

SZABÓ-SZETTELE KATINKA

A nyelvtanítás kreatívpedagógiai szemlélete

Kreatívírás-gyakorlatok a nyelvórán

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.05>

A NYELVTANULÁS HATÉKONYSÁGA

Nemzetközi összehasonlításban elmondható, hogy Magyarországon a felnőtt lakosság 48,6%-a beszél legalább egy idegen nyelvet, ami jóval alacsonyabb arány a 65%-os EU-átlaghoz képest – derül ki az az *Eurostat 2022-es adataiból. Az Eurobarometer 2023-as felmérése* pedig rámutat, hogy bár az EU-polgárok 86 %-a fontosnak tartja az idegennyelv-tanulást, a nyelvtanulási hajlandóságban, illetve a nyelvelsajátítás eredményességében jelentős különbségek mutatkoznak az országok között. Tehát a nyelvtanulásról való vélekedés, illetve a nyelvtanulás lehetősége az éremnek csak az egyik oldala. A másik a nyelvtanulás hatékonysága, amelyet különböző tényezők befolyásolnak. A magyar idegennyelv-oktatás problémáit feltáró szisztematikus irodalmi áttekintés (*Vajnai, Széll és Fehérvári, 2022*) több szempontot is kiemel, amely a nyelvtanulás eredményességét befolyásolja. Ezek a szempontok (iskolatípus, óraszám, csoportbeosztás, szocioökonómiai státusz, regionális elhelyezkedés stb.) a nyelvtanulás hatékonyságának egyéni, iskolai és iskolán kívüli tényezőit adják. A tanulmány ugyanakkor kiemeli a módszertan megfelelő voltának szükségességét, ami a tanár szerepét erősíti az eredményes nyelvtanulás elérésében. Az óraszám tekintetében *Nikolov és Vigh*

(2012), valamint *Öveges és Csizér* (2018) egyaránt rámutat, hogy Magyarországon a diákok közel azonos vagy magasabb óraszámokban tanulnak nyelvet, mint más európai országokban. Ezt pontosítja *Öveges és Csizér* (2018) nagymintás kutatása, amelyből kiderül, hogy a 7. évfolyamon tanulók 64%-a foglalkozik heti három órában a nyelvvvel, de számos helyen a kötelező minimumnál több órában tanulnak a diákok. Ennek ellenére nem mutatható ki egyértelmű összefüggés a heti óraszám és a nyelvi fejlődés között, ráadásul a vizsgált nyelvi csoportok 67%-a – saját bevallása szerint – csak A1-es nyelvi szintet ért el az általános iskola végére (*Öveges és Csizér, 2018*).

„Az Association of Language Testers in Europe szervezetnek a Közös Európai Referenciakeretben megadott becslült számai szerint a B1 szint eléréséhez 350–400 (60 perces) tanított óra szükséges. Ez alapján a nálunk biztosított minimum 936 óra, még annak figyelembevételével is, hogy ez magába foglalja az általános iskolában az élményt és játékoságot megcélzó éveket is, nem tűnik kevésnek.” (223. o.)

Tehát általánosságban elmondható, hogy tanórai keretek között kiemelkedően sok időt fordítunk nyelvtanulásra – ez azonban nincs arányban a nyelvtanulás eredményességével. Ráadásul a nyelvi csoportok

nagysága is megfelelőnek tűnik: a vizsgált általános iskolai évfolyamokon a nyelvi csoportok legjellemzőbb tanulói létszáma 11–15 fő között van (Öveges és Csizér, 2018).

A nyelvoktatás iskolai szintű szabályozásának vizsgálatakor a tanulók alacsony motivációját tekintik a kevésbé sikeres nyelvtanítás egyik fő okának és problémájának (Öveges és Csizér, 2018). A szerzőpáros ugyanakkor hozzáteszi, hogy a motiváció dinamikus, és az adott nyelvtanulási környezet változásainak (tevékenységek, interakciók, témák stb.) függvényében módosul. Az intézményvezetők vélekedése alapján az általános iskolai nyelvoktatás másik fő problémája a megfelelő tárgyi és technikai feltételek hiánya – derül ki Öveges és Csizér (2018) tanulmányából. Ezt követően a nyelvszakos tanárhiányt, illetve a tanárok módszertani felkészültségét említik problémaként. Ettől némileg eltér a gimnáziumi intézményvezetők által felállított rangsor, ott ugyanis első helyen a nehezen motiválható tanuló szerepel, és problémaként merül fel a tanulók túlterheltsége és a kevés külföldi tapasztalat is. Érdekes módon arányaiban kevés általános iskolai intézményvezető gondolja úgy, hogy a nyelvoktatás hatékonyságának fontos eszköze lenne a szemléletváltás, illetve az élményszerűség a tanulás-tanítás folyamatában. Ez a vélekedés a rangsor végén mindössze 0,5-1%-ot tesz ki (Öveges és Csizér, 2018), holott a kreatív eszközök alkalmazása az eredményes nyelvtanulás hatékony módja lehet.

keves intézményvezető gondolja, hogy a nyelvoktatás hatékonyságának fontos eszköze lenne az élményszerűség

A NYELVOKTATÁS KREATÍVPEDAGÓGIAI SZEMLÉLETE

A kreatív nyelvtanítás – a kommunikatív tanítási módszerekhez hasonlóan – a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztését támogatja. A nyelvtanulás elsődleges célja ugyanis, hogy a nyelvtanuló a nyelvet a kommunikációs céljainak és igényeinek megfelelően valódi szituációkban tudja használni (NAT, 2020). A funkcionális-szituatív nyelvhasználatot hangsúlyozó kommunikatív nyelvtanítás módszerei (pl. a szerepjátéké) szintén megkövetelik a kreatív gondolkodást és a képzelőerő, fantázia használátát (Richards és Cotterall, 2016). A kreatív nyelvoktatási modell ezen felül ösztönzi a többféle választadást, valamint a megtanult nyelvi elemek újszerű kombinációit és variációit (Tim, 2022). A nyelvtanulás mint kreatív aktus tehát nem csupán a nyelvtudás megszerzésének folyamatát jelenti, hanem a tanulási és gondolkodási stratégiák kialakításának és fejlesztésének is az eszköze. Mindez összhangban áll a NAT-ban leírtakkal (2020):

„Az idegennyelv-tanítás és -tanulás a nyelvtudás megszerzésén túl hozzájárul a megismerő folyamatok fejlődéséhez, más tanulási területek fejlesztési céljainak és nevelési feladatainak megvalósításához. [...] A nyelvtanulás emellett hatékonyan fejleszti a tanulási és gondolkodási stratégiák beépülését a tanulók tanulási kompetenciájába, valamint jelentős szerepet játszik a tantárgyak közötti tudásintegrációban is.” (314. o.)

Tin (2022) továbbá kifejti, hogy a többféle választ megengedő kreatív nyelvtanítás lehetővé teszi a felfedező, kombinatív és transzformatív gondolkodás beépülését a tanulók gondolkodási sémájába. A kreatív nyelvi feladatokban a tanulók másképp, újszerűbb módon közelítenek a nyelvhez. Egyrészt újrastrukturálják, összetettebb módon használják az elsajátított nyelvi elemeket, másrészt új szavakat, kifejezéseket gyűjtenek. A kreatív gondolkodás ilyenkor nyelvi alkotómunkával párosul: újszerű kombinációk sora jön létre, ami lexikailag és szintaktikailag is gazdagabb szöveget eredményez (*Tin*, 2012; 2022).

