű jelenségeket és fogalmakat a hallgatók tehát alapvetően előre adott, meglévő példákon keresztül elemzik a szemináriumon, ami útjában állhat annak, hogy a szöveg működését saját maguk *fedezzék fel*. A kommunikatív, a németet mint idegen nyelvet oktató tankönyvekben a felfedezésen van a hangsúly, ami többek között a német nyelv nyelvtani szabályaira vonatkozik. Miért ne lehetne átültetni ezt a szemléletet a szövegnyelvészeti ismeretek közvetítésére is? Így az előadáson és szemináriumon bevezetett szövegszintű jelenségeket a hallgatók saját maguk által írt szövegek segítségével fedezhetnék fel, érthetnék meg. Ezzel legalább két kívánalomnak lehetne eleget tenni: Egyfelől a hallgatók szövegeket alkotnának, tehát fejlesztenék az íráskészségüket, másfelől a saját bőrükön tapasztalnák meg, hogy hogyan alkalmazzák intuitív módon (de később tudatosan is) szövegeikben pl. a különböző koherencia- és kohéziós eszközöket. Ez a felismerés eredményezheti a tárgyaltak egy mélyebb megértését, illetve a hallgatók növekvő érdeklődését. „Az írás segíti a tanulást” – a kognitív pszichológia ezen felismerésének minden oktatási, tanulási szituációban érvényesülnie kellene (Schreiter 2002: 9).

Mivel mi a szövegprodukciónál nem mint elsődleges célra, hanem mint a szövegnyelvészeti ismeretek megértésének és elmélyítésének eszközére tekintünk, ezért annak stresszmentes környezetben, osztályozási nyomás nélkül és az átdolgozásra való lehetőségnek a tudatában kell zajlania, illetve a tanulók rendelkezésre álló nyelvi eszközeivel teljesíthetőnek kell lennie (ld. Wolfrum 2010: 36). A célok és feladatok, valamint a feltételek tükrében a *Kreatív Írás* (=KÍ) kínálkozik mint hatékony eszköz.

2.1. KÍ

A következőkben arra keresem a választ, hogy mi is a KÍ, miért és hogyan írjunk kreatív módon (ld. Wolfrum 2010). Ezt követően egy konkrét példával szeretném illusztrálni, hogy hogyan lehet egy kreatív fogalmazási feladattal támogatni a szövegnyelvészeti ismeretek közvetítését és elsajátítását.

2.1.1. Mi is a KÍ? (Wolfrum 2010: 27–32)

Ha a KÍ-t definiálni szeretnénk, akkor elengedhetetlen, hogy magát a kreativitást is definiáljuk. A különböző kreativitással foglalkozó irányzatokban három tényezőt neveznek meg kötelező feltételként, ami a kreatív produktumot illeti: újszerűség, értelmesség és elfogadás. Csíkszentmihályi szerint a kreativitás

három elem interakciójából jön létre, amelyek együtt egy rendszert alkotnak: a kultúrából, amely szimbolikus szabályokat foglal magába, egy egyénből, aki valami újat hoz ebbe a szimbolikus térbe, és szakértőkből, akik ezt az innovációt elismerik és igazolják [...]. (Csíkszentmihályi 1997: 19, in Wolfrum 2010: 28)

Brenner egy szűkebb, és a mi céljainkat tekintve releváns kontextus, az iskola szempontjából definiálja a kreativitást:

A kreativitás a nyelv új, kísérleti kifejezésmódjainak fejlődéséhez, létrejöttéhez vezet (Kreatív Írás). A kifejezésformáknak nem alapvetően, hanem az egyes tanulóra vonatkozóan kell újnak lennie. (Brenner 1998: 15 sk. in Wolfrum 2010: 28)

Hangsúlyozni kell, hogy a kreativitásra nem mint villámcsapásszerű ötletre tekintünk: „Egy kreatív ötlet egy kreatív folyamat része, amely – céltól és produktumtól függően – órákig, napokig vagy évekig tarthat” (Wolfrum 2010: 29). A kreatív folyamat, így a kreatív írásfolyamat is, több fázist foglal magában.³

Az a felismerés, hogy a kreativitás nem egy villámcsapásszerű ötlet, a tanulók számára is motiváló lehet mind az anyanyelven mind az idegen nyelven történő írás esetében.

