

HERÉDI REBEKA

Történet születik

I. rész: A kreatív írás és a történetalkotás irodalompedagógiai lehetőségei

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.06

MŰHELY

BEVEZETÉS

A 21. századi irodalomoktatásban egyre hangsúlyosabb elvárás, hogy az iskola ne csupán ismeretek közvetítésére vállalkozzon, hanem fejlessze azokat a komplex kompetenciákat is, amelyek a tanulók értelmező, alkotó és együttműködő részvételéhez szükségesek (*Herédi*, 2021, 2022). Az OECD (2024) szerint az oktatás feladata ma már nem merül ki a reproduktív tudás megerősítésében: a tanulóknak képessé kell válniuk arra is, hogy új keretek között gondolkodjanak, ötleteket hozzanak létre, azokat értékeljék, a hibákat kijavítsák, és ezáltal továbbfejlesszék elképzeléseiket különböző kommunikációs és problémamegoldó helyzetekben.[1] Az irodalompedagógia módszertani eszköztára és narratívaközpontú szemlélete különösen alkalmas arra, hogy elősegítse a történeteken keresztül megvalósuló önértelmezést, valamint gazdagítsa a kreativitásra épülő tanulási folyamatokat.

A téma aktualitásához hozzájárul az ember narratív igénye, történetekben való gondolkodása, és történetközlési vágya (*Bruner*, 1991). A történetalkotás és a történetátadás az ember egyik legalapvetőbb szükséglete és önkifejezési módja. Történetekben gondolkodunk például, amikor reflektálunk a napunkra, amikor kiemelünk belőle egy részletet, és megosztjuk azt mással. (*Truby*, 2008) Ezek a mindennapi narratív struktúrák, amennyire hétköznapinak számítanak, legalább annyira fontosak az önmeghatározásunk szempontjából. *Bruner* (1991) elmélete alapján a narratíva nem csupán irodalmi műfaj, hanem a valóságértelmezés egyik módja is: az emberek tapasztalataikat történetekbe szervezik, melyekhez szereplőket, következtetéseket és értelmezéseket csatolnak.

A narratívák nagyszerű alapot biztosítanak az irodalompedagógia számára, akár önmagunk megértését, akár a kreatív folyamatok támogatását tűzzük ki célul. A kreatív írás és a drámapedagógia éppen ezekhez való tanulási környezetet teremt, hiszen

[1] www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/06/new-pisa-results-on-creative-thinking_7dccb55b/b3a46696-en.pdf

egyszerre mozgósítja a képzeletet, a strukturáló gondolkodást és a reflektív döntéshozatalt (*Kispál*, 2022).

Az e kétrészes tanulmányomban bemutatott foglalkozás az irodalompedagógia szintjén viszi véghez az együttműködésen alapuló tanulást, ahol helyet kap az alkotás, a kreatív gondolkodás, a szövegalkotás, valamint az azonosulás kérdésköre. A bemutatott gyakorlatok a mesealkotást és a drámapedagógiát ötvözve segítik tapasztalataink rendezését, a narratívákra való reflektálást, a rákérdezést és az elképzelések továbbfejlesztését. A foglalkozás során nem pusztán alkotási folyamat megy végbe, hanem egy fiktív tér születik. A fiktív tér a tanulók aktivitására épít, közösségi tanulás és alkotás élményét nyújtja, miközben a tanulók megismerik önmagukat ebben a mintavilágban. Az iskolai gyakorlatban ez azért különösen fontos, mert a tanulók gyakran készen kapott értelmezési sémák mentén találkoznak irodalmi szövegekkel, míg a saját történet létrehozása jelentésalkotói pozícióba helyezi őket. A téma korszerűségét mutatja továbbá az is, hogy a UNESCO 2024-es *kultúra és művészeti nevelés* keretrendszere hangsúlyozza a képzelet, a kreativitás, az önkifejezés, valamint a társas tanulás fontosságát.[2] Az oktatási rendszer egy olyan szervezeti struktúra, ahol a tanulók megtanulhatnak kereteken kívül gondolkodni, megkérdőjelezni, létrehozni, új összefüggéseket meglátni. Ebben az értelmezésben a tanulás kulturális és személyes élménnyé alakul. A mesealkotásra épülő drámapedagógiai foglalkozás ebbe a szemléletbe jól illeszkedik, mivel egyszerre kínál lehetőséget nyelvi alkotásra, dramatikus megjelenítésre, közös világépítésre és identitásközeli megszólalásra.