A KREATÍV NYELVTANÁR ÉS A KREATÍV NYELVTANÍTÁS

A kreatív nyelvtanításban – ahogy általában a kreatív pedagógiában – fontos szerepet játszik a tanárok azon képessége, hogy az órai tevékenységeket kreatívan alakítsák, ösztönözve a tanulókat az aktív részvételre. Mindez divergens, kreatív gondolkodást feltételez a tanárok részéről (*Tin*, 2022). *Richards* és *Cotterall* (2016) a következő tulajdonságokat sorolja fel a kreatív (nyelv)tanár jellemzésére:

- A kreatív tanár nem elkötelezett egyetlen megközelítés vagy módszer mellett, ehelyett inkább az osztály, illetve a tanulók igényéhez igazodik, annak megfelelően választja meg módszerét. Módszertani repertoárja „eklektikusan” széles, számos technikát ismer, melyeket az oktatási helyzetnek megfelelően alkalmaz.
- A kreatív tanár kész eltérni a bevett tanítási folyamatoktól, és saját

megoldásokat alkalmazni egy-egy szituációban. A tapasztalt tanárok nagyobb eséllyel tanítanak kreatívan, mivel rendelkeznek a szükséges rutinnal, és ez (a szerzők szerint) a kreatív pedagógia egyik előfeltétele. Ugyanakkor az oktatási tapasztalatok ellentétes hatást is kelthetnek: fennáll ugyanis a veszélye annak, hogy a tanár belekényelmesedik egy adott tanítási módba, amitől nehezen tér el.

- A kreatív tanár megfelelő tudományos és pedagógiai ismeretekkel rendelkezik, és ezekből merít a tervszerű órai tevékenységek megvalósításához.
- A kreatív tanár olyan órai tevékenységeket alkalmaz, amelyek kreatív dimenzióval rendelkeznek. Ilyen dimenziót jelentenek a produktív, nyílt végű feladatok, a kreatív problémamegoldás, a résztvevők képességeihez igazodó gyakorlatok, amelyek megvalósítása megfelelő korlátok és keretek közt történik.
- A kreatív tanárt egyéni tanítási stílus jellemzi: a tankönyvet és más oktatási anyagokat eredeti módon használja, az óra tükrözi a saját, egyéni tanítási stílusát. Ezért a kreatív tanárok oktatási stratégiái egymástól nagyon eltérőek lehetnek.
- A kreatív tanárt kockázatvállalás jellemzi, hisz innovatív utakat keres, kész kísérletezni, és ez rugalmas gondolkodásmódra és önbizalomra vall.
- A kreatív tanár magabiztos és képes önállóan dönteni tanítási problémahelyzetekben. Figyel a tanulói igényekre, és felelősséget érez a tanítási tartalmak elsajátításáért.
- A kreatív tanár képes óra közben is igazítani és módosítani a tanítást

folyamaton, ha szükséges. Követi a tanítási tevékenységre adott tanulói választ, és ahhoz igazítja a tanítás módját. Ha kell, több időt ad a tanulóknak a feladatmegoldásra vagy változtat az óra helyszínén. A kreatív tanár jó szakmai improvizációs készséggel rendelkezik.

- A kreatív tanár akkor is új utakat keres a tanítási folyamatban, ha az erőfeszítést igényel.
- A kreatív tanár személyre szabja a tanítást: az oktatási anyagokat a tanulók érdeklődéséhez és szükségleteihez igazítja, adaptálja.
- A kreatív tanár megfelelő módon használja a technológia adta lehetőségeket a kreativitás fejlesztésére.

A kreatív nyelvoktatás tehát nem egyetlen, meghatározott módszercsoport alkalmazását jelenti, sokkal inkább egyfajta kompetencia. A kreatív nyelvtanár további jellemzője, hogy az órába beemeli a játékos nyelvtanulás eszközeit, épít a tanulók fantáziájára, és teret ad az improvizációnak (Tin, 2022). Woodward (2015) továbbá hangsúlyozza a kreatív önkifejezés jutalmazását, a kockázatvállalás ösztönzését, valamint a képzelet és a vizualizáció előnyben részesítését a tanórán, és a következő módszereket is kiemeli: figyelemfelkeltés, ötletelés, szokatlan asszociációk és kombinációk létrehozása (pl. egy szöveg és egy hozzá nem illő kép közötti kapcsolat feltárása). Ezen kívül a kreatív nyelvtanítás módszertani sajátosságaihoz köthetők az alábbi feladatjellemzők, amelyeket Dörnyei (2001) a produktív nyelvtanulással hoz kapcsolatba:

- *Kihívás*: olyan feladatok, amelyekben a tanulók problémát oldanak meg,

felfedeznek valamit, legyőznek egy akadályt vagy információt szereznek.

- *Érdekes tartalom*: olyan témák, amelyeket a tanulók érdekesnek találnak, és amelyekről az órán kívül is olvasnának.
- *Személyesség*: olyan feladatok és tevékenységek, amelyek kapcsolódnak a tanulók mindennapi életéhez.
- *Újdonság*: a feladatok és tevékenységek újszerűsége; ami eltér a megszokottól, vagy váratlannak hat.
- *Érdekesítő tartalom*: kétértelmű, problematikus, ellentmondásos, vitatott vagy össze nem illő tartalmat magában foglaló feladatok, amelyek előhívják a kíváncsiságot.
- *Egyéni választás*: választási lehetőség biztosítása a tanulók számára, legyen az egy esszé, amikor a saját maguk által választott témáról írnak, vagy a csoporttagok megválasztása egy téma megvitatása kapcsán.
- *A kockázatvállalás ösztönzése*: a tanulók biztosítása arról, hogy a hibázás megengedett, és jutalmazásuk az erőfeszítésért magáért, nem csak a sikerért.
- *Az eredeti gondolkodás ösztönzése*: eredeti választ váró feladatok, amelyek nem a hallott/olvasott szövegek visszaidézésére irányulnak, hanem személyes választ várnak a tanulóktól.
- *Fantázia*: olyan feladatok és tevékenységek, amelyek igénybe veszik a tanulók fantáziáját, hogy a szereplőkkel azonosulva képzeletbeli történeteket, illetve helyzeteket alkossanak.

A kreatív nyelvoktatás célja viszont nemcsak a területáltalános (*domain-general*) kreativitás fejlesztése, hanem a területspecifikus (*domain-specific*) kreativitás elősegítése

is (Tin, 2022), amely fogalom már a nyelvi kreativitás témájához vezet. A nyelv kreatív használata ugyanis azt jelenti, hogy a nyelvet komplex módon, vagyis rugalmasan, ötletesen, újszerűen használjuk. Kreatív gondolkodásunk ilyenkor verbálisan is kifejezésre jut. A hangsúly kevésbé a nyelvi szabályok betartásán van, a nyelvhasználó sokkal inkább játszik a nyelvvel, miközben új jelentéseket hoz létre. A kreatív nyelvhasználat ismérvei lehetnek az új szóalkotások, szóösszetételek vagy szójátékok, a képi kifejezések (metaforaalkotás és hasonlatok), illetve a nyelvi kompenzációs stratégiák alkalmazása is. Ezeket a stratégiákat, amelyek elsősorban a nonverbális kommunikációhoz köthetők, illetve annak eszköztárát vesszük igénybe (ld. mimika, gesztusok, hangszín, hanglejtés, beszédtempó stb.). *Fehér* (2015) ezeket a természetes nyelvhasználat sajátosságának tekinti, mivel leginkább a valós, életszerű helyzetekben alkalmazzuk őket. De ilyen nyelvi kompenzációs stratégia lehet egy szó vagy kifejezés körülírása vagy lerajzolása is. A nyelvi kreativitás vizsgálata tehát a mindennapi nyelvhasználatban rejlő kreatív potenciált helyezi középpontba (Tin, 2022).