Ha az írást a 'kreatív' jelzővel látjuk el, akkor az így létrejött új kifejezést, a KÍ-t is definiálnunk kell. Ezen a ponton nem lehet egyetlen definíciót adni. Már itt különbséget kell tennünk a leendő írók, írópalánták szempontjából releváns Creative Writing (=CW), és az anyanyelvi, második nyelvi, idegen nyelvi módszertanban jelen lévő KÍ között. A CW-ot az USA-ban már a 20. század eleje óta oktatják írók „tehetséges írópalántáknak”. Azóta már az amerikai iskolák kerettanterveiben is megtalálható mint kötelező elem. Sőt a CW-ot bachelor-, master-, vagy doktori képzés keretében is lehet választani. Általánosságban azonban kijelenthetjük, hogy „[...] a kognitív íráselmélet által formált Creative Writing alatt konkrét iránymutatást tartalmazó strukturált írástant, költészettant értünk – teljességgel az arisztotelészi Poétika értelmében” (Wolfrum 2010: 30).

Németországban a kreatív írásmozgalom az iskola falain kívül kezdődött. A 1970-es évek elején sok városban írói műhelyeket alapítottak, amelyeknek két célja volt: Egyfelől az amatőr írók támogatása, fejlesztése, másfelől egy az írók számára kigondolt, konstruktív kritikát megfogalmazó fórum alapítása (vö. Wolfrum 2001, in Wolfrum 2010: 30). A népfőiskolákon kreatív íráskurzusokat is indítottak, amelyek kevésbé tartották szem előtt a szakmaiság szempontjait, ami negatívan hatott a KÍ megítélésére. A negatív színezet ellenére a KÍ manapság kötelező része a tantervnek, ami az anyanyelv-oktatást és az idegennyelv-ok-

³ A legerjedtebb talán Curtis négyfázis-modellje (Curtis 1976: 23, in Wolfrum 2010: 29), amely a következő fázisokat foglalja magában: inspirációs fázis, inkubációs fázis, illuminációs fázis, verifikációs fázis. A modell részletes ismertetésétől itt eltekintek.

tatást illeti. A KÍ kötelezően az idegennyelv-oktatás része Európa-szerte, miután felvételt nyert a Közös Európai Referenciakeretbe (=KER) (vö. KER, 2001, in Wolfrum 2010: 31). A németet mint idegen nyelvet oktató újabb tankönyvek is tartalmazzák már a KÍ-t. A KÍ, szemben a CW-vel, nem egyfajta íróképzés részeként van jelen, hanem az a feladata, hogy az anyanyelven, a második nyelven, illetve az idegen nyelven írókat segítse abban, hogy szövegeket hozzanak létre. Különösen a második nyelv, vagy az idegen nyelv oktatásában segíthet a KÍ a nyelvtanulóknak abban, hogy már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában szövegeket írjanak. Ez a nyelvtanulókra motiválóan és bátorítóan hathat.⁴

2.1.2. Miért írjunk kreatívan? (Wolfrum 2010: 32–36)

Hogy mely érvek sorakoztathatók fel amellet, hogy a KÍ-t az oktatásban beves-sük, a fentebb már említett kreativitás-kritériumokból – *újszerűség, értelmesség és elfogadás* – levezethető. Az itt következő részeket vö. Wolfrum (2010: 33) releváns bekezdéseivel.

Az *újszerűséggel* összefüggő néhány érv:

- Az íráshoz való kedv újra-felfedezése.
- Az írással kapcsolatos félelmek, gátlások leépítése.
- Írásfejlesztés a második és idegennyelv-tanulás területén.

A következő néhány érv a KÍ alkalmazása mellett az *értelmesség* kritériu-mával függ össze:

- Az íráskészség fejlesztése.
- Csoporton belüli differenciálás.
- Az önfelismerés új formáinak megteremtése (önreflexió írás által).

Végezetül az *elfogadás* kritériumával kapcsolatos néhány érvet említem:

- Elfogadás a különböző képzési intézmények felől (anyanyelvoktatás, KER, felsőoktatás).
- Írói műhelyek, írói tanfolyamok és szemináriumok növekvő száma.

Ami a magyar iskolarendszert illeti, a KÍ-nak mint kötelező tananyagnak még utat kell törnie magának az anyanyelv-oktatás tantervébe.⁵ De még ha a tanterv részét képeznék is, következetesen át kellene ültetni a gyakorlatba, ami azt is je-lentené, hogy a tanároknak rendszeresen részt kellene venniük továbbképzése-sen. Az anyanyelvi tananyag mennyiségét tekintve (irodalomból és nyelvtanból is) azonban ez még távolról sincs kilátásban. Ami a germanisztikai képzést illeti, különböző kurzusok, workshopok, fakultatív tömbszemináriumok fellelhetők ugyan a kínálatban, de a tanterv kötelező részeként nem található meg Magyar-

⁴ Egy hasonlóság mégis van a KÍ és a CW között: Az írás és a szövegek szisztematikus átdolgozá-sának fázisai mindkét koncepcióban jelen vannak.

