

A kreatív-produktív szövegmegközelítésről

Valamennyien, akik tanítunk, nap mint nap tapasztalhatjuk, hogy a mai médiumok között felnövekvő tanulóink másként hallanak és olvasnak, mint mi hallottunk, olvastunk annak idején. Számolnunk kell ezzel a ténnyel, mert ha figyelmen kívül hagyjuk, nem fogjuk tudni ébren tartani az olvasásra való készséget azokban, akikben ez még (!) megvan, nem is szólva arról, hogyan fogjuk tudni feltámasztani az olvasás iránti igényt azokban, akikben ez még vagy már (!) nincs meg.

N yilvánvaló, hogy ennek a felismerésnek a következtében jelent/jelenik meg az elmúlt húsz évben – főként a nyugat-európai (szak)irodalomban – egyre több olyan könyv, amely a költészet kreatív szemszögből való megközelítésével foglalkozik különböző szintű (alap-, közép- és felsőfokú) oktatási keretben éppúgy, mint azon kívül. Ezeknek az iskolai oktatás számára készült könyveknek természetesen nem az a céljuk, hogy a tanulókat költői alkotások létrehozására serkentsék, hanem az, hogy fokozzák a nyelv használata iránti érzékenységüket, s aktív tevékenység révén fedezzessék fel velük az olvasás örömét.

A *kreatív-produktív szövegmegközelítés* lényege egy-egy elemzésre kiválasztott vers vagy próza eredeti formájának bemutatását megelőző, az adott szöveg(ek), vers(ek) meghatározónak tartott jelentéshordozó elemein (elemeivel) végeztetett kreatív művelet. Feladata pedig az analitikus-kreatív szövegmegközelítés előkészítése abból a célból, hogy abban a tanuló (az elemzők) érdekeltebben, s ezáltal kreatívabban vegyenek részt; valamint az, hogy ennek a megközelítésnek az alkalmazásakor egyaránt próbára tehessék és elmélyíthessék mind az írói, költői alkotások felépítésére, mind anyanyelvük (adott esetben egy elsajátítandó idegen nyelv) helyes használatára vonatkozó ismereteiket, képességeiket.

A kreatív-produktív megközelítésnek a következő három *fő típusát* szokás megkülönböztetni:

– szövegek *teljesen szabad* létrehozása;

– adott szöveggel *analóg* szöveg létrehozása;

– egy (eredeti formájában nem ismert) szöveg úgynevezett *anticipatorikus* megközelítése.

Az *első* esetben a tanuló mind a szöveg témáját, mind a szöveg formáját szabadon választhatják meg; a *második* esetben egy adott szöveg elemzése után próbálnak meg egy ahhoz tartalmilag, formailag vagy tartalmilag és formailag hasonló szöveget létrehozni; a *harmadik* esetben pedig egy olyan (általuk nem ismert) szöveghez végeznek előzetes „ujjgyakorlatokat”, amelyek elvégzése után, a szerzett tapasztalatokra támaszkodva kezdi el az adott szöveg analitikus elemzését.

A kreatív-produktív megközelítés alkalmazása által elérendő *általános jellegű célok* – amelyek értelemszerűen az anticipatorikus megközelítés alkalmazására is vonatkoznak – az alábbiakban foglalhatók össze:

– fokozni azt az örömet, amit az olvasás (különösen pedig az irodalommal való foglalkozás) jelent (vagy kellene hogy jelentsen);

– erősíteni (vagy felkelteni) a tanulóknak a nyelvi kreativitásukba vetett hitet;

– fokozni a nyelvi kifejezőkészséget, illetőleg a nyelv használatával kapcsolatos érzékenységet;

- erősíteni a szöveg-kompozícióelvek felismerésének a képességét;
- fokozni az egyes szerzők céljának és szemléletmódjának a megértésére irányuló készséget;
- fejleszteni az olvasástechnikát és a helyesírást.