Tin szerint a kreatív nyelvoktatásban a kreatív alkotáshoz, gondolkodáshoz szükséges készségek (*creativity-relevant skills*) és a területreleváns készségek (*domain-relevant skills*) fejlesztése egyaránt fontos. Viszont kevés az olyan empirikus tanulmány, amely a kreatív tanítás és tanulás eredményességét vizsgálná – világít rá, amikor a 2012 és 2018 közötti publikációkat tekinti át a témában. A szakirodalmi feltárásban Tin (2022) arra az eredményre jut, hogy bár a publikációk számos gyakorlati ötletet tartalmaznak (kreatív játékok és egyéb, művészi

tevékenységre épülő oktatási anyagok, pl. dráma, vers, történetek, zenék és dalok), amelyeknek célja, hogy változatossá tegyék a nyelvoktatást, és motiválják a tanulókat – nem tudják empirikus módon alátámasztani a kreatív módszerek hatékonyságát. Ez a terület tehát még további kutatásokat kíván.

A NYELVI KREATIVITÁS SZEREPE A NYELVTANÍTÁSBAN

Ahogy az előzőekben láttuk, a kreatív nyelvtanulás lingvisztikai aspektusához tartozik a *kreatív nyelvhasználat*, illetve a *nyelvi kreativitás* fogalma, azaz összességében a nyelvnek a megszokottól eltérő, innovatív, újszerű használata. A nyelvi kreativitás több szempontból is kapcsolódik a használatalapú nyelvfelfogáshoz, amelyre korunk új, innovatív nyelvméleti modelljei épülnek. A használatalapú nyelvmélet (*Ellis, O'Donnell és Romer, 2016; Wulff és Ellis, 2018*) az élő nyelv megfigyelését helyezi előtérbe, és a természetes nyelvhasználatot vizsgálja nagy mennyiségű autentikus nyelvi adat elemzésével. A használatalapú nyelvméleti modell összekapcsolja a nyelvtanulási folyamatot a nyelvhasználattal (*Pelcz, 2023*). Kiindulópontja, hogy a nyelvi elemek alkalmazása az ismétlések által válik automatikussá – csakúgy, mint a modellalapú nyelvoktatásban (*Pelcz, 2023*). Fontos, hogy ezekkel a nyelvi elemekkel megfelelő gyakorisággal és élő nyelvi kontextusban találkozzanak a nyelvtanulók.

A nyelvi kreativitás fejlesztése szükségszerűen használatalapú. A nyelvi elemek vagy itemek csak adott nyelvi kontextusban értelmezhetők, és jellemzően *ismétlés* (repetition) vagy *szalincia* (salience), tehát ún.

„kiemelés” révén épülnek be a tanulók nyelvtudásába, amikor egy nyelvi elem kitűnik a többi közül (Ellis, 2016). Az *ismétlésre* vagy *párhuzamra* (parallelism) elsősorban az irodalmi nyelvhasználat klasszikus eszközei között találunk példát, lásd *alliteráció*, *anafora*, *halmozás*, *allegória* stb. A nyelv ilyen jellegű, játékos használatát tükrözik a nyelvtörők is, vagy az olyan szövegek, dalok, amelyekben a rím és a ritmus meghatározó. Például: *See You Later, Alligator! In A While, Crocodile! Bye-bye Butterfly, vagy Sitzt ein Kuckuck auf dem Baum, kommt ein Hai vorbei. Sagt der Hai „Kuckuck“, sagt der Kuckuck „Hi“ zum Hai.*

Az ismétlésnek alapvetően két fajtája van: az egyik a *tokennek* (token) nevezett nyelvi elemek ismétlődése változatlan formában, a másik mód pedig a *típus-ismétlődés* (type repetition), ami a hasonló formával vagy jelentéssel rendelkező nyelvi elemek (itemek) ismétlődésére utal (Bybee, 2007). Az előbbire példa Oravecz Imre versében a *még* szócska ismétlődése: „*Még visz a lábam, / még engedelmeskedik a kezem, / még jólesik az étel, / még észreveszem, ha el akar csöppenni az orrom...*”¹ Ugyanezekben a sorokban típus-ismétlődésre jelentenek példát a testrészt jelölő *lábam*, *kezem*, *orrom* szavak, amelyek jelentésük révén összekapcsolódnak. A nyelvi kreativitást ösztönző gyakorlatok egy része a token- illetve típusismétlésre épül, vagyis egy nyelvi elem (legyen az szó, szókapcsolat vagy mondat) változatlan megismétléséhez alternatív megoldásokat vár a tanulóktól. A megoldás lehet mintamegerősítő (*pattern-reinforcing*) vagy

mintareformáló (*pattern-reforming*), amely már transzformatív gondolkodást feltételez (Wulff és Ellis, 2018). Oravecz Imre versét angolra fordítva például kérhetjük a tanulókat, hogy folytassák a sorokat és írják meg a saját önreflektív versüket a kezdő *I still... I would still like...* vagy *It is still worth* sorok felhasználásával – ami a minta ismétlését jelenti. A versszöveg angol nyelvű átírása várhatóan olyan alkotó folyamatot katalizál, melynek eredményeként egyedi, személyes, újszerű alkotások születnek, melyekben a tanulók átírják, megváltoztatják a mintát.

Az újdonság, illetve a meglepetés által keltett kiemelés- vagy szaliciencia-hatás (*salience effect*) a művészi nyelvhasználat és nyelvi kreativitás másik hatékony eszköze. A Prágai Nyelvészeti Kör munkásságához kapcsolódó elmélet² a nyelv esztétikai funkcióját vizsgálva megállapítja, hogy a művészi nyelv akkor működik, ha eltér a normától, és esztétikai hatást keltve feltűnővé válik (ld. Mukařovský, 2014). Ezt a hatást a váratlan szabálytalanság, az elvárás megszegése (*violation of expectation*), az ún. deviáció (*deviation*), avagy elidegenítő hatás teremti meg. Annak ellenére tehát, hogy egy nyelvi elem csak egyszer fordul elő, a feltűnősége miatt mégis jobban megmarad az emlékezetben. Fontos azonban, hogy az újdonság mértéke (*degree of novelty*) ne haladja meg a tanulók kognitív kapacitását, befogadóképességét (Onarheim és Biskjaer, 2017). Például egy-egy hétköznapi kifejezéshez (*I relax, I chill out, I take a break, I switch off...*) olyan rövid mondatot társíthatunk, mint a *My mind is on vacation*, hozzá kapcsolódva pedig

¹ Oravecz Imre: Még. Letöltés: https://www.babelmatrix.org/works/hu/Oravecz_Imre-1943/M%3C3%A9g (2026. 04. 10.).