A mesealkotás kiváló terepül szolgál a közös tanulási élmény tapasztalásához. A karakterteremtés, a cselekmény kigondolása, a szereplőháló létrehozása, az improvizáció megélése, a mesei tér, világ kitalálása mind olyan gyakorlatok, amelyek során a tanulók megtanulnak közösen gondolkodni, döntést hozni és alkotni. Ez összhangban áll a kreatív gondolkodás kortárs megközelítésével, miszerint a kreatív folyamat nem olyan alkotótevékenység, amely csupán néhány ember privilégiuma *(Vygotsky*, 2004), vagy amely elsősorban magányos tevékenységként van jelen a köztudatban (*Csíkszentmihályi*, 2021), hanem egy olyan összetett folyamat, ahol a közös gondolkodás, ötletelés révén a csoport képes létrehozni együttesen egy olyan produktumot, amelynek egyedisége közös munka eredménye. Noha a produktum közös termékként materializálódik, a csoporttagok egyedi meglátásai belevegyülnek a történetbe, ami azt jelenti: ha egy csoporttagot kicserélnénk egy másikra, akkor már nem ugyanaz az anyag jönne létre a tevékenység lezárásával. Ez jól tükrözi, hogy mennyire hangsúlyos egy-egy tanuló jelenléte és gondolkodása a folyamaton belül. Az ilyen foglalkozások tehát nem csupán a fantáziát engedik szabadon, hanem a közös gondolkodás, az érvelés, a kompromisszumkötés és az önreflexió tereivé is válnak.

a mesealkotást és a drámapedagógiát ötvözve

Tanulmányom első részében a kreatív írás elméleti megközelítését tárgyalom, irodalomtanításban való megjelenésének

[2] https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf

szükségszerűségét fejtem ki, majd a varázsmesén[3] mint nyitott narratív struktúrán keresztül mutatom be, miként hordozzák a mesei narratív funkciók egyszerre a szerkezeti kötöttség és az alkotói nyitottság kettősségét. A tanulmány második része még előkészítés alatt áll; abban a drámapedagógiai aspektust és a konkrét foglalkozást ismertetem majd.

A TÖRTÉNETALKOTÁS HELYE AZ IRODALOMOKTATÁSBAN

A történetalkotás helyének kijelölése az irodalomtanításban azért is különösen fontos, mert ez a tevékenység egyszerre kapcsolódik a szövegértéshez, a narratív gondolkodás fejlesztéséhez, a narratív elemek történetbe való szervezéséhez a kreativitás és a fantázia által, valamint az esztétikai tapasztalat elmélyítéséhez (*Hadzigeorgiou*, 2016). A hagyományos irodalomoktatásban a történetek olvasott, nagyon gyakran értelmezendő vagy elemezendő szöveganyagként jelennek meg. Természetesen fontos, hogy a tanulók elsajátítsák a műelemzéssel kapcsolatos készségeket, valamint, hogy elmondják egy-egy történettel vagy verssel kapcsolatos meglátásaikat, ugyanakkor a történetek nemcsak a műfaji sajátosságok felismerésére és az elemzői pozíció előhívására hivatottak, hanem különböző narratív funkciók, elemek továbbgondolására, létrehozására is – ezáltal például a műfaji tudás alkotói és tapasztalati úton képződik meg.

A történetek olyan kapukat jelenthetnek az oktatási struktúrákban, amelyek a tanulók fantáziájának, kreativitásának használatához és fejlődéséhez, illetve az önálló jelentésalkotáshoz egyaránt utakat nyithatnak (*Kaufman*, 2016). A narratív formák természetüknél fogva nemcsak a befogadó értelmezői státuszára hagyatkoznak, hanem teret engednek a továbbgondolásnak; a történet folytatásával kapcsolatos spekulációknak; a történet szereplőinek, helyzeteinek és tereinek elképzelésének; a belehelyezkedésnek és az azonosulásnak. Ezek a narratív befogadás imaginatív műveletei, amelyek mechanizmusai a kreativitás és a szubjektív értelmezői státusz jóvoltából indulnak be, és építik fel a történet egyedi leképeződését az adott befogadó elméjében. Ez a kreatív és jelentésalkotó pozíció teszi lehetővé, hogy a történetekhez ne lezárt jelentésegységként (*Kispál*, 2023), hanem olyan nyitott struktúraként viszonyuljunk, amelynek pedagógiai haszna nem merül ki az értelmezésben és az elemzésben, hanem az újraalkotás, a drámapedagógiai megjelenítés és átélés lehetőségét is magában hordozza.