A szemiotikai textológia mint elméleti keret

A következőkben bemutatott kreatív-produktív gyakorlatok elméleti kerete – *szemiotikai textológia* – olyan szövegtani koncepció, amely a szöveget 'jelölő-jelölt' viszonynak tekinti, és nemcsak irodalmi (vers és próza), hanem tetszőleges szövegek elemzéséhez is elméleti keretet kíván nyújtani, szövegen itt az úgynevezett multimediális (a nyelvi összetevő mellett más – képi illusztratív, zenei stb. – összetevőket is tartalmazó) szövegeket is értve.

Nincs – mert nem is lehet – szándékomban itt ennek az elméleti keretnek a bemutatása, erről több publikációból is kellő tájékozódást szerezhetnek az érdeklődő olvasók. A globális tájékoztatás igényével itt csupán azokról az *összetevőkről* szölok (egymással való összefüggésükben), amelyeket egy szöveg felépítése alapösszetevőinek tartunk (1. sz. melléklet).

Mind a szemiotikai textológia mint elméleti keret, mind a kreatív-produktív szöveg-megközelítés céljára átrendezett próza- és versszövegekkel végezhető – különböző életkorú tanulók körében kipróbált – gyakorlatok részletes bemutatása, elemzése a *Petőfi-Benkes szerzőpáros Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben* (OTTÉV, 1992), illetve *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok* (OKSZI, 1993), valamint a *Petőfi-Bácsi-Benkes-Vass szerzőközösség által írt Szövegtan és verselemzés* (PSZM Projekt, 1993) című könyvekben olvasható, és ilyen jellegű gyakorlat típusokat tartalmaz az a *Tájékoztató sorozat*, amelyet *Az (újra)alkotó képzelet nyomában* címmel közöl a Magyaraltanítás című folyóirat az 1993. 2-5. és az 1994. 1. számaiban, s találhatóak ilyenek az 1994 szeptemberében, *Petőfi-Bácsi-Benkes-Békési-Vass szerzőközösség által írt, s a TREZOR kiadónál megjelent Szövegtan és prózaelemzés* című kötetben is.

Gyakorlattípusok

Ez alkalommal – az 1. sz. mellékletből megismert összetevőkre vonatkoztatottan – kizárólag csak az *anticipatorikus* megközelítés néhány alapformájának példákkal is illusztrált bemutatására szorítkozom. A kreatív-produktív gyakorlatokhoz szükséges szövegátalakítások egy versen bemutatott 'mintájá'-t a 2. sz. melléklet tartalmazza.

A vehikulumokra (Ve) vonatkozó gyakorlatok

A *vehikulummal* kapcsolatos gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy elvégzőik kreatív módon foglalkozzanak egy adott szöveg (vers vagy rövidpróza) poétikai formába nem öntött lexikai anyaga különféle vizuális megjelenési formákba való elrendezéseinek a lehetőségeivel. Nyilvánvaló ugyanis, hogy adott esetben akár egy-egy verssor többiétől elhelyezése, a lexikai anyag adott módon való bekezdésekre tagolása, valamint különféle betűtípusokkal való szedése maga is jelentéshordozó lehet. Továbbá – attól függően, hogy a végleges formába nem öntött lexikai anyag tartalmaz-e mondattagoló és szövegmondatokat egymástól elválasztó írásjeleket (mondatkezdést jelző nagybetű írásmódot) vagy sem –, ezek a gyakorlatok a legkülönfélébb grammatikai kérdések megoldását, illetve megbeszélését teszik szükségessé és lehetővé (2. sz. melléklet).

A formai felépítésre (Fo) vonatkozó gyakorlatok

A nyelvi formai felépítéssel kapcsolatos gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy elvégzőik kreatív módon foglalkozzanak adott lexikai anyag különféle szintaktikai és poétikai elrendezhetőségének lehetőségeivel.