² A Prágai Nyelvészeti Kör (prágai nyelvészeti iskola) a nyelv funkcionális használata alapján különbséget tesz köznyelv és költői nyelv között, kiemelve ez utóbbi esetében a normától való eltérés szerepét (deviancia), amely révén a nyelv úgymond előtérbe állítja önmagát és feltűnővé válik (ld. szaliciencia-hatás).

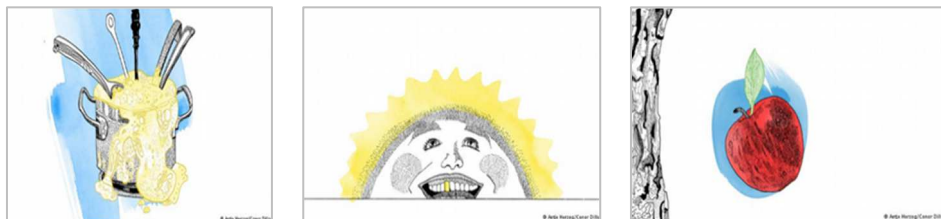
meghallgathatjuk Mose Allison kapcsolódó dalát („Your Mind Is on Vacation”), ami az átvitt értelmű kifejezést újabb kontextusba helyezi: „You know if silence was golden, you couldn’t raise a dime / Because your mind is on vacation and your mouth is working overtime.”³

A cél tehát az ismert és az ismeretlen tartalmak közötti egyensúly megeremtése (ami jelenti az előzetes elvárások megerősítését, és a normától való eltérés megengedését olyan mértékben, ahogyan még befogadható, értelmezhető a tanuló számára). Ennek egy gyakorlati módja a forma és a funkció párosítása (*form-function pairing*),

vagyis, ha az ismert formákhoz eltérő jelentéseket rendelünk hozzá, vagy fordítva: az ismert jelentéshez új nyelvi formákat társítunk (Wulff és Ellis, 2018). Mindkettőre jó példa az idegen nyelvi szólások, közmondások tanórai alkalmazása, amit képi illusztrációkkal is kiegészíthetünk, rejtvénytörővé téve a feladatot. Pl.: *The apple doesn’t fall far from the tree / Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm / Az alma nem esik messze a fájától* vagy: *The early bird catches the worm / Morgenstund hat Gold im Mund / Ki korán kel, aranyat lel* vagy: *Too many cooks spoil the broth / Viele Köche verderben den Brei / Sok szakács elsózza a levest* (1. ábra).

1. ÁBRA

Német nyelvű szólások illusztrációja⁴



FORRÁS: A forrásokat a tanulmányban egységesen az ábra címéhez rendelt lábjegyzetben közöljük. (A szerk.)

A produktív, nyílt végű nyelvi feladatokkal kapcsolatban Tin (2022) felhívja a figyelmet arra, hogy a tankönyvi feladatok gyakorta alulkorlátozottak (*under-constrained*), vagyis túl tág keretet adnak a tanulói megoldásoknak. Ha a tanulók túl sok mindent írhatnak, akkor túl sok szemantikai paraméter marad nyitva, ami hátráltatja

vagy megakadályozza a kreatív gondolkodást. Ha ugyanis a feladatok megoldásában túl nagy szabadságot adunk, akkor a tanulók hajlamosak bevett válaszokat adni eredeti ötletek helyett. Tin (2022) példának a következő feladatot hozza: *Írj mondatokat arról, hogy mit tennél, ha nyernél a lottón!* Ez a feladat a feltételes mód gyakoroltatását,

³ „Ha a csend aranyat érne, akkor sem tudnál pénzt csinálni belőle, / mert az elméd szabadságon van, de a szájad túlórázik.” (AI-alapú fordítás)

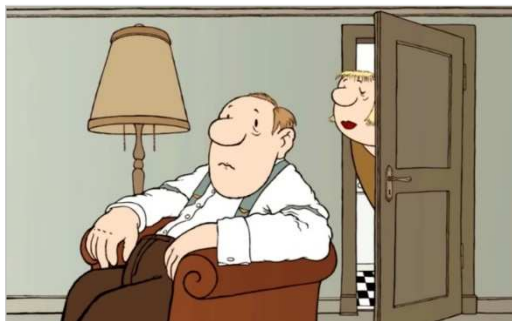
⁴ Antje Herzog illusztrátor munkái. Forrás: <https://www.dw.com/de/wenn-sprichw%C3%B6rter-zu-bildern-werden/g-19151474>

vagyis az „If-clause” használatát célozza, ám nem ad további megkötést a tanulóknak. Ebben az esetben a tanulói megoldások általában olyan közhelyes válaszokat eredményeznek, mint pl. ház, autó vásárlása, utazás, jótékonykodás stb. Ehelyett azt javasolja a szerző, hogy alkalmazzunk valamiféle megkötést, ami korlátozza az ismert, bevett válaszok adásának lehetőségét. Ilyen megkötés lehet például, hogy a válaszoknak tartalmaznia kell előre megadott szavakat (pl. macska, papucs, esernyő stb.). Véleményem szerint még jobb, ha a szavak helyett képi impulzusokat adunk. Ez esetben az „*If I won the lottery...*”⁵ kezdőmondatot úgy kell befejezni, hogy a tanulók a képekhez kapcsolódóan, kreatív módon fejezzék be a mondatokat. A produktív, nyílt végű nyelvi feladatok alkalmazásakor tehát megfelelő korlátok szükségesek. *Onarheim* és *Biskjaer* (2017) szerint a kreatív teljesítmény kulcsa a megkötések optimális egyensúlyának megtalálása, mivel a kreativitásnak nem kedvez sem a túl sok, sem a túl kevés korlát vagy kötöttség.

Végül, de nem utolsó sorban, a nyelvi kreativitás tanításának egyik fontos eleme a humor, ami szintén része a kreatív pedagógiai repertoárnak. A humor ugyanis bizalomteli légkört teremt, az együtt nevetés csökkenti a társadalmi távolságot a tanár és a tanulók között, valamint támogatja a tanulók kreativitását és képzelőeréjét (*Forman*, 2011). A humor megnyilvánulhat spontán humorként a tanár-diák interakcióban, de lehet tervezhető is. A tanárok ugyanis beépíthetik a humort az órájukba különböző oktatási anyagok segítségével. Ennek egyik lehetősége a kontextusból eredő, úgynevezett diszkurzív humor alkalmazása (pl. jelenetek elmutogatása, eljátszása) vagy a nyelvi humor beépítése az órai gyakorlatokba (*Forman*, 2011). A németnyelvórán alkalmazható, humoros szövegre példa a *Feierabend* című Lorient-jelenet, amikor a fotelben pihenő férj kikapcsolódását megzavarja a felesége, aki őt folyamatosan kérdésekkel zaklatja (*2. ábra*).