⁵ A KÍ sok német tartomány anyanyelv-oktatási tantervébe lett integrálva.

országon a KÍ a felsőoktatásban sem. A teljesség igénye nélkül még megemlítem itt a KER-t, amelybe a KÍ-t mint készséget felvették. Ennek ellenére nem tartják azt ténylegesen autonómnak, és nem is így kezelik: A (Kreatív) Íráskészségre vonatkozó deskriptorok, leírások még kiegészítésre, illetve részletesebb tárgyalásra szorulnak.⁶

2.1.3. Hogyan írjunk kreatívan? (Wolfrum 2010: 36–38)

A KÍ egyik feltétele a *stresszmentes környezet*. Stresszmentes környezetet úgy teremthetünk, hogyha a kreatív módon megírt szöveget nem közvetlenül az írás után szedjük be és osztályozzuk. Az átdolgozásra való lehetőségnek minden esetben adottnak kell lennie, különben a téma nyitott és kreatív kezelése nem biztosított. A stresszmentes környezet azt is jelenti, hogy a feladatot a tanulók a rendelkezésükre álló nyelvi eszközökkel tudják teljesíteni.

Egy kreatív írásos produktum sikerének második feltétele, hogy *a feladat a tanulócsoporthoz szabott*. A tanulók nyelvi szintjét és érdeklődését (életkor, tapasztalatok) is figyelembe kell venni. A feladatot továbbá nyitottan kell megfogalmazni, hogy lehetőség legyen az egyéni kibontakozásra. Ne határozzuk meg pontosan a szöveg hosszát, mivel a szöveg terjedelmének állandó ellenőrzése is zavarhatja a kreatív írásfolyamatot. Ezekkel a szabadságokkal hirtelen konfrontálódó tanulók azonban el is bizonytalanodhatnak. Az átállást megkönnyíthetjük, ha a szabadságokat az elején kissé korlátozzuk (vö. Wolfrum 2010: 37).

A harmadik tényező, amely a kreatív írásfolyamatnál meghatározó, a *tanár szerepe és viselkedése*. A tanárok felelősek a stresszmentes környezetért, amit az első szövegváltozattal való óvatos, tiszteletteljes bánásmód is biztosít. A szöveget egy írásos szakaszt követően hangosan fel kellene olvasni, első visszajelzéseket kellene megfogalmazni. A felolvasás az írásról az átdolgozásra való átmenetként is felfogható. Ezáltal a konstruktív kritika megfogalmazása és a diszkrimináló kommentárok mellőzése is gyakorolható. A tanároknak sokkal inkább partnerként mint autoriter oktatóként kellene fellépniük: Ők is megírhatják a szöveget, illetve kitehetik azokat a későbbi kritikának. Ezzel motiválhatják is a tanulókat.

⁶ Ha vetünk egy pillantást az általában vett írásbeli produkció és a KÍ deskriptoraira az egyes szinteken, a fentebb mondottak rögtön világossá válnak: A két skála közt átfedéseket, illetve a KÍ-ra vonatkozóan túl általános, egyszerű megfogalmazásokat találunk (ld. a KER 4.4.1.2. fejezetét, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [2017.01.31.]). Ld. még Wolfrum (2010: 35).

A KÍ legfontosabb technikáit – pl. asszociatív technikák, szituatív írás, zenével történő írás –, illetve ezek jellemzését ezen a ponton nem tárgyalom.⁷

2.2. KÍ a szövegnyelvészet oktatásában

A következőkben egy példával szeretném illusztrálni, hogy egy kreatív írásos feladat hogyan segítheti a szövegnyelvészeti ismeretek közvetítését és elsajátítását. A KÍ-t így egy cél eléréséhez szükséges eszköznek tekintem: Azt várom, hogy kreatív írásos feladatok bevonásával az olyan jelenségek, mint a koherencia, a kohézió, a koreferencia a hallgatók számára könnyebben érthetővé váljanak. A szóban forgó technikát egy 2009-es KÍ-workshopon ismertem meg. A workshopot a német író, Maïke Wetzel tartotta Debrecenben a Német Kulturális Fórum meghívására.⁸