A szemantikai felépítésre (Se) vonatkozó gyakorlatok

A *szemantikai felépítésre* vonatkozó gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy a gyakorlatok elvégzői kreatív módon foglalkozzanak a szövegek lokális és globális szemantikai

összefüggősége, időszerkezete, valamint belső kommunikatív organizációjának kérdéseivel. (A 'lokális' terminus egy-egy szókapcsolat, egy-egy szövegmondat, a 'globális' terminus pedig a szöveg egésze e fogadhatónak ítélt összefüggőségére utal.) Minthogy a gyakorlatok elvégzése különféle szintaktikai és poétikai kérdések eldöntését is igényli, a gyakorlatok eredményeinek megbeszélése ezekre is ki kell terjedjen. Az ilyen gyakorlatok *nyelvi szempontból* kiválóan alkalmasak egyrészt a szűkebb vagy tágabb értelmű szinonímia elemzésére, másrészt annak vizsgálatára, hogy egy-egy szövegmondat adott helyén milyen (egymástól különböző) szintaktikai funkciójú elemek állhatnak. *Poétikai szempontból* e gyakorlatok egyrészt a metrikai-ritmikai lokális kohézió, másrészt a lexikai globális kohézió elemzésére adnak elsősorban lehetőséget (1–2. sz. melléklet).

Röviden arról is szólnék, hogyan alkalmazhatók a *cloze* különféle típusai az anyanyelv- és irodalomtanításban.

A *cloze*, mint ismeretes, az az eljárás, amelynek során egy szövegnek minden ötödik (esetleg minden hatodik vagy hetedik szavát) törlik, és a tesztelt személyeknek az ily módon eltávolított szavakra kell 'rátalálniuk'. Ez a teszt módszer az Amerikai Egyesült Államokban szövegek olvashatóságának vizsgálatára jött létre az ötvenes évek elején, majd egyre szélesebb körben alkalmazták az idegen nyelvi vagy anyanyelvi szövegek megértési képességének értékeléséhez is.

A *cloze* technikát felhasználó – kreatív-produktív gyakorlatok összeállításához figyelembe vettem *Az elrejtett szó nyomában* című Carla Marello által szerkesztett és 1989-ben Firenzében megjelent könyvet. Az általános és középiskolai tanárokkal huzamos időn keresztül folytatott közös felfedező munka eredményeinek leírását tartalmazó kötet kizárólag anyanyelvi szövegekre vonatkozó tesztekkel foglalkozik, e tesztek azonban – és számunkra ezért különösen jelentősek – nemcsak a 'megértés' vizsgálatára irányulnak, hanem a 'szövegszerűsége' is. (A tematikus és pedagógiai szempontokat is érvényesítő, összefoglaló jellegű *Bevezetést* is tartalmazó munkáról a *Szemiotikai szövegtan* 5. számába Petőfi S. János készített recenziót.)

Az említett – *Az elrejtett szó nyomában* című – könyvben leírtakat és a maga tanítási tapasztalatait összegezve, a *célirányos*, a szövegszerűsége irányuló kreatív-produktív *cloze* típusú gyakorlatok alkalmazásával kapcsolatban fontosnak tartom a következőket:

Az ilyen típusú gyakorlatokat „nem lehet elég korán elkezdni”, azaz a szövegmegközelítés e sajátos formájával való mielőbbi megismerkedés elősegítheti a tanulók szöveg-megértési képességének fejlesztését. A szövegekből való törléskor – különösképpen a kezdőkkel végeztetett gyakorlatok esetében – ügyelni kell arra, hogy új információt hordozó kifejezéseket, illetve olyanokat, melyek a szövegben másutt nem ismétlődnek, törölni nem célszerű; nagyon sok kifejezés törlése a feladat megoldhatatlanságát eredményezheti; az egyes szófajok törlése esetén számításba kell venni, hogy a kihagyott igék, kötőszók rekonstrukciója jóval bonyolultabb, mint a főnevek, mellékneveké stb.

A világfragmentumra (Re) vonatkozó gyakorlatok

A '*világfragmentum*' (illetőleg annak mentális képe) terminus itt egyrészt arra a *valamire* utal, ami az olvasó meggyőződése szerint az adott versben kifejezésre jut, másrészt arra a *módra*, ahogy az kifejezésre jut (1–2. sz. melléklet). A világfragmentumokkal (pontosabban ezek adott szövegben való bemutatásával) kapcsolatos gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy elvégzőik kreatív módon foglalkozzanak azzal a kérdéssel, hogy egy adott valóságdarab hányféleképpen jeleníthető meg valamely szövegben akkor is, ha csupán a szövegmondatok globális sorrendjét változtatjuk meg, illetőleg azzal, hogy a különféle globális sorrendekben kimutatható eltérések esetleg milyen egymástól eltérő valóságdarabra engednek következtetni.