2. ÁBRA

Lorient: *Feierabend* (részlet a videóból)⁶



Sie: Hermann ...
 Er: Ja...
 Sie: Was machst du da?
 Er: Nichts...
 Sie: Nichts? Wieso nichts?
 Er: Ich mache nichts ...
 Sie: Gar nichts?
 Er: Nein ...
 (Pause)
 Sie: Überhaupt nichts?
 Er: Nein ... ich sitze hier...
 Sie: Du sitzt da?
 Er: Ja...
 Sie: Aber irgendwas machst du doch?
 Er: Nein ...
 (Pause)
 Sie: Denkst du irgendwas?
 Er: Nichts Besonderes ...

⁵ Német nyelvi feladat esetén: *Wenn ich im Lotto gewinnen würde...*

⁶ Forrás: https://www.youtube.com/watch?v=B2p6132ix_A

A tanulók tehát nemcsak elolvashatják, hanem megnézhetik videón, illetve el is játszhatják a jelenetet. A nyelvi humor alkalmazására ezen kívül jó példák a szójátékok (ld. bécsi szemetes-feliratok)⁷ vagy a különböző reklámszlogenek (pl. „*Qualität ist das beste Rezept*”; „*Quadratisch. Praktisch. Gut.*”; „*Ich bin doch nicht blöd.*”),⁸ amelyekkel a célnyelvi országokban nap mint nap találkozhatunk. A nyelvtanulás kezdő szintjén kifejezetten motiváló az ismert termékek idegen nyelvű reklámszövegét olvasni, akár képekkel illusztrálva. A humoros megjegyzések, szövegek funkciója, hogy általuk frissíthetjük a meglévő kognitív sémáinkat, illetve rögzült nyelvi mintáinkat. A nyelvhasználat kreatív, humoros módja ugyanis felülírja a megszokott, bevett nyelvi megnyilatkozásokat, miközben a tanulók nyelvi

tudatossága, metanyelvi kompetenciája is fejlődik (Tin, 2022).

POÉTIKAI ÍRÁS AVAGY VERSÍRÁSI GYAKORLATOK IDEGEN NYELVEN

Kezdő nyelvtanulók esetében érdemes a kreatívírás-gyakorlatokat a betűk, illetve szavak szintjén kezdeni, és olyan feladatokat adni, amelyek a jelentésalkotást támogatják (ld. lexikai-szemantikai szint). Erre példák az alábbi feladatok.

Ideogrammák, azaz olyan fogalmat jelentő írásjelek alkalmazása, amelyből következtethetünk a szó jelentésére (ld. képírás). Német nyelvi példák: Winter (tél), Meer (tenger), Käse (sajt) stb. szavak (3. ábra).

3. ÁBRA

Német nyelvi példák ideogrammára (1)⁹



⁷ Forrás: <https://www.sueddeutsche.de/panorama/oesterreich-muelleimer-wien-oeffentlicher-raum-deutsche-sprache-1.5878787>

⁸ A Dr. Oetker, a Ritter Sport és a Media Markt szlogenjei.

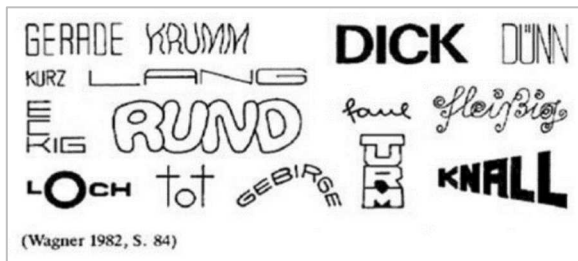
⁹ Az Eötvös József Főiskola hallgatóinak munkái (Nyelv- és kreatívírásképzés kurzus)

Az előző gyakorlatot folytatva megjeleníthetjük néhány ellentétes jelentésű szópárnak is az értelmét vizuális-grafológiai eszközökkel. Német nyelvi példák: *gerade* –

krumm (egyenes – görbe), *dick* – *dünn* (kövér – vékony), *eckig* – *rund* (szögletes – kerek) stb. párok (4. ábra).

4. ÁBRA

Német nyelvi példák ideogrammára (2)¹⁰

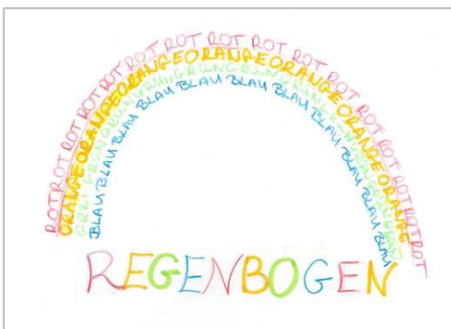


Képvversek: vizuális költészet a lexémák szintjén. A tanulók feladata adott szavak jelentésének megjelenítése, vizuális érzékelése a szó ismételt felhasználásával. Német

nyelvi példák: Haus (ház), Sonne (nap), Regenbogen (szivárvány), Schneeflocke (hópehely) stb. szavak (5. ábra)

5. ÁBRA

Német nyelvi példák egyszerű képvverse¹¹



¹⁰ Nora Knechtel: Sprachspiele im Deutschunterricht: Konkrete Poesie. Letöltés: https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/rs_16_2009_sprachspiele-im-deutschunterrichtkonkrete-poesie/ (2026. 04. 10.).

¹¹ Az Eötvös József Főiskola hallgatóinak munkái (*Nyelv- és kreativitásfejlesztés* kurzus)

Angol nyelvű példa a jelentés grafikai megjelenítésére szintaktikai szinten: *As we*

grow old, We become slow Our eyesight begins to fade away (6. ábra).

6. ÁBRA

Angol nyelvi példa képversre¹²

AS WE GROW OLD
WE BECOME S L O W
OUR EYESIGHT BEGINS TO FADE AWAY.

Ennek a gyakorlattípusnak számos irodalmi megfelelője ismert. Az alábbi példák mutatják, hogy az egyszerű szavakból álló képvers az irodalmi kreativitás szintjén is kivitelezhető. *Reinhard Döhl Apfel* (1965) című alkotásában például az *alma* szavak

közt váratlanul megbúvó *kukac* (Wurm) szó játékos többlettartalmat ad a versnek. *Eugen Gomringer schweigen* (1996) című versében a *hallgatás* jelentését a szó kihagyása teremti meg, eredeti módon (7. ábra).

7. ÁBRA

Német irodalmi példák képversre (1)¹³

schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen



¹² „Ahogy felnövünk, lassúak leszünk, látásunk kezd homályossá válni” (saját fordítás). Forrás: *Tin* (2022)

¹³ Reinhard Döhl (1972): *Apfel*. In: Eugen Gomringer (szerk.): *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie*. Philipp Reclam junior, Stuttgart. Illetve: Eugen Gomringer (1960): *schweigen*. In: Uő.: *33 Konstellationen*. Tschudy, St. Gallen.

Az úgynevezett konkrét-vizuális költészet szintaktikai szinten értelmezi a nyelvben rejlő kreatív potenciált. Az egyik legismertebb irodalmi példa rá *Apollinaire A megsebzett galamb és a szökőkút* (1914) című képverse, amely a *Kalligrammák* c. kötetben

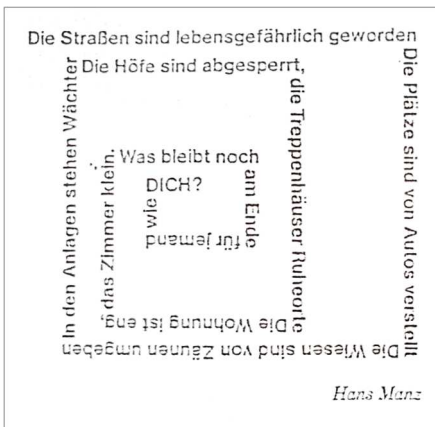
jelent meg. A klasszikus képvers nyelvórai alkalmazására jó példa *Josef Michaelis* kortárs magyarországi német író, költő *Turm* (torony) vagy *Hans Manz Die Straßen sind lebensgefährlich geworden* című alkotása (8. ábra).