2.2.1. A kontextus

A keretet az a kísérő szeminárium (ahogy a kapcsolódó *A szövegtan alapjai* című előadás is) adja, amely a germanisztikai BA-képzés harmadik évfolyamának első félévében kapott helyet (ld. fentebb). A hallgatók a KER szerinti B2+/C1-es szinten vannak. Az első szeminárium az első előadást követi, ahol a hallgatók már fontos szövegnyelvészeti alapfogalmakkal úgymint *koherencia*, *kohézió*, *koreferencia* ismerkednek meg.⁹

A kísérő szeminárium céljainak megfelelően a szemináriumon az előadáson bevezetett fogalmak jelentését átismételjük, azokat példákkal illusztráljuk és gyakoroljuk. A konkrét esetben tehát a koherencia, a kohézió és a koreferencia fogalmait tárgyaljuk, de még ezelőtt, a szeminárium elején összegyűjtjük a hallgatók asszociációit a szöveg fogalmával kapcsolatban, illetve megnézzük és megbeszéljük, hogy mi áll a Duden értelmező szótárban a 'szöveg' mint szótári bejegyzés alatt. Az asszociációk és a szótári bejegyzés alapján aztán megfogalma-

⁷ További információkért a különböző technikákat illetően ld. Wolfrum (2010: 38–63) és Schreier (2002).

⁸ Jelen bemutatás célja és feladata, hogy egy a leírt módon felépített szeminárium koncepcióját nagyvonalakban vázolja.

⁹ A fogalmak definícióihoz vö. *Textlinguistik anders. On-line Materialien zum Studium der Textlinguistik*. Összeállította Kocsány Piroska, Csátár Péter, Haase Zsófia (2009). A koherencia és kohézió egy differenciáltabb tárgyalásához, illetve ezek egymáshoz való viszonyához, amire az előadáson és a szemináriumon is utalunk, ld. Csátár–Haase (2011). Röviden azonban megemlítem, hogy a szemináriumon használt definíciók leginkább a nyelvirendszer-központú (transzfrasztikus) megközelítés definícióival azonosíthatók, a koherencia-fogalom esetében azonban differenciáltabban gondolkodunk, ami inkább az integratív irányzat felfogását tükrözi.

zunk egy első szövegdefiníciót: *A szöveg kommunikatív funkcióval bíró nyelvi egység, amely túllép a mondathatáron, és értelme van.* A definíció megfogalmazása után a hallgatók elmondják, hogy (az előadás alapján) mit értenek koherencia, kohézió és koreferencia alatt. Ezt követően megtudják, hogy a következőkben egy 'élő' szöveget fognak látni, egy szöveget tehát, amit saját maguk állítanak elő, és így a szöveg létrejöttének folyamatát saját bőrükön tapasztalhatják.

2.2.2. Így járunk el

Az óra második szakaszában a következő feladatot kapják a hallgatók: Alkossanak párokat, melyekben az egyik fél a kérdező, a másik az író szerepét veszi fel (később megcserélhetik a szerepeket). A kérdezőnek 5 kiegészítendő kérdést kell kitalálnia, melyeknek nincs közük egymáshoz, nem függnék össze. Ezek teljesen tetszőleges kérdések lehetnek a *Mi a terved mára?*-tól a *Ki ma az USA elnöke?*-ig. Ha a kérdések készen vannak, akkor a kérdezőnek fel kell azokat tennie egymás után, de nem egyszerre. Az írónak az a feladata, hogy a kérdéseket röviden, 2-3 mondatban megválaszolja úgy, hogy a válaszok végül összefüggő szöveget eredményezzenek. Azaz egy értelmetlen kérdéssorból egy értelmes, összefüggő, egységes tematikájú szövegnek kell válaszként létrejönnie. Az oktató tisztázza, hogy a hallgatók később átdolgozhatják még a szövegeiket.

Egy lehetséges kérdéssor és egy a leírt módon létrejött szöveg álljanak most itt példaként:

- Mit csinálsz éppen?
- Hogyan definiálnád, hogy mi az „egzisztencializmus”?
- Hogyan lehet a kávé jól elkészíteni?
- Ki a példaképed?
- Miért nézünk filmeket?