> a műfaji tudás alkotói és tapasztalati úton képződik meg

Pszichológiai szempontból a befogadás nem csupán információfelvétel, hanem több kognitív folyamatot mozgósító aktus. A történetolvasás nem tekinthető passzív folyamatnak a befogadó oldaláról: az olvasás során a szöveg értelmezése együtt jár mentális képek megjelenítésével, előzetes tapasztalatok előhívásával, érzelmi és képzeleti válaszok megadásával (*Gaut*, 2010; 2009; *Herédi*, 2023). A befogadás folyamata tehát eleve konstruktív természetű, vagyis a befogadó sohasem pusztán dekódolja a szöveg jelentéstartalmát, hanem rákérdez, jósol,

[3] A tanulmányban végig a varázsmese típusáról fogok írni, még akkor is, ha nem írom ki azt minden alkalommal.

megjelenít. A szöveget többféle szempontból is kiegészíti: vizuális értelemben képzelete által megjeleníti; jóslataival a történetfolytatást elgondolja. Ebből következően az alkotás és az elgondolás nem idegen az értelmezéstől, nem egyfajta másodlagos tevékenység a befogadás közben, hanem az értelmezés kiterjesztése, ahol az egyén a nyelvi egységeket belső képekké, személyes jelentésekké és továbbgondolható narratív struktúrákká alakítja.

A drámapedagógia és a kreatív írás módszertanában rámutat arra, hogy a történet lehet egy folyamatosan képződő jelentésstruktúra, vagyis nem egy zárt, pusztán értelmezésre szánt szöveganyag, hanem egy jelenlévő, megtapasztalható és formálható világ, így a történetek alapvető természetének és a két pedagógiai módszernek van keresztmetszete, ezt pedig érdemes kihasználni az irodalomórákon. A kreatív írás és a drámapedagógia ugyanis a történet születésére, képződésére hívja fel a figyelmet, ami növeli a tanulói közbeavatkozás esélyét. A diákok ilyenkor nem egy zárt, „már megtörtént" világot kapnak, hanem egy olyat, amelynek a megalkotásában társszerzők tudnak lenni. Ez nagyon jó hír, mert mindamellett, hogy a tanulói aktivitás növekedni tud, a diákok a egyéni megvalósítási formáik kreatív használatát is meg tudják élni, és ezáltal szerves részei tudnak lenni az irodalomóráknak.

Az irodalomtanítás egyik alapvető kihívása: metódusokat találni arra, hogy az irodalmat élővé és személyessé tegye a tanulók számára. Az irodalmi művek iskolai feldolgozása sokszor eleve megadott szempontok által megy végbe, ami ad az értelmezői pozíciónak egyfajta keretet. A történet- vagy mesealkotás, illetve a drámapedagógia ennek lehet egyfajta termékeny ellenpólusa is, mert az irodalmi tapasztalatot nem pusztán értelmezési feladatként, hanem alkotó részvételként kezeli. A tanuló ilyenkor nem kívülről szemléli a történet alakulását, hanem irányít, szervez és kivitelez. Ő hozza létre a poétikai és szerkezeti döntéseket. A saját tevékenységei, közbeavatkozásai és kreatív folyamatai révén világossá válik számára, hogy a szereplő jellemzése, a próbatételek és akadályok szervezése, a segítők megjelenése vagy éppen a varázstárgyak felbukkanása a történet szempontjából nem önkényes elemek, hanem olyan narratív funkciók, amelyek mindamellett, hogy egy rendkívül komplex jelentéshálót hoznak létre, hozzájárulnak a történetbéli feszültségkeltés és -oldás hullámzásához, az izgalom megtartásához. A kreatív írásgyakorlat produktuma ebben az esetben úgy működik, mint egy script, amelyet a tanulók hoztak létre: ahhoz, hogy a szöveganyag fenntartsa a figyelmet, megfelelő komponáltsággal, kohézióval kell rendelkezzen, és drámapedagógiai szempontból is jól eljátszható és érdekfeszítő jeleneteket kell tartalmaznia.