8. ÁBRA

Német irodalmi példák képversre (2)¹⁴



Versírás-gyakorlatok: kreatív nyelvi feladat egy versszöveg átírása, akár a szavak cseréjével (lexémaszint). Erre példa Josef



Reding *Das schwerste Wort* (A legnehezebb szó) vagy *Faulenzen* (Lustálkodni) című alkotása (9. ábra).

¹⁴ Inge Angelika Strunz (2010): *Visualisierung von Raumerfahrungen in graphisch kodierten Texten – 5–7. Schuljahr*. GRIN Verlag (ebook).

9. ÁBRA

Josef Reding versei német nyelven¹⁵

Das schwerste Wort

Das schwerste Wort heißt nicht *Popocatepetl*
wie der Berg in *Mexiko*
und nicht *Chichicastenango*
wie der Ort in *Guatemala*
und nicht *Ouagadougou*
wie die Stadt in *Afrika*.
Das schwerste Wort heißt für viele:
Danke!

Faulenzen

Manchmal möchte man faulenzen
wie ein *Gulli im Sonnenschein*,
wie ein *Rasenmäher im Winter*,
wie eine *Nachttischlampe am Tag*.

Az első versben a helynevek (*dölttel* szedve – kiemelés tőlem) bármilyen más földrajzi helységnévvel helyettesíthetők. Például: „Das schwerste Wort heißt nicht *Kopenhagen* wie die Stadt in *Dänemark* / und nicht *Guadiana* wie der Fluss *auf der Iberischen Halbinsel*”. A második versben az a kérdés, hogy mihez hasonlítható még a lustálkodás azon kívül, ahogy a csatornalefolyó lustálkodik napos időben, a fűnyíró télen vagy az éjjeli lámpa napközben. A tanulók általában számos kreatív ötlettel állnak elő (az autó a garázsban, a pizsama nappal, a korcsolya nyáron stb.).

A lexikális és a szintaktikai szint közötti gyakorlat, amikor a nyelvtanulók egyszerű saját verset írnak. Hasznos megkötés, ha

adott versformában kell a szöveget létrehozniuk. Erre például a német *Avenida*, *Elfchen*, *Rondell*, illetve a japán *Haiku* versformák kiválóan alkalmasak (10. ábra). A versformák meghatározásai:

- *Avenida*: a versszöveget a szavak kötött sorrendű egymás mellé rendezése adja.
- *Elfchen*: a versszöveget tizenegy szó felhasználásával kell létrehozni, ahol a szavak soronkénti száma kötött.
- *Rondell*: a rondó egy fajtája, amikor a megadott sorok ismétlődnek a versszövegben.
- *Haiku*: a háromsoros versszöveg 5-7-5 szótagból épül fel.

10. ÁBRA

Példa a német nyelvórán alkalmazott *Rondell* versformára.¹⁶

Die Kinder bauen einen Schneemann.
Der Winter ist da.
Es schneit.
Die Kinder bauen einen Schneemann.

Es ist kalt.
Sie ziehen sich warm an.
Die Kinder bauen einen Schneemann
Der Winter ist da.

¹⁵ <https://www.lezenswaard.be/view/16381/reding-josef>

¹⁶ Az Eötvös József Főiskola hallgatójának munkája (*Német nemzetiségi gyermekirodalom kurzus*)

A magasabb nyelvi szintek felé haladva textémaszintű feladat lehet szabadvers írása egy választott képhez vagy egy vers fordítása, illetve parafrázálása. Az utóbbira példa

egy szabadvers, amelyet *Wolfgang Borchert Versuch es* című alkotása ihletett (11. ábra).

11. ÁBRA

Versírási gyakorlat (parafrázis)¹⁷

tízmilliószor is teremts, érezz, gondolj át minden szót, amit kimondasz mert visszatér hozzád, mint bumeráng aztán hagyj, hogy áztasson a vihar ragadjon magával a megpróbáltatás és ne feledd mindeközben boldog is lenni, nekifeszülve a szélnek mint pattogó tűz lángjában újraeledő óriás

Stell dich mitten in den Regen,
glaub an seinen Tropfensegen
spinn dich in das Rauschen ein
und versuche gut zu sein!

Stell dich mitten in den Wind,
glaub an ihn und sei ein Kind –
laß den Sturm in dich hinein
und versuche gut zu sein.

Stell dich mitten in das Feuer,
liebe dieses Ungeheuer
in des Herzens rotem Wein –
und versuche gut zu sein!

A versírást kiegészítheti más egyéb rajzos feladat, mint például a vers illusztrálása, amely egyrészt elmélyíti a vers befogadásának élményét, másrészt támogatja a szókincsfejlesztést.

PRÓZAIÍRÁS GYAKORLATOK IDEGEN NYELVEN

A prózai szövegek létrehozása többnyire magasabb szintű nyelvtudást feltételez. Mégis, a nyelvtanulás korai szakaszában (A2-B1 szint) a tanulók már próbálkozhatnak rövid párbeszéd írásával, majd önálló történetalkotással. Ezekhez is számos kreativitásösztönző instrukció adható, például: egy

történet folytatása, átírása vagy befejezése, egy történet írása megadott szavakkal, dialógus írása egy adott képhez kapcsolódóan stb. A kreatív történetmesélés kiválóan alkalmas a kreatív ötletek kibontására, elaborációjára. Néhány lehetőség a nyelvórai alkalmazásra:

Kreatív történetírás: előre megadott szavakkal adott képhez vagy képekhez kapcsolódóan (12. ábra). Érdekes nem statikus képet választani, hanem inkább olyat, amely lehetőséget ad egy cselekményszál kibontására. Vagyis a képregényekhez hasonlóan a képnek/képeknek elég gazdag narratívát kell felkínálnia/felkínálniuk, amelyet a tanulók szabadon értelmezhetnek.

¹⁷ Szettele Katinka: *csak most, csak ma*

12. ÁBRA

Kreatív történetalkotás feladat angolul¹⁸

Use the words below to tell the story using the pictures. You can use as many of the words as you like.

lake

rowing

boat

funny

duck

overturns



Egy másik lehetőség, amikor a tanulók maguk folytatják a képet, és vele együtt a

történetet a saját fantáziájuk szerint (13. ábra).

13. ÁBRA

Kreatív képkiegészítő és történetalkotó feladat angolul¹⁹

Imagine and write down where the parachutist arrives. You can draw it if you like.