Ismételen hangsúlyozom, hogy a kreatív-produktív gyakorlatoknak az 1. sz. mellékletben szemléltetett négy csoportra való osztása abból a szempontból önkényes, hogy a tárgyalt négy összetevő nem választható el teljes mértékben egymástól. Amikor itt péld-

dául egy világfragmentum adott szövegben való megjelenési módjáról beszélünk, ez a megjelenési mód a fizikai hordozó (és mentális képe) alaki arculatán éppúgy nyomot hagy, mint annak formai, illetőleg szemantikai felépítésén. Az, amire a gyakorlatok végzésekor különös hangsúlyt fektetünk, egyrészt annak a vizsgálata, hogy az elemzett szöveg szerzője milyen sorrendben mutatja be az általa megjeleníteni kívánt világfragmentum egyes tényállásait, másrészt hogy a tényállások sorrendjének megváltoztatása milyen határig engedi meg, hogy még 'ugyanarról' a világfragmentumról beszélhessünk.

Komplex gyakorlatok

Az eddig bemutatott négy gyakorlatípus egyszerűnek tartható abból a szempontból, hogy az azokkal kapcsolatban megfogalmazott feladatok minden esetben a 'jelölő-jelölt' viszony egy-egy összetevőjének elemzésére irányulnak. Ezeknek a gyakorlatípusoknak a kombinációja révén ún. *összetett (komplex)* gyakorlatok is létrehozhatók. Így:

- a *fizikai hordozóra* (Ve) vonatkozó egyszerű gyakorlatok bármelyike összetetté tehető azáltal, hogy azt a *formai felépítésre* (Fo) vonatkozó gyakorlatokkal kombináljuk (pl.: nemcsak az eredeti vehikulum alakját változtatjuk meg, hanem a megváltoztatott alakban egyes szövegmondatokon belül az összetevők sorrendjét is);

- a *fizikai hordozóra* vonatkozó egyszerű gyakorlatok bármelyikét kombinálhatjuk továbbá a *szemantikai felépítésre* (Se) vonatkozó egyszerű feladatok bármelyikével (pl.: nemcsak az eredeti vehikulum alakját változtatjuk meg, hanem a megváltoztatott alakban felírt szövegmondatokból bizonyos elemeket el is hagyunk);

- a *fizikai hordozóra* vonatkozó gyakorlatok bármelyikét kombinálhatjuk végül a *világfragmentumra* (Re) vonatkozó gyakorlatok bármelyikével is (pl.: nemcsak az eredeti vehikulum alakját változtatjuk meg, hanem a megváltoztatott alakban bizonyos szövegmondatokat vagy szövegmondat-párokat fel is cserélünk egymással). Hasonló módon kombinálhatók a formai felépítésre vonatkozó gyakorlatok a szemantikai felépítésre, illetőleg a világfragmentumra vonatkozókkal, valamint a szemantikai felépítésre vonatkozók a világfragmentumra vonatkozókkal (1–2. sz. melléklet).

Azok között az ismeretek között, amelyeket az elemzők interpretációjuk (interpretációik) során felhasználnak, különös szerepet játszanak azok, amelyek (a) az interpretálandó mű 'formai felépítésével' azonos (vagy azzal analóg) felépítésű más művekre, (b) az interpretálandó mű 'szemantikai felépítésével' valamilyen módon kapcsolatba hozható szemantikai felépítésű más művekre, illetőleg (c) az interpretálandó mű szerzőjétől származó más művekre vonatkoznak. Ezeket a kapcsolatokat összefoglaló néven intertextuális kapcsolatoknak nevezzük, s rájuk vonatkozóan célszerű még azt is megjegyezni, hogy ezekre a kapcsolatokra az egyes művekben több esetben explicit módon maguk a szerzők is utalnak.