A történetalkotás az irodalomtanításban egyfajta hidat képezhet a befogadás és a produkció között. Az iskolai gyakorlat gyakran különválasztja az olvasás, az értelmezés-elemzés és a megjelenítés vagy alkotás fázisait, holott a három egység szorosan összefügg nemcsak az irodalomóra kontextusában, hanem az emberi gondolkodásban is.

NARRATÍV FUNKCIÓK A MESÉBEN A KREATÍV ÍRÁS SZEMSZÖGÉBŐL

A varázsmese egy olyan narratív hálót képez, amely képes arra, hogy a tanulóknak egyfajta keretrendszert adjon a történetírás

során. A mese által kínált szimbólumrendszer, a tér- és időábrázolás, az események viszont épp a szokásostól eltérő gondolkodás, a fantasztikum és a misztikum számára nyújtanak kiváló terepet. Ez segíti a hétköznapi történeteink szimbolikus térbe való helyezését, és így az életünkre való rátekintést más szemszögből. Ez a fajta távolságteremtés egyébként sem áll messze a mesék természetétől. Az „egyszer volt, hol nem volt, az Óperenciás tengeren is túl" mesekezdő formula is messzi tájakra repít: a fizikai távolság túlzó megjelenítésével segíti az eltávolodást a mindenkori jelenünktől, és életünktől, és ez pozitívan befolyásolja a történetbe való belehelyezkedést (*Bettelheim*, 1989).

A mesék tehát egyszerre fogódzkodókat adnak a történetírás során, miközben a mese tág implicit és explicit jelentéshálója kellően nyitott ahhoz, hogy a tanulók a saját tartalmaikkal, elképzeléseikkel töltsék fel azt.

Motiváció és célkitűzés

A varázsmese világában a történetvezetés egyértelmű motivációs és cselekményszervező elvek mentén alakul. Ezek az elvek pedig meséről mesére vándorolnak, vagyis a mesei univerzális elemek ismétlődő jellegűek, általános sodorvonal mentén haladnak. Megjelenik egy hős, akit valamilyen hiány, veszteség, veszély vagy feladat cselekvésre késztet (*Propp*, 1968); útja során próbatételekkel, segítőkkel és akadályozó erőkkel találkozik; végül pedig a történet eljut egy olyan pontra, ahol a konfliktus megoldódik, és valamilyen új rend jön létre. Ez a viszonylagos szerkezeti átláthatóság teszi a mesét különösen alkalmassá arra, hogy az irodalomtanításban ne csupán értelmezési tárgyként, hanem alkotási mintázatként is működjön.

A varázsmesei történet célja a hiány megszüntetése, a feladat elvégzése, a veszteség pótlása, a rend kialakítása. A mesekezdés a probléma köré épít olyannyira, hogy ez lesz a gyújtópontja a cselekménynek. A cselekmény ugyanis annak eredményeképpen jön létre, hogy a hős útnak indul, hogy a káoszból rendet csináljon (*Boldizsár*, 2004). A mesékben minden döntésnek, minden cselekvésnek következménye van, ez a tanulók számára jól felismerhetővé teszi a narratívába épülő tettek oksági viszonyát, vagyis azt, hogy a döntések, az útválasztások befolyásolják a mesehős életének alakulását – ami egyébként kiválóan rezonál a saját életünkben bekövetkező döntési helyzetekkel. A mese ily módon eszköze lehet a történeti logikaépítés, az oksági gondolkodás és az előrehaladó narratív szerkesztés tanításának. A tanulók számára hamar világossá válik, hogy a történet nem laza események egymásutánja, hanem egy összefüggő eseménysor.

> a történet nem laza események egymásutánja

Karakter és próbatételek

Mindamellett, hogy a karakterépítés egyik fontos vonása a külső vonások megadása, a mesében jóval nagyobb jelentőséggel bír a hős vágyainak, félelmeinek, gyengeségeinek és erősségeinek az ismertetése, már csak azért is, mert pont ezek mentén képződik meg a karakterfejlődés a történeten keresztül.