Éppen itthon vagyok, és a számítógép előtt ülök. Késő este van, és egyedül vagyok itthon. A szüleim látogatóba mentek a barátaikhoz. Az apám legjobb barátjának 50. születésnapját ünneplik. Én nem akartam elmenni, mert holnapra meg kell írnom egy fogalmazást filozófiából az egzisztencializmusról. Szerintem ez egy elég nehéz dolog, mert a filozófia nem tartozik a kedvenc tárgyaim közé az iskolában. Azt a feladatot kaptuk, hogy az egzisztencializmus definícióit dolgozzuk fel online-források segítségével. Eddig alig találtam valamit, csak azt tudtam kideríteni, hogy az egzisztencializmusnak valahogy az emberi élet értelméhez van köze. Már egy kicsit fáradt is vagyok, nincs túl sok kedvem az élet értelmén gondolkodni. Így elkezdek a barátnómmal csetelni, de épp telefonál valakivel. Öt perc múlva – mondja – tudunk beszélni. A konyhába megyek és kávé szeretnék csinálni, és azt gondolom, hogy tényleg nehéz ezzel az egzisztencializmussal. Hát igen, jó kávé csinálni sem könnyű dolog, különösen, ha az instant kávé elfogyott. Valamit ki kell találnom. Szerintem felhívom a nagybátyámat, és tanácsot kérek

tőle. Van egy kis kávéháza és egy cukrászdája. Ha felnőtt leszek, akkor én is egy kávézóban vagy egy cukrászdában szeretnék dolgozni, és én is főnök szeretnék lenni, mint ő, a nagybátyám, aki egyben a példaképem a családban. De már jelentkezik is a barátnőm, és azt mondja, hogy találkozunk, és ahelyett, hogy az egzisztencializmuson törnénk a fejünket, inkább menjünk moziba. Igen, egyetértetek, de aztán felteszek magamnak egy kérdést, ami nagyon egzisztencialistán hangzik: Miért nézünk egyáltalán filmeket?

Miután a szövegek elkészültek, arra kérjük a hallgatókat, hogy olvassák fel azokat, illetve ismertessék a kiinduló kérdéseket is a hallgatósággal. Első, általános visszajelzéseket is kaphatnak a szerzők, pl.: „Érdekesnek találtam a szöveget, szívesen elolvasnám még egyszer.” vagy „Számomra néhol nem volt elég gördülékeny az átmenet bizonyos szöveghelyek között.” A felolvasás után az oktató felhívja a hallgatóság figyelmét arra, hogy sikerült nagyjából minden esetben egy értelmetlen kérdéssorból kiindulva egy értelmes, egységes tematikájú szöveget válaszként létrehozniuk. Ez azért lehetséges, mert képesek vagyunk arra, hogy nyelvi impulzusok egy értelmetlen sorrendjéből értelem-összefüggéseket állítsunk elő, és a szöveget éppen az ilyen értelem-összefüggések alkotják, tartják össze. A szövegnyelvészetben ennek az összefüggésnek a jelölésére bevették a koherencia fogalmát. A szövegek azonban nyelvi egységek, a koherenciát a nyelv is hordozza. Azt a kérdést, hogy milyen nyelvi eszközök állnak rendelkezésre a koherencia fenntartásához, a hallgatóknak maguknak kell megválaszolniuk saját szövegeiket segítségül hívva: Például olyan kifejezéseket keresnek a saját szövegükben, ill. a partnerük szövegében, amelyek ugyanazon entitásokra, vagy tényállásokra vonatkoznak a nyelven kívüli valóságban. Mivel a hallgatók az előadás keretein belül már konfrontálódtak a koherencia, kohézió, ill. a koreferencia fogalmaival, az oktató utalhat rá, hogy ezen kifejezések esetén ún. koreferens kifejezésekről van szó, amelyek a mondatok egymásutánjában egymás helyett állnak. Fel kell azonban hívni a hallgatók figyelmét, hogy számos más eszköz is létezik, amely a koherencia létrehozását, ill. fenntartását szolgálja. Szövegeik tartalmazhatnak pl. olyan határozott kifejezéseket, amelyek határozottságuk ellenére nem rendelkeznek vonatkozó kifejezésekkel a szövegelőzményben, amelyek tehát először egy ún. 'horgony-kifejezésen' keresztül rendelkezhetők egy (indirekt) referenshez.¹⁰ Sok szövegalkotó elem létezik tehát, ami része (lehet) a szöveg koherenciájának, illetve nyelvi kohéziójának. A szövegalkotó, koherencia-teremtő elemek azonosítása után arra kérjük a hallgatókat, hogy írjanak egy ún. echo-szöveget, amelyben felsorolják és leírják az azonosított nyelvi elemeket, illetve konstruktív kritikát fogalmaznak meg a szöveggel kapcsolatban. Az echo-szövegek megírása előtt egy kérdőív szolgálhat orientáció