További gyakorlat a *palackpostaüzenet-írás*, amikor a tanulók feladata egy levél vagy üzenet megfogalmazása a képhez kapcsolódóan a következők szerint: *Willi, der*

*Wurm kommt einmal hoch und entdeckt eine Flasche. Er schaut hinein und sieht ein Papier mit Schrift... (14. ábra).*²⁰

¹⁸ A képek forrása: Mira Faßbender: *Bildergeschichte: Paddelspaß. Bildvorlagen zum Aufbau von Schreib- und Sprechkompetenz im inklusiven Grundschulunterricht*. Persen Verlag. Letöltés: https://www.persen.de/media/wysiwyg/Zusatzmaterial/23538DA3_Bildergeschichte_Paddelspass.pdf (2026. 04. 10.).

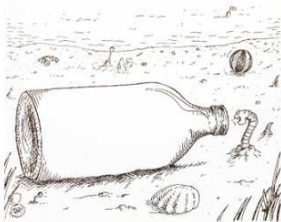
¹⁹ A rajz Szabó Áron alkotása. A feladat (a 12. ábrán lévővel együtt) megjelent itt: Szabó-Szettele, K. és Kárpáti, A. (2023): Quasi-experimental study on fostering creativity through creative writing in German as a Foreign Language (GFL) in COVID-19. *F1000Research*. 12. (1307). DOI: <https://doi.org/10.12688/f1000research.133982.1>

²⁰ Willi, a kukac feljön a felszínre, és felfedez egy üveget. Belenéz, és egy papírdarabot lát, amelyen a következő üzenet olvasható...

14. ÁBRA

Német nyelvű példa kreatív történetalkotásra²¹

Was hat Willi in der Flasche gefunden? Hilf ihm, die Botschaft zu entschlüsseln!



Willi, der Wurm kommt einmal hoch und entdeckt eine Flasche. Er schaut hinein und sieht ein Papier mit folgender Schrift...

.....

.....

.....

.....

A képhez való kapcsolódás általában megkönnyíti a tanulók dolgát, mivel a vizuális impulzus beindítja a fantáziát, segít a történet elképzelésében. Ennek egy másik válfaja az impulzusírás, amelyet *Basch Éva* és *Kegyes Erika* (2024) említ példaként a *Kreatív írás – elmélet és gyakorlat* c. munkájukban. Ez esetben nem egy konkrét kép biztosítja az „ihletet”, hanem a kiindulópont a tanulók közvetlen környezete, ahonnan az impulzusokat nyerik. Ez lehet egy séta, amelynek keretében a tanulók jobban szemügyre veszik a környezetüket, befogadják a különböző ingereket, és azokból szelektálva kiválasztják azokat, amelyeket be tudnak építeni akár egy verses, akár egy prózai alkotásba. Ez esetben nemcsak vizuális behatások jönnek számításba, hanem a különböző érzék-szervekre ható ingerek együttese adja a kreatív írás alapját. Ennek része lehet a verbális impulzus is (pl. egy séta során hallott

szavak, mondatfoszlányok), amelynek önmagában is lehet szövegkonstituáló (szövegalkotó) funkciója. A verbális impulzusok szó- illetve mondat szintű technikáira *Basch* és *Kegyes* említett munkájában számos példát találunk: szókártyacsomagokból húzunk ki egy vagy több szót és ezekkel alkotunk szöveget (*Kisorsolás*); megadott be-

tűkkel gyűjtünk szavakat, amelyeknek a történetben benne kell lenniük (ábécé alapján) avagy verssorok, cím(ek), idézetek, szólások és közmondások alkotják a történet alapját (ld. az előző fejezetben szereplő példákat). Magasabb nyelvi szinteken szóba jöhetnek az úgynevezett szövegszintű technikák is, mint például műfaj-, idősíks-, perspektíva-, vagy stílusváltás, ám mindvégig fontos a lépcsőzetesség és következetesség elvének betartása, amely elvezeti a tanulót az önálló kreatív szöveg megalkotásához (*Basch* és *Kegyes*, 2024).

elvezeti a tanulókat
az önálló kreatív szöveg
megalkotásához

²¹ A kép forrása: Rüger, E. és Bauermeister, A. (1998): *Mach weiter! Die fröhliche Schreib- und Malwerkstatt*. AOL-Verlag, Hamburg.

A KREATÍV SZÖVEGALKOTÁS ÉRTÉKELÉSE

Felmerül a kérdés, hogy a tanulók kreatív szövegalkotását értékeljük-e, és ha igen, hogyan. Az idegen nyelvű kreatív írás értékelésekor fontos lenne a konvencionális szempontrendszerek helyett „megengedőbb” módon viszonyulni a szövegekhez, hiszen a nyelvtani, nyelvhelyességi hibák kiemelése elkedvetlenítheti a tanulókat. Ráadásul a nyelvi teljesítmény hagyományos értékelése gátolhatja a gondolatok szabad áramlását, hiszen a tanulók egy ilyen értékelésre számítva sokkal inkább a nyelvi megfelelésre és a nyelvtani hibák elkerülésére koncentrálnak. Ezért a

kreatív szövegalkotási feladatoknál érdemes inkább a fejlesztő értékelésre fektetni a hangsúlyt, és megadni a lehetőséget a nyelvi hibák javítására, anélkül, hogy az adott szöveget rögtön osztályoznánk (*Szabó-Szettele*, 2023). Ez viszont nem jelenti azt, hogy a kreatív szövegalkotásra nem adható érdemjegy. A szakemberek egyetértenek abban, hogy ahhoz, hogy a kreatív teljesítmény értékelése helyet kapjon a pedagógiai gyakorlatban, fontos, hogy megfelelő szempontok mentén értékeljük a tanulói szövegeket (*Blomer*, 2011). A kreatív szövegalkotás értékeléséhez a következő kritériumokat érdemes figyelembe venni: struktúra (tagolás, felépítés, szövegkohézió, szövegtípus megválasztása); a történetmesélés minősége (kontextus, jellemzés, részletgazdagság, probléma, fordulat, érzelmi kifejezőképesség, humor, párbeszéd, nézőpontváltás, új elemek a történetben, gazdag narratíva); ötletesség

(eredeti, szokatlan megoldások, fantasztikus elemek stb.). *Böttcher* (2012) kiemeli, hogy ajánlott az írásfolyamat végén, lehetőleg a kész szövegváltozatra érdemjegyet adni. Am véleménye szerint a kreatív írás érdemjeggyel való értékelése csak akkor javasolt, ha a tanulók folyamatosan foglalkoznak kreatív szövegalkotással, írói eszközök és technikák elsajátításával, tehát lehetőségük van az írásmódjuk fejlesztésére.

Az elkészült szövegváltozatok bemutatása több módon is történhet. A tanulók legtöbbször felolvassák alkotásaikat, de érdemes lehetőséget biztosítani arra, hogy ezt esetleg egy tanuló társ tegye meg. Ugyanis egy szöveget megírni és előadni nem

ugyanaz. Vannak olyanok, akik megfelelőbb hangorgániummal rendelkeznek, amely alkalmasabb egy hangos felolvasásra (hangerő, hangjelzés, beszédtempó stb.), és

van, akit egy ilyen szituáció erősen frusztrál, és a szorongástól esetleg dadogni kezd. A tanulók ezen túlmenően el is játszhatják az adott történetet, vagy illusztrálhatják őket, plakátot készíthetnek hozzá stb. Írásaik megjelenhetnek az iskolaújságban vagy más sajtóorgániumban (*Szabó-Szettele*, 2023). Az alkotások prezentálása tehát ne szükséges kényszer, hanem olyan, plénum előtti, elismerést jelentő megnyilvánulás legyen, amely megerősíti a tanulói kreativitás kibontakozását egyéni és közösségi szinten.