A próbatételekkel való szembesülés adja a hős számára a fejlődési lehetőséget, mert a próbatételek során tud szembenézni a félelmeivel, és tud harcolni a céljai, vágyai megéléséért. A történetírás szempontjából a próbatételek olyan narratív elemként értelmeződnek, amik létrehozzák a feszültséget, kiemelik a döntési helyzetek cselekményformáló relevanciáját. A próbatételek a mesékben akadályozzák a hős céljának beteljesítését, ezáltal látszólag stagnálást idéznek elő a történetívben, ugyanakkor – a látszat ellenére – a cselekmény mozgatórugói is, mert külső és belső változást indukálnak mind a mesehőst, mind a világot illetően. A próbatételek pedagógiai-pszichológiai szempontból a küzdés, a fejlődés és a tapasztalatszerzés motívumai (*Ruini*, *Masoni*, *Ottlini* és *Ferrari*, 2014).

a varázstárgyak elsőre nem is tűnnek varázstárgynak

Segítők, ellenfelek, varázstárgyak

A segítők és az ellenfelek kapcsolathálót szerveznek a hős köré. A kapcsolat- és szerepháló jellegzetessége, hogy a mesehős főszereplőként értelmeződik, és egyértelműen kiemelt pozícióba kerül e kapcsolatrendszer tekintetében, ugyanakkor a történet- és cselekményív – vagyis a mesehős előrehaladása a cél felé – nem jöhetne létre segítők nélkül, a félelmekkel való szembenézés, a fejlődés pedig szintén nem valósulhatna meg, ha a hős nem találkozik az ellenfeleivel az útja során.

A segítők jellemzően azoknak a hősöknek mutatkoznak meg, akik elfogadták a kalandra hívást (*Campbell*, 2023). Vagyis a rend felbomlása, az útnak indulás és a misztikummal és varázslattal teli rejtett világba indulást követően, bár az elsőre magányos tevékenységnek tűnik, a hős sosem értelmeződik magára maradott főszereplőként. „A természetfeletti segítő igen gyakran férfi alakjában jelenik meg. A tündérmesékben lehet kis erdei manó, varázsló, remete, pásztor vagy kovács, aki egyszer csak megjelenik, és átadja a hősnek a szükséges amulettet vagy jó tanácsot. A nagyobb mítoszokban ez a vezető, tanító vagy révész kiemelt szereplő lesz, aki átviszi a lelkeket a másvilágba” (*Campbell*, 2023, 89. o.). A tündérmesékben nem mindig jelenik meg ennyire direkt módon a másvilágba való átlépés, de az út elején megjelenő segítő magában hordozza és előrevetíti a mesei világ misztikumát, csodáit. A történetépítés szempontjából a segítővel való találkozás azért is lényeges, mert már itt él a mese az egyik narratív funkciójával, a késleltetéssel, amennyiben a segítő jótanáccsal látja el a főhőst, ám a jótanács rendszerint csak később nyer értelmet. Ugyanez a helyzet a döntésekkel, varázstárgyakkal, az útközben tett ígéretekkel: a döntés, az ígérettartás és -szegés nem jár azonnali következménnyel, de egy idő után hatást fog gyakorolni a cselekményre. A varázstárgyak elsőre gyakran nem is tűnnek varázstárgynak, és nem is tudjuk előre, mi is lesz a funkciójuk, idővel azonban sorsfordító elemként aposztrofálódnak.

Noha a karakterépítés és a jellemfejlődés miatt szükségszerű, hogy a mesehős egyedül hozzon döntéseket, és hogy az útjába kerülő ellenfelekkel maga nézzen farkasszemet, nemcsak a személyiségfejlődés miatt meghatározó momentumok ezek, hanem a narratív feszültség fenntartásához is hozzájárulnak.

A narratív struktúra szempontjából a segítők és ellenfelek vagy akadályozzák, vagy támogatják a cselekmény épülését. A mellékszereplők ezen értelmezés szerint a cselekmény alakulását erősen befolyásolják. Mivel döntő szerepük van a tekintetben, hogy a hős előrejusson a történetben, a funkciójuk megkérdőjelezhetetlenné válik. Noha a mesehős köré szerveződik a cselekmény, ahogyan a hős nem tudna egy-egy segítő és az általa adott segítségnyújtás (kívánságteljesítés, varázstárgy adása stb.) nélkül haladni, úgy a történet is elakadna a segítők szerepe nélkül. A mellékszereplők ennek eredményeképpen legalább olyan hangsúlyosak a történet alakulását tekintve, mint a mesehős.

Ahogy a segítők és az ellenfelek is építik a történetívet, úgy a varázstárgyak és a mesei terek is történetépítő funkcióval bírnak. A varázstárgyak nem csupán fantáziadús kellékek, hanem a cselekmény fordulópontjaihoz is erősen kapcsolódnak. Hasonlóképpen a mesei terek sem puszta színterek, hanem jelentéshordozó közegek. Míg a történet elején és a végén a mesei teret hétköznapiság jellemzi, addig a fő szerkezeti egységet, vagyis a varázsvilágot osztott világrendszer jeleníti meg, amely általában három szintből áll össze. Ez a három szint néha vertikálisan tárul a szemünk elé.