¹⁰ Ld. Schwarz (2000) az indirekt anaforákhoz (szemantikai kontiguitáson alapuló anaforikus utalás).

gyanánt, amely a tartalomra és megfogalmazásra vonatkozóan tartalmaz kérdéseket.¹¹

Minden szöveghez két echo-szöveget kellene írni: Az egyiket maga a szerző (önreflexió), a másikat a kérdező fogalmazza meg. Ahhoz, hogy a hallgatók foglalkozni tudjanak a szövegekkel, érzékenyíteni kell őket erre, ami többek között a korábban említett kérdőívvel lehetséges. Az írás megkezdése előtt érdemes átbeszélni a kérdőívet a hallgatókkal.¹² Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy hogyan lehet informatív és tiszteletteljes echo-szövegeket írni, illetve a szerzők hogyan fogadják el a konstruktív kritikát. Javasolt példát is hozni az echo-szövegre (ld. Wolfrum 2010: 68). A következőkben két echo-szövegrészletet szeretnék bemutatni a korábban prezentált szövegre vonatkozóan. Az első szöveg a szerzőtől, a második a kérdezőtől származik:

Echo-szöveg 1 (részlet):

A feladat elég érdekes volt, mert először azt gondoltam, hogy nem fog sikerülni egy összefüggő szöveget megírnom az összes kérdés előző ismerete nélkül. Lassacskán azonban kiderült, hogy a szöveget viszonylag rugalmasan tudom alakítani, amit nagyon élveztem. Játszottam a szavakkal, amik egymás helyett állhatnak, és megpróbáltam újra és újra az olyan kifejezésekkel mint 'egzisztencializmus', 'feladat', 'nehéz dolog' szöveghelyekre utalni, amelyek egy korábbi kérdésre adtak választ. [...]

Echo-szöveg 2 (részlet):

Nekem mint kérdezőnek is nagyon izgalmas volt a feladat. Egész idő alatt nagyon kíváncsi voltam, hogy mi lesz az eredmény, hogy fog kinézni az összefüggő szöveg. Amikor aztán felolvastátok a szöveget, nagyon büszke voltam rád: Tényleg nagyszerűen oldottad meg a feladatot. A szöveg nemcsak összefüggő lett, hanem érdekes és igényes is, bármikor végigolvasnám. Az összefüggés egyfelől abból adódik, hogy az egész szövegben 'én' a főszereplő, minden körülötte forog. A szavak ismétlése (főnevek, névmások, de igék is), amik egymás helyett állnak, tehát koreferensek, hozzájárul az értelmi és szövegösszefüggés létrejöttéhez. Olyan kifejezésekre gondolok itt mint 'látogatóba menni' és 'elmenni', 'ez' és 'fogalmazást írni filozófiából az egzisztencializmusról', 'fogalmazás' és 'feladat', 'ő' és 'nagybátyám', stb. [...]

Az echo-szövegek írását követően következhet a formális hibák közös javítása: a párok javítják a helyesírást, a nyelvtani hibákat és az írásjeleket. Ezután a problematikus szövegrészeknél alkalmazzák az ún. 'operációs eljárásokat': helyettesítő próba, rövidítés, bővítés, áthelyezési próba és hangzási próba, hogy az öt leggyakrabban használt eljárást említsem (ld. Wolfrum 2010: 69). Végezetül a

¹¹ Egy ilyen kérdőív részletes leírásához ld. Wolfrum (2010: 67–68).

¹² A konkrét esetben ilyen és hasonló kérdéseket is fel lehetne venni a kérdőívbe: Hogyan lehetne koherensebb a szöveg? Mi szolgálhatná még a szöveg kohézióját? Mely eszközökkel lehetne még erősíteni az értelem- és szövegösszefüggést?

szöveg önálló átdolgozása következik, ami a legjobb, ha otthon történik. Utolsó lépésként az átdolgozott szövegeket leadják a hallgatók.¹³

Látjuk, hogy a kollektív átdolgozás itt bemutatott formája szigorú menetrendet követ, ami Liebnau (1995) 'korrekciós köréhez' (ld. Liebnau 1995: 69, in Wolfrum 2010: 66) igazodik. Az átdolgozás egyes lépései, fázisai itt láthatók még egyszer:

1. Felolvasás
2. Visszajelzés echo-szövegek formájában
3. Formális hibák közös javítása
4. 'Operációs eljárások' alkalmazása
5. A szöveg egyéni átdolgozása
6. Leadás vagy újabb visszajelzés/átdolgozás

Röviden szólnék még itt az osztályozás problémájáról. Az osztályozás nem feltétlenül az írásfolyamat része, pláne kreatív módon írt szövegek esetében nem az. Az iskolán kívüli kontextusban sem osztályozzuk a szövegeket: A visszajelzések általában recenziók vagy különböző kommentárok formájában keletkeznek. Az iskolai kontextusban az osztályozás azonban legitimálva van: Biztosítja ugyanis, hogy az írást oktatói és hallgatói részről is komolyan vegyék. Ha a szövegeket nem osztályozza az oktató, akkor az a tanulók motivációjára is kihat: Az átdolgozási szakaszban nem erőltetik meg magukat. Arra a kérdésre, hogy hogyan értékeljük a kreatív módon írt szövegeket, itt helyhiány miatt részleteiben nem térek ki, a témához lásd Wolfrum 2010: 71–75. Hangsúlyozom azonban, hogy a kreatív teljesítményt csak akkor szabad értékelni, ha az már lezártnak tekinthető (ld. Merkelbach 1993: 107, in Wolfrum 2010: 71). A lezártág azt jelenti, hogy a tanulók az átdolgozott szövegeket osztályzásra leadták.

2.2.3. Következtetések

Ezen a ponton a következők állapíthatók meg: Egy szövegnyelvészeti szemináriumon egy kreatív fogalmazási feladatot alkalmaztam azzal a céllal, hogy a hallgatók az olyan szövegszintű jelenségeket, mint a koherencia, kohézió, koreferencia jobban megértsék. Megkísértem tehát a szövegnyelvészeti ismeretek közvetítését és elsajátítását a KÍ módszerével segíteni.

Utólag megállapítom, hogy a munka minden fázisa hozzájárult a szóban forgó fogalmak, jelenségek megértéséhez és elmélyítéséhez: Már maga az írásfolyamat is, amikor a hallgatóknak úgy kellett válaszolniuk a feltett kérdésekre, hogy végül egy koherens szöveg jöjjön létre. Az első változatok felolvasása után az általános visszajelzések voltak azok, amelyek a figyelmet az értelem-, ill. a szövegösszefüggésre irányították. A konkrét nyelvi eszközök azonosítása a saját,

¹³ A végső, átdolgozott szöveg közreadásától itt helyhiány miatt eltekintek.

ill. a partner szövegében is egy újabb lépés volt a szóban forgó szövegszintű jelenségek felismerése, ill. megértése felé. Az echo-szövegek írása, amelyekben a hallgatók leírták az azonosított nyelvi eszközöket, illetve javítási javaslatokat tettek, szintén azt szolgálta, hogy a szövegek koherensebbé, nyelviileg összefüggőbbé váljanak. Az alkalmazott 'operációs eljárások' és az azt követő szövegátdolgozás mind hozzájárultak ahhoz, hogy a hallgatók (kreatív) cselekvés által valamit tanuljanak és megértsenek.

A kreatív feladat típusa, ill. a KÍ technikája, amelyet eszközként választunk egy szövegnyelvészeti szeminárium kontextusában, a tárgyalt jelenségtől függ. A fent bemutatott feladat alkalmas volt arra, hogy segítse a koherencia, a kohézió és a koreferencia jelenségeivel kapcsolatos ismeretek közvetítését és elsajátítását. A kollektív szövegátdolgozás különböző fázisai is különösen jól szolgálták az említett jelenségek megértését.

A jövőre nézve kívánatos lenne kreatív írásfeladatok egy lehetséges listáját összeállítani, amelyet a szövegnyelvészeti szemináriumokon az egyes témák esetében alkalmazni lehet. Ami a kollektív átdolgozást illeti, annak függetlenül a tárgyalt témától kötelezően meg kell jelennie, hiszen az átdolgozás lehetősége a kreativitás kibontakozásához, a stresszmentes környezet biztosításához mindenképpen szükséges. Továbbá, az (esetenként többszöri) átdolgozás révén az íráskészség általában is fejlődik, amit a nyelvoktatásban mindenképp figyelembe kell venni.

3. Lezárás

A szövegek tudományos vizsgálatának létjogosultsága, mi több, elengedhetetlensége, a tanulmány elején tárgyaltak alapján igazolva van.