Az is nyilvánvaló, hogy az intertextuális kapcsolatokat az elemzőknek (és általában az olvasóknak) valamikor, valamilyen módon el kell sajátítaniuk. Annak megvilágítására, hogy a *kreatív-produktív megközelítés* hogyan használható fel erre a célra is, egy példacsoport 'közös témájá'-ul – Balassi Bálint *Negyedik*, Weöres Sándor *Barokk embléma két verzióban* és Petőcz András *Zárójelvers op. 49* című versei kapcsán – a 'Balassi-versszak'-ot választottuk (lásd Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János: *Kreatív-produktív versmegközelítés és intertextualitás. Szemiotikai szövegtan 6.* JGYTF Kiadó, Szeged, 1993).

Pedagógiai alkalmazás

Ami a bemutatott különféle gyakorlatípusok pedagógiai alkalmazását illeti (3. sz. melléklet), azzal kapcsolatban – hivatkozva mindarra, amit az egyes részekben már erről a témáról mondtam – befejezésül itt a következőket emelem ki.

- Az *irodalomtánítás* esetében például a szöveg mint 'jelölő-jelölt' viszony egyik összetevőjére: versek fizikai megjelenési formájára vonatkozó kreatív-produktív gyakorlatok alkalmasak arra, hogy a tanulók a) felfedezzék adott versek 'írott/nyomtatott képé'-nek

- és jelentésének szoros kapcsolatát; b) megfigyeljenek és elsajátítsanak verstani, poétikai ismereteket (pl.: vers, verssor, versszak, rím, rímképlet stb.), és megértsék ezek jelentéshordozó szerepét; c) képesek legyenek megkülönböztetni és értelmezni a „hagyományos” és a képi elrendezésű versvekihulumok sajátosságait, valamint felfigyeljenek az utóbbinak a történetére, fajtáira és a mai tömegkommunikációban betöltött szerepére.
- Az erre az összetevőre vonatkozó kreatív-produktív gyakorlatokkal – amellet hogy alkalmazásukkal közvetlen kapcsolat teremthető az anyanyelvi és az irodalomórák között – a magyar nyelvi órákon a tanulókkal számos nyelvi ismeretet sajátíttathatunk el, és sikerrel fejleszthetjük olvasási, helyesírási, írásbeli és szóbeli kifejezőképességüket.
 - Az a szövegtan, aminek keretében a bemutatott feladatokat megfogalmaztuk, nem vagy nem csak az irodalmi szövegek szövegtana, azaz ezek a feladatok bármilyen szövegre vonatkozóan elvégezhető, bármely tantárgy tankönyvi szövegeire éppúgy, mint bármely tetszőleges szövegre is.
 - A szövegtan és a bemutatott kreatív-produktív gyakorlatok jellegéből következően nem releváns az a kérdés, hogy a tárgyalt feladatokat irodalomórán vagy nyelvi órán kívánatos-e alkalmazni: ezek a feladatok ugyanis egyidejűleg szolgálhatják mind az irodalom-, mind az anyanyelvtanítás céljait (3. sz. melléklet).
 - A bemutatott feladatokkal kapcsolatban analóg feladatok természetesen alkalmazhatók az idegen nyelvek tanítása keretében is; meggyőződésünk, hogy ez nemcsak hasznos, hanem igen kívánatos is lenne.
 - Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy ezek a gyakorlatok csupán megelőzik bizonyos nyelvi kérdéskör rendszeres tárgyalását, illetve egy bizonyos szöveg elemzését, de nem helyettesítik azt. Egyrészt arra szolgálnak, hogy felkeltsék a tanuló érdeklődését a szóban forgó témák iránt, másrészt arra, hogy a tanár számára világosabbá tegyék azt az adott osztály által az adott témákra vonatkozóan birtokolt ismeretanyagot, amelynek háttere előtt az oktatást eredményesebbé teheti.
 - Állandóan szem előtt kell tartani azt is, hogy a bemutatott feladatok *mintáknak* tekintendők, és nem egy bármilyen kontextusban, bármikor egy az egyben alkalmazható receptek hamazának. A feladatok megoldása a tanuló kreativitását-produktivitását kívánja meg, a feladatok megválasztása viszont a tanárokét. A tanárnak kell ugyanis eldöntenie, hogy *melyik* osztályban, *melyik* téma tárgyalásához, *milyen* feladatok alkalmazását tartja a legcélravezetőbbnek.
 - Végül, a tanároknak nemcsak abból a szempontból kell kreatívnak lenniük, hogy egy adott osztályban egy adott témához az alkalmas feladatot megválasszák, hanem abból a szempontból is, hogy az elvégzett gyakorlatok eredményeit mind a maguk, mind tanulóik számára optimálisan hasznosítani tudják. A dolog természetéből adódóan metodikai kérdésekkel részletesebben itt nem foglalkozhattam. Erre vonatkozó információk a felsorolt könyvekben, tanulmányokban található. A gyakorlattípusoknak és az anyanyelv- és irodalomtanításban betölthető funkcióiknak – a fentiekben kifejtett általánosításokat figyelembe vevő összefoglaló bemutatását a 3. sz. melléklet tartalmazza.