Vertikális világbeutazás

A vertikális világbeutazás tükrözi a világszintek egymásra épülését, illetve a köztük lévő értékbéli különbségeket (réz-, ezüstmajd aranypalota), de a hős veszély- vagy fenyegetettségérzetének mértékét is szimbolizálhatja (három-, hét- és tizenkétfejű sárkány). Mindamellett, hogy a vertikális világelrendezés tükrözi, hogy az egyes világsíkokon megesett történések bizonyos hatásokatt gyakorolnak a másik két szint majdani eseményeire, a tündérmese nem mindig ábrázolja látványosan a szintek egymásra hatását. A hármasság, az ismétlés és a sablonszerű, előre meghatározott történetvezetés inkább csak borítékolja az események, valamint a mesei terek kölcsönhatását. Ezek olyan szervezőminták, amelyek megadják a történetív ritmikusságát, a fokozás és várakozás narratív feszültségét. Annak ellenére, hogy a sematikus meseív hozzájárul a feszültségoldás és a feszültségkeltés folyamatos hullámzásához, szerkezeti biztonságot is nyújt, ami egyrészt megjósolhatóvá teszi a történetív alakulását, másrészt pedig hozzájárul a befogadói elvárások stabilizálásához és a narratív tájékozódás megkönnyítéséhez.

pozitív hatás a tanulók imaginatív történetírói készségeire

Ezek a mintázatok különösen hasznosak a történetalkotás során, mert a cselekményszervezésben kapaszkodót nyújtanak a tanulók számára. A mesei kezdés és zárás, a szereplők, az ismétlődő formulák mind olyan elemek, amelyek érzékelhetővé teszik a műfaj sajátosságait, és sematikus jellegük által kettős funkciót látnak el. Egyrészt támpontot nyújtanak, másrészt a mese szimbólumvilága, mágikus térszerkezete, varázslatos szereplői fordulatokkal teli narratív íve pozitív hatást gyakorolhatnak a tanulók imaginatív történetírói készségeire.

Ellentétek és összehasonlíthatóság

A varázsmese ellentétekben gondolkodik, nincs ez másként, ha a mesei kezdést és zárást figyeljük meg a hős, valamint a narratíva szempontjából. A történet a rend felbomlásával indul, egy probléma vagy hiány fellépésével, vagyis a mese elindulását a feszültségkeltés jellemzi. A történet további részében látszólag a rend teljesen felbomlik, a kaland végeláthatatlan akadályokat zúdít a hős útjába, aki a biztonságot adó otthontól teljesen eltávolodik, de ahhoz, hogy a rend „helyreálljon", igazából újra kell képződnie. Ezt a fajta újrarendeződést szolgálja a káosz megjelenése, ami a hős személyiségének és egzisztenciájának az újjászerveződését biztosítja. A történetváz legnagyobb része ezt a funkciót szolgálja. Bár az otthontól való fizikai eltávolodás, az ellenfelekkel és nehézségekkel való szembesülés látszólag eltávolítják a hőst és a befogadót a biztonságot adó végkifejlettől, a főhős útja mindvégig a rend irányába halad.

A történetbefejezés mikéntje emiatt összehasonlítási alapként is szolgál. Rámutat a kezdés és a befejezés közti különbségekre, különösen akkor, ha a hős belső és külső körülményeit vesszük szemügyre. A történet vége nem lineáris lezárás, hanem keretet adó végkifejlet, ami egyúttal értelmezői pozícióba helyezi a befogadót.