Ez azonban nem azt akarja sugallni, hogy a szövegeket kizárólag produktumként értelmezzük. Magának az írás folyamatának is, mely során szövegproduktumokat hozunk létre, a tudományos vizsgálódás tárgyává kell válnia. Minden író azt tapasztalja, hogy írás közben gondolatok, ötletek, belátások és felismerések támadnak, ezek nem kezdettől fogva vannak jelen: Az írás tehát ismeretszerzés (Kast 1998: 23). Ez a KÍ-ra is érvényes egy szövegnyelvészeti szeminárium kontextusában.

'Az írást mint folyamatot' itt nem lineárisan, hanem inkább koncentrikusan értelmezzük, „[...] mely során az író körkörösén haladva azon fáradozik, hogy egyre közelebb kerüljön ahhoz, amit ki akar fejezni, ill. rendezze és strukturálja azt” (Kast 1998: 23). Itt utalnék arra, hogy Liebnau korrekciós köre (Liebnau 1995: 69, in Wolfrum 2010: 66), amely a KÍ-nál alkalmazott kollektív átdolgozás különböző fázisait mutatja meg, épp a koncentrikusságnak ezt a gondolatát ragadja meg.

A procedurális aspektus figyelembe vétele azt is jelenti, hogy az írás folyamata az oktatásban is megjelenik, és a gyakorlat része lesz. A tanuláshoz saját szövegek írása révén (is) kellene megvalósulnia, nem csak már létező szövegtermékek befogadása által. A *Learning by doing*, azaz a 'csinálva tanulás' olyan alapvetés, amihez az oktatásban is igazodni kellene.

Irodalomjegyzék

- BRENNER, G. 1998. *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BRINKER, K.–ANTOS, G.–HEINEMANN, W.–SAGER, S. F. (szerk.) 2000/01. *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* 16.1. Berlin/New York: Walter de Gruyter (=HSK 16.1).
- CURTIS, M. 1976. *Theorien der künstlerischen Produktivität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- CSATÁR, P.–HAASE, Zs. 2011. Koherencia és kohézió – Reflexiók e két fogalom értelmezésére a német nyelvű szakirodalom alapján. In: Dobi, E. (szerk.): *A szövegösszefüggés elméleti és gyakorlati megközelítési módjai. Poliglott terminológiai és fogalmi áttekintés. Officina Textologica* 16, 57–80.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. 1997. *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* [=KER] 2001. München: Langenscheidt.
- HAASE, Zs. 2017. Textlinguistik und Kreatives Schreiben. Kreative Vermittlung textlinguistischer Kenntnisse auf universitärer Ebene. In: Sata, L. (szerk.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest–Bonn: Gondolat Kiadói Kör, 59–79.
- HARTMANN, P. 1971. Texte als linguistisches Objekt. In: Stempel, W-D. (szerk.): *Beiträge zur Textlinguistik*. München: Wilhelm Fink Verlag, 9–29.
- KAST, B. 1998. *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt.
- KOCSÁNY, P.–CSATÁR, P.–HAASE, Zs. 2009. *Textlinguistik anders. On-line Materialien zum Studium der Textlinguistik*. Manuskript.
- LIEBNAU, U. 1995. *EigenSinn: Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- MERKELBACH, V. 1993. Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. In: Merkelbach, V. (szerk.): *Kreatives Schreiben*. Braunschweig: Westermann Schulbuch Verlag, 97–112.
- SCHREITER, I. 2002. *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*. München: Iudicium.

- SCHWARZ, M. 2000. *Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänen- gebundenen Kohärenz und Referenz im Deutschen. Linguistische Arbeiten* 413, Tübingen: Niemeyer.
- SCHWARZ-FRIESEL, M.–CONSTEN, M. 2014. *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WOLFRUM, J. 2001. *Heimat ist wie eine Göttin der Antiquität. Lebensperspektiven junger griechischer MigrantInnen und RemigrantInnen – kreativ geschrieben*. Frankfurt/Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien: Lang.
- WOLFRUM, J. 2010. *Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning: Hueber Verlag.

Text Linguistics and Creative Writing

The creative transfer of text linguistic knowledge in higher education

In the present paper I attempt to give a brief overview of Creative Writing followed by the presentation of a practical example on its applicability in the context of a seminar of text linguistics on university level. Step by step it is shown how a Creative Writing task can help transferring and acquiring knowledge related to textual phenomena like coherence or coreference. A further aim of the article is to demonstrate the importance of research related to text.