Befejezés

Befejezésül ismételten utalni szeretnék arra, hogy ez a fajta megközelítés az egyes művek elemzéséhez 'maximális aktivitást' kíváltó utat kíván (és tud) teremteni anélkül, hogy akár az adott szövegeken akarna esetleg nem kívánatos következményekkel járó műveleteket végrehajtani, akár a tanulókból akarna 'költöket' nevelni.

Az eddigi tanítási tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy ilyen gyakorlatok a magyar nyelv és irodalomórák szinte bármelyikén (új tananyag feldolgozásakor, összefoglaláskor, ismétléskor, ellenőrzéskor) tervezhető, ha alkalmazásukat olyan, a fenti célok elérését szolgáló tervezőmunka előzi meg, amely egyaránt figyelembe veszi a tanítandó anyag természetét és a tanuló meglévő ismereteit, képességeit.

1	2	3	4
A szöveg 'jelölő-jelölt' szerkezetének <i>fizikai hordozója</i> (1.1) és az ahhoz rendelhető <i>mentális kép</i> (1.2)	A szöveg 'jelölő-jelölt' szerkezetének fizikai hordozójához rendelhető rendszerű (2.1) és kontextuális (2.2) <i>formai felépítés</i>	A szöveg 'jelölő-jelölt' szerkezetének fizikai hordozójához rendelhető rendszerű (3.1) és kontextuális (3.2) <i>szemantikai felépítés</i>	A szöveg 'jelölő-jelölt' szerkezete adott felépítéssel interpretált fizikai hordozójához rendelhető <i>világfragmentum</i> (4.1), illetőleg annak <i>mentális képe</i> (4.2)

1. sz. melléklet

A szöveg mint jelkomplexus szemiotikai összetevői

	Minta a lehetséges szövegátalakításra	Minta a feladatmegfogalmazásra
Ve	Párisba tegnap beszökött az ősz Szent Mihály útján suhant nesztelen kánikulában halk lombok alatt találkozott velem	A kézhez kapott szöveg az eredeti szöveget nem a szerzője által megalkotott formában mutatja. a) Válaszolj arra a kérdésre, hogy az adott szöveg szerinted eredetileg vers vagy próza szövege-e és indokold a döntésedet! b) Válaszodnak megfelelően írd át az adott szöveget az általa elképzelt formába! c) Adj címet a szövegnek!
Fo	éppen a Szajna felé ballagtam lelkemben kis rőzse-dalok égtek furcsák búsak bíborak füstösek arról hogy meghalok	A kézhez kapott szöveg egy vers (versszak) átalakított szövege. A verssorok sorrendje megegyezik az eredeti sorrenddel, az egyes verssorokban a szavak sorrendje azonban nem. a) Próbáld megváltoztatni a sorokban a szavak sorrendjét úgy, hogy eredményül egy számodra elfogadható (vers) versszak szövegét kapd! b) Adj címet a versnek!
Se	elért az ősz és (...) valamit Szent Mihály útja (...) züm züm (...) végig az uton tréfás falevelek	A kézhez kapott vers (versszak) szövegéből az ígéket töröltük. a) Próbáld kiegészíteni az üresen hagyott részeket az adott sor szótagszámának (10/10/10/6) megfelelően úgy, hogy számodra elfogadható verset (versszakot) kapj! b) Adj címet a versnek!
Re	egy perc a nyár meg sem hőkölt belé s Párisból az ősz kacagva szaladt	A kézhez kapott vers (versszak) szövegének utolsó két sorát töröltük. a) Próbáld kiegészíteni az üresen hagyott részeket az adott sor szótagszámának (10/6) megfelelően úgy, hogy számodra elfogadható verset (versszakot) kapj! b) Adj címet a versnek!
Komplex	milyen szomorú vagyok én ma minden láng csak részekben lobban milyen csonka ma a hold minden szerelem darabokban fut velem egy rossz szeker minden egész eltörtött félíg mély csönd félíg láрма az éj milyen sivatag néma utána mintha jaj-szó szállna	Tekintsd az alábbi 9 sort egy vers összekevert alapépítőlemeinek! a) Hozz létre ezekből a sorokból egy olyan 3 versszakból álló, versszakonkénti 4 soros verset, amelynek minden versszakában az első és az utolsó sor azonos. Más szóval ez azt jelenti, hogy a megadott 9 sor közül 3-at kétszer kell figyelembe vened. b) Indokold meg a döntésedet! c) Adj címet a versnek!