ÖSSZEZGÉS

A kreatív nyelvpedagógia nem csupán a nyelv kreatív tanítását jelenti, hanem egy, a

nyelvi kreativitásra építő és azt előtérbe helyező nyelvoktatási modellt. A kreatív nyelvi feladatokban a tanulók összetett módon használják a nyelvet. A nyelvi alkotómunka során a nyelvtanulók újrastrukturálják az eddig elsajátított nyelvi elemeket grammatikai, lexikai és szintaktikai szinten. Újszerű kombinációkat hoznak létre, ami színesebb, érdekesebb szöveget eredményez, amelyet a tanulók jobban magukénak éreznek. A nyelvi kreativitás tanításának ugyanis nemcsak az a célja, hogy az eredményes nyelvtanulást támogassa, hanem hogy a tanulók képesek legyenek kihasználni a nyelvben rejlő lehetőségeket a kreatív önkifejezésre. A kreativitást támogató módszertani repertoár részét képezik a többféle választadást megengedő gyakorlatok, amelyek megmozgatják a fantáziát, és teret adnak az improvizációnak. Ugyanakkor fontos, hogy legyenek megkötések, vagyis az instrukciók keretet biztosítsanak a tanulói tevékenységeknek. Továbbá, ha túl sok az új nyelvi

elem, az túlterhelheti a tanulók kognitív befogadóképességét, ezért a feladatokat a tanulók kognitív kapacitásához szükséges igazítani.

Összességében elmondhatjuk, hogy a nyelv újszerű, innovatív használata jól támogatja a tanulóknak rejlő kreatív potenciál kibontakozását, amelynek adekvát eszköze a kreatív írás. A kreatív irodalompedagógia nyelvórai alkalmazása magában foglalja a poétikai és prózai szövegek létrehozását, amelyre jelen munkában számos példát látunk. A kreatív írás-gyakorlatok kezdő szinttől a haladó, illetve anyanyelvi felhasználói szintig egyaránt alkalmazhatóak.

Köszönetnyilvánítás

Hálával és tisztelettel ajánlom a munkámat egykori témavezetőmnek, Kárpáti Andreának, aki 2025. augusztus 8-án hunyt el. Szakmai útmutatása és támogatása tovább kísér utamon.

IRODALOM

- Basch É. és Kegyes E. (2024): *Kreatív írás – elmélet és gyakorlat*. In: Juhász V. (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben*. 5. kötet. Letöltés: <http://www.jgypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2025/01/Basch-Kegyes-Kreativ-iras-ebook.pdf> (2026. 02. 20.).
- Bybee, J. L. (2006): From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*. **82**. 4. sz., 711–733. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Benő E. (2012): Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegnyelvtanításban. *Magiszter*. **10**. 2. sz., 13–25.
- Döhl, R. (1972): *Apfel*. In: Eugen Gomringer (szerk.): *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie*. Philipp Reclam junior, Stuttgart.
- Ellis, N. C. (2016): Saliency, cognition, language complexity, and complex adaptive systems. *Studies in Second Language Acquisition*. **38**. 2. sz., 341–351. DOI: <https://doi.org/10.1017/S027226311600005X>
- Ellis, N. C., O'Donnell, M. B. és Romer, U. (2016): Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition. *Language Learning*. **66**. 'S1'. sz., 23–44.
- European Commission – Eurobarometer (2024): Europeans and their languages. Letöltés: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979> (2026. 02. 20.).
- Eurostat (2023): *Foreign language learning statistics*. Letöltés: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Primary_education (2026. 02. 20.).

- Fehér, J. (2015): Creativity in the language classroom. In: Maley, A. és Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council, London. 64–72. Letöltés: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf (2023. 01. 13.).
- Gomringer, E. (1960): *schweigen*. In: *33 Konstellationen*. Tschudy, St. Gallen.
- Mukařovský, J. (2014): Standard language and poetic language. In: Chovanec, J. (szerk.): *Chapters from the history of Czech functional linguistics*. Masarykova Univerzita, Brno. 41–53.
- NAT (2020); A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 2020/17. sz., 290–446.
- Nikolov M. és Vigh T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményesége. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 241–288.
- Öveges E. és Csizér K. (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoztatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2023. 01. 13.).
- Pelcz K. (2023): Minek is az innováció? Gondolatok a nyelvtanulás hatékonyságának növeléséről. In: Dobos Á. (szerk.): *Aktuális kihívások a szaknyelvoztatásban. A módszertani megújulás lehetőségei*. Budapesti Corvinus Egyetem. 9–16.
- Richards, J. C. és Cotterall, S. (2016): Exploring creativity in language teaching. In: Jones, R. H. és Richards, J. C. (szerk.): *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. Routledge, New York. 97–113. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315730936>
- Szabó-Szettele K. (2023): Kreatív írás az idegennyelvórán. Módszertani kérdések és szempontok a kreatív pedagógia és a kreatív nyelvtanulás kontextusában. *Új Pedagógiai Szemle*. **73**. 7–8. sz., 18–31.
- Tin, T. B. (2012): Freedom, constraints and creativity in language learning tasks: new task features. *Innovation in Language Learning and Teaching*. **6**. 2. sz., 177–186. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.628024>
- Tin, T. B. (2022): *Unpacking Creativity for Language Teaching*. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003225393>
- Vajnai V., Széll K. és Fehérvári A. (2022). *Nyelvtanulás és eredményesség a magyar közoktatásban*. *Educatio*. **31**. 1. sz., 104–112. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.8>
- Woodward, T. (2015): A framework for learning creativity. In: Maley, A. és Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council, London. 10–17. Letöltés: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf (2023. 01. 13.).
- Wulff, S. és Ellis, N. C. (2018). 'Usage-based approaches to second language acquisition'. In: Miller, D, Bayram, F., Rothman, J. és Serratrice, L. (szerk.): *Bilingual Cognition and Language: The State of the Science Across its Subfields*. Amsterdam. 37–56. DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.54.03wul>

Egyéb elektronikus forrás:

- Oravecz Imre: *Még*. Letöltés: https://www.babelmatrix.org/works/hu/Oravecz_Imre-1943/M%C3%A9g (2024. 06. 13.).
- Antje Herzog illusztrációi. Letöltés: <https://www.dw.com/de/wenn-sprichw%C3%B6rter-zu-bildern-werden/g-19151474> (2025. 07. 13.).
- Knechtel, N.: Sprachspiele im Deutschunterricht: Konkrete Poesie. Letöltés: https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/rs_16_2009_sprachspiele-im-deutschunterrichtkonkrete-poesie/ (2025. 09. 13.).
- Loriot: Feierabend. Letöltés: <https://www.erzbistum-muenchen.de/cms-media/media-26684920.PDF> (2025. 08. 13.).
- Strunz, I. E.: *Visualisierung von Raumerfahrungen in graphisch kodierten Texten* – 5–7. Schuljahr, GRIN Verlag (ebook). Letöltés: <https://lehrbuch.udpi.hu/text-und-deutung/2014-06-22-13-05-27/bildgedichte> (2025. 10. 13.).