A TÖRTÉNET MINT A KÖZÖS ALKOTÁS, AZ ÖNKIFEJEZÉS ÉS A KREATÍV SZÖVEGALKOTÁS TERE

A történetek, azon belül is a varázsmesék olyan szövegvilágot nyitnak meg, amelynek bejárása egyszerre támogatja az önkifejezést, a kreatív szövegalkotást és a csoportos jelentésalkotást. Míg a (kreatív) írás gyakran individuális tevékenységként jelenik meg a köztudatban, az iskolai gyakorlatban számos olyan munkaforma létezik, amely a csoporttagok közötti diskurzusra, a közös tevékenységre helyezi a hangsúlyt. A kreatív írásgyakorlatok terepet adnak a csoportos jelentésteremtésnek, az egyéni ötletek validálásának aszerint, hogy mely egyéni elképzelések passzolnak leginkább a történet cselekményéhez, vagy éppen milyen utakat nyithat meg egy-egy ötlet a továbbírás szempontjából. Mindamellett, hogy fontos tényező a szöveg dramaturgiája, a csoporttagoknak figyelembe kell venniük olyan szempontokat, mint a szövegkohézió, a nyelvhelyesség és stilisztikai szempontok, a történetstruktúra, valamint a szereplő- és cselekményszálak finomhangolása. Nem pusztán egy önkifejezéssel kapcsolatos alkotótevékenységről van szó, hanem szövegalkotási folyamatról is, ahol bizonyos speciális szempontokat szükségszerű figyelembe venni. A közösen létrehozott történet nem egyetlen alkotó elképzelésének megvalósulása, hanem a résztvevők ötleteinek, tapasztalatainak és értelmezéseinek találkozási pontja. E kereten belül ugyanakkor lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók saját élményeiket, félelmeiket, vágyaikat és elképzeléseiket szimbolikus formában jelenítsék meg.

Dorothy Heathcote és *Gavin Bolton* (1995) szerint a fikció nem pusztán elmesélt történetként, hanem közösen megtapasztalt jelentéstérként értelmezhető, ami az azonosulásnak, az átélésnek, a közvetett tapasztalatszerzésnek nyújt lehetőséget. A mesealkotás során létrejövő narratíva ezért nemcsak szövegként, hanem közösségi tapasztalatként is működik. A tanulók egyszerre

szerzői, befogadói és alakítói a történetnek, ami erősíti a részvétel élményét és a történethez való személyes kötődést. *Vörös István* és *Lackfi János* (2015) pedig az irodalomtanítást annak a kérdésfeltevésnek mentén gondolják újra, hogy a tanulók és a tanárok „miként tudják azt a nagy kultúrkincset, melyet örökségül kaptak, a saját céljaikra és hasznukra használni" (37. o.). A kreatív írás és a drámapedagógia éppen az erre adható válaszokkal dolgozik, amennyiben a foglalkozás résztvevői a hagyományos történetszervezési elvek mentén alkotnak újat, és a létrehozott szövegvilág jelentésrétegeit magukra vonatkoztatják mind az írás, mind a drámapedagógiai munka fázisában. A történet létrehozása során a tanulók nem egyszerűen szöveget alkotnak, hanem közösen építenek fel egy olyan fiktív világot, amelyben saját meglátásaik, tapasztalataik, reflexióik, illetve értelmezéseik is helyet kapnak.

építenek egy fiktív világot

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány ezen első része arra vállalkozott, hogy a történetalkotás és a kreatív írás szerepét az irodalomtanítás szempontjából megvizsgálja, különös tekintettel a mese narratív funkcióira. A mese szerkezetének elemzése narratológiai szempontból azért is fontos – túlmenően azon, hogy poétikai-történetépítkezési aspektusból jól lehet gyakorolni vele a tipikus narratív elemeket –, mert a megszületett szöveganyag olyan közös alkotói tevékenység eredménye, melynek során a tanulók gyakorolják az *új keretek között való gondolkodást*, illetve *a szövegalkotási és -szerkesztési elvek alkalmazását az önkifejezés egyik legelemibb módján*, az íráson keresztül.

A bemutatott elméleti szempontok alapján megállapítható, hogy a mese nem pusztán hagyományos irodalmi műfajként értelmezhető, hanem egy olyan történetként, amely egyszerre kínál szerkezeti fogódzkodókat és ad teret az imaginatív nyitott gondolkodásnak, egyéni megvalósítási formák megszületésének. Ezen értelmezés szerint a mesei elemek – a hiány fellépése, a hős útja, az akadályok, az ellenfelek és a segítők, a varázstárgyak, a mesei kezdő- és záróformulák – olyan mesei sajátosságok, amelyek meghatározzák a történet szerkezeti ívét, és előre kijelölik azokat a főbb pontokat, amelyek mentén a narratíva épülni fog. A varázsmese szerkezetében fellelhető szerkezeti sematikusság viszont a kreativitás egyik ösztönzőjeként, táptalajaként azonosítható. Ugyanakkor a mese misztikummal, fantasztikummal és szimbolikus tartalmaival teret ad annak, hogy a tanulók a saját belső képeiket, fantáziavilágukat, elgondolásaikat megjelenítsék. A mese tehát formát ad a tanulói elképzeléseknek, és természete által ösztönzi a megszokott valóságtól elrugaszkodott tartalmak születését.