2. sz. melléklet

Minta a szövegátalakításokhoz és feladatmegfogalmazásokhoz
(Ady Endre *Párisban jár az ősz*, illetve *Kocsi-út az éjszakába* című verseivel kapcsolatban)

GYAKORLATOK

	Ve	Fo	Se	Re	Komplex
„próza” technikai elemek- kel	1. a Adott (folyamatosan, próza, vers vagy képvers formába szedett) vehikulum áttördelése prózavehikulummá.	2. a-b Folyamatos- szövegmondatokra nem tagolt – szöveg tagolása, illetőleg mondatösszetevők átrendezése szövegmondatokon belül.	3. a-b Egy olyan vehikulum üres helyeinek kitöltése, amelyből adott szófajhoz tartozó vagy adott szintaktikai funkciójú elemeket, illetőleg minden 4., 5., 6. vagy 7. elemet töröltünk.	4. a-b Hiányos vehikulum elhagyott bevezető, valamely közbülső vagy befejező részének pótlása, illetőleg vehikulum létrehozása lineárisan nem rendezett vehikulumelemekből (szavakból, sorokból, illetőleg nagyobb szövegrészekből).	5. a-b A Ve, Fo, Se, Re összetevőkkel kapcsolatos gyakorlatok tetszés szerinti (2-es, 3-as, 4-es) kombinációja.
„vers” technikai elemek- kel	1. b Adott (folyamatosan, próza, vers vagy képvers formába szedett) vehikulum áttördelése vers vagy képvers-vehikulummá.				

ISMERETBŐVÍTÉSRE, KÉPESSÉGFEJLESZTÉSRE

nem irodalmi minősített szövegek- kel kap- csolatban	1. 1 Tartalmi és vizuális tagolás; írás- és nyomdatechnikai kiemelés.	2. 1 Szövegtípusra jellemző mondattagolás és téma-réma szerkezet.	3. 1 Szövegtípusra jellemző szókapcsolatok, illetőleg lokális és globális kohézió.	4. 1 Szövegtípusra jellemző szövegvilágok és nyelvi megjelenési formáik sajátosságai.	5. 1-2 A gyakorlat-kombinációtól függő szövegtulajdonosság-együttesek.
irodalmi nak mi- nősített szövegek- kel kap- csolatban	1. 2 A bekezdésstruktúra vagy strófaszerkezet, illetőleg prozódia, rím, ritmus, enjambement.	2. 2 Mondathossz, mondattagolás (nem konvencionális) téma-réma szerkezetek, illetőleg, prozódia, rím, ritmus, enjambement.	3. 2 Költői képeket létrehozó szókapcsolatok, sajátos lokális és globális kohézió, illetőleg prozódia, rím, ritmus, enjambement.	4. 2 A lineáris elrendezés és a szövegvilág irodalmi jellegű funkciója, illetőleg prozódia, rím, ritmus, enjambement.	

3. sz. melléklet

Összefoglaló táblázat a lehetséges pedagógiai alkalmazásra