A kreatív írásra épülő történetformálás az irodalmi tanulás egy olyan módjaként értelmezhető, amely ötvözi a szövegértést, a narratív gondolkodást és az önálló jelentésalkotást. A történetekhez való viszony ugyanis nem merül ki pusztán az értelmezői pozícióban; a történet már a befogadás pillanatában is alkotói szerepre hívja a mindenkori befogadót, ez pedig kedvezően hathat a szöveggel való munka egyéb, szintén aktív részvételre épülő gyakorlataira, mint például a drámapedagógia.

IRODALOM

Boldizsár I. (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai, Budapest.

Bruner, J. (1991): The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry. *Creative Education*. **18.** 1. sz., 1–21.

Campbell, J. (2023): *Az ezerarcú hős*. GBL, Budapest.

Csíkszentmihályi M. (2021): *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai, Budapest.

Elbow, J. (1998): *Writing without teachers*. Oxford University Press, Oxford.

Gaut, B. (2009): Creativity and Skill. In: Michael, K. Denis, D. és Karen, B. (szerk.): *The Idea of Creativity*. Leiden, Brill. 83–103.

Gaut, B. (2010): The Philosophy of Creativity. *Philosophy Compass*. **5.** 10. sz. 1034–1046. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2010.00351

Hadzigeorgiou, Y. (2016): Narrative Thinking and Storytelling in Science Education. In: Uő.: *Imaginative Science Education*. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-29526-8_4

Kaufman, J. C. (2016): *Creativity 101*. Springer, New York.

Heathcote, D. és Bolton, G. (1995): *Drama for Learning*. Heinemann Drama, Portsmouth.

Herédi R. (2021) Az irodalomórai élményszerzés szükségessége és a célokra gyakorolt hatásrendszere. In: Kusper J. és Verók A. (szerk.): *Dulce et utile – Tanulmányok Pintér Márta Zsuzsanna 60. születésnapjára*. Líceum, Eger, 83–92.

Herédi R. (2023): Az olvasás (újra)pozicionálása – Az olvasás jellemzői régen és ma: információ- és élményszerzés, elmélyülés, internet. *Új Pedagógiai Szemle.* **73.** 1–2. sz., 109–118.

Herédi R. (2022): Irodalomtanítás – elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel. *Iskolakultúra*. **32.** 5. sz., 110–126.

Kispál D. (2023): A hermeneutika lehetséges kapcsolódási pontjai az irodalomtanítással és az értékeléssel. In: Csató A., Herédi R., Kispál D., Kusper J. és Takács J. (szerk.): *Olvasatok és módszerek. IrKa Könyvek - Tanulmányok a magyartanítás módszertanáról (2).* Líceum, Eger. 11–25.

Kispál D. (2022): A kreatív írás lehetséges szerepe a magyartanár szakos hallgatók interpretációs stratégiáinak fejlesztésében. In: Juhász M., Karainé Gombocz O. és Mongyi N. (szerk.): *Pedagógiai változások – A változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 300–307.

OECD (szerk., 2024): *New PISA results on Creative Thinking: can students think outside the box?*. Letöltés: www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/06/new-pisa-results-on-creative-thinking_7dccb55b/b3a46696-en.pdf (2026. 05. 30.).

Propp, V. J. (1968): *A mese morfológiája*. Osiris, Budapest.

Ruini, C., Masoni, L.. Ottolini, F. és Ferrari, S. (2014): Positive Narrative Group Psychotherapy: the use of traditional fairy tales to enhance psychological well-being and growth. *Psych Well-Being*. **4**. 13. sz. DOI: https://doi.org/10.1186/s13612-013-0013-0

Truby, J. (2007): *The anatomy of story: 22 steps to becoming master storyteller*. Faber & Faber, New York.

UNESCO (szerk., 2024): *Framework for Culture and Arts Education*. Letöltés: https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf (2026. 06. 10).

Vörös I. és Lackfi J. (2015): Intézményszerűen tagadni az intézményesülést. Válaszok Balázs József Imre kérdéseire. *Korunk*. **26.** 11. sz., 34–39.

Vygotsky, L. S. (2004): Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. **42**. 1. sz., 7-97.