

Kreatív írás az Amerikai Egyesült Államokban

Az évszázados hagyományra visszavezethető kreatív írás a szemináriumok elszaporodásával és látványos terjeszkedésével az amerikai irodalomra legnagyobb hatást gyakorló változásnak tekinthető a második világháború után. Azonban nem pusztán az irodalommal kapcsolatos – költői eredeti elképzelése szerint a tudományos és kritikai megközelítésektől eltérő – pedagógiai vállalkozásról van szó, melynek révén a szemináriumok hallgatói kreatív módon sajátítják el az irodalomértést, hanem a szövegek esztétikai megformáltságát alapvetően befolyásoló-meghatározó, intézményesült felsőoktatási gyakorlatról. A kreatív írás amerikai jelenségét, történetét és hatását bemutató számunk így a szerkesztői bevezető után két, nagyobb lélegzetű irodalomtörténeti tanulmány segítségével kíván betekintést nyújtani a vele kapcsolatos vitákba. Ezt követően pedig egy többszereplős interjú és egy magyarországi fejleményeket bemutató szemle révén igyekszünk felvillantani, mi történt kreatív írás-ügyben nálunk. SÁRI B. LÁSZLÓ által szerkesztett összeállításunkat pedig a már szokásos szaktudományos bibliográfia zárja.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Creative Writing in the United States

Creative writing course dating back to more than a century on the United States had a spectacular growth and expansions in the postwar period, and can be regarded as the single most influential development in the literary field. Creative writing – as conceived originally as alternative and complementary to critical and scholarly approaches to literature – proved to be not only a pedagogical venture, but became institutionalized in higher education to have a decisive influence on aesthetic form. Our special issue devoted to the phenomenon, history and enduring presence presents – after the editor's introduction – two extensive studies in literary history to provide an insight into the debates surrounding creative writing. Among our surveys, the reader will find an interview conducted with contemporary Hungarian authors and a review of creative writing developments in secondary education. The issue edited by LÁSZLÓ SÁRI B. is complemented by a bibliography of secondary sources on creative writing in the US.

THE EDITORIAL BOARD

La création littéraire aux États-Unis

La création littéraire, avec son histoire de plus d'un siècle, a été répandue et développée d'une manière spectaculaire dans la période d'après-guerre aux États-Unis, et aujourd'hui, elle peut être considérée comme le courant qui a sans doute influencé le plus au champ littéraire américaine dans le dernier demi siècle. La création littéraire, qui a été initialement conçu comme une approche alternative et complémentaire de la littérature par rapport aux approches critiques et scientifiques déjà existantes, s'est montré non seulement une aventure pédagogique, mais elle a été vite institutionnalisée dans et par l'enseignement supérieure, et ainsi elle avait une influence décisive sur les formes esthétiques. Dans ce numéro spéciale consacré à la création littéraire, a son histoire et à son présent, on présente un survol historique et théorique du domaine par notre éditeur invité, ainsi que deux études de grande envergure d'histoire littéraire pour montrer les débats théoriques actuelles autour de la création littéraire. Le lecteur trouvera également une interview avec quelques auteurs hongrois contemporaine et une analyse sur les tentatives d'introduction de la création littéraire à l'enseignement secondaire en Hongrie. Le numéro spéciale est complété par une bibliographie sur des recherches concernant la création littéraire.

Les études de ce numéro ont été recueillies et présentées par LÁSZLÓ SÁRI B.

LE COMITÉ DE LA RÉDACTION

TANULMÁNYOK

SÁRI B. LÁSZLÓ

A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza

AZ ÍRÁSTUDÓK KÖZTÁRSASÁGA ÉS/VAGY NYOMORÚSÁGA

Háromszázezer fölött van a ma az Egyesült Államokban évente megjelenő könyvek száma, s ha ehhez még hozzávesszük a nem hagyományos csatornákon – szerzői kiadásban, jogdíjfizetési kötelezettség nélküli újrakiadásban, igény szerinti nyomtatásban [print-on-demand] megjelentetett – címeket, akkor a végösszeghez még egy nullát kell hozzáírnunk. A gazdasági válságot követő visszaesés ellenére a könyvpiac éves forgalma ezerhétszáz milliárd dollár körül mozog éves szinten, s innen a kitartó ingadozás ellenére sem mozdul el tartósan. A könyvkiadás intézményes és technológiai körülményeinek alakulástörténete érdekes és izgalmas, kihívásokkal kecsegtető vállalkozást kínál nem csak a piacon régóta jelen lévő, jelentős múlttal, presztízzsel, hatalommal és tőkével rendelkező kiadók számára, de az új technikai lehetőségek révén a szintérre számottevő tapasztalat nélkül, relatíve csekély kulturális és kapcsolati tőkével érkező új szereplőknek is. Ezek a változások az Egyesült Államokban javarészt a könyvpiac keretein belül elhelyezkedő irodalmi mező esetében is a demokratizálódás ígéretét hordozzák magukban: potenciálisan új hangok, eddig nem reprezentált vagy reflektált egyéni, kulturális és társadalmi tapasztalatok megjelenése válik lehetővé a megváltozott feltételrendszer következtében. Mintha újabb lépéseket tettünk volna, hogy „az írástudók köztársasága” egyre több, szavazati joggal rendelkező, teljes jogú állampolgárral gyarapodjék. A lelkes statisztikai örömben azonban vegyül némi adatértelmezői öröm is – mi több, a jó hírek már eleve vigasztként születtek, a rossz híreket ellensúlyozandó.¹ Az olyasféle aggasztó tendenciákról szólóakra válaszol, hogy a címek számának növekedése ellenére a hagyományos könyvesbolti forgalom egyre csak csökken, s ezt a csökkenést az elektronikus kiadványok egyre növekvő forgalma sem tudja ellensúlyozni. Hogy a két tendencia együttesen azt eredményezi, hogy egy-egy címnek átlagosan egyre kevesebb olvasója van, mert – mint arra statisztikai adatok utalnak – az olvasók gyakran egy adott szöveget mind elektronikus formában, mind pedig hagyományos könyvként megvásárolnak. A könyvpiac fogyasztóinak egyre inkább megcsappanó táborá annak

¹ GALLAGHER, B. J.: *The Ten Awful Truths – and the Ten Wonderful Truths – About Book Publishing.* = http://www.huffingtonpost.com/bj-gallagher/book-publishing_b_1394159.html

is következménye, hogy egy adott kiadványnak nagyjából 1% esélye van arra, hogy a könyvesboltok polcaira kerül, s ez egyben azt is jelenti, hogy a művek alig képesek a szerző saját közösségén túl is megszólítani olvasókat. Mindezek következtében a könyvpiac működése meglehetősen diszfunkcionálissá vált: leginkább a szerzők maguk végzik a marketinges feladatokat jelentős részét, a könyvkiadók pedig egyre kiszolgáltatottabbá válnak a nagy terjesztői hálózatokkal szemben, kiknek üzletpolitikája alapvetően meghatározza a piac utóbbi időben egyébként meglehetősen kiszámíthatatlan alakulását. Vagyis ugyan mind a jó hírek, mind a rosszak igaznak tűnnek, végső soron egy egyre kisebb felvevőpiaccal és egyre nagyobb túltermelési válsággal küszködő iparág vívódásának lehetünk tanúi. Az Egyesült Államokban ezért a kialakult helyzetért – több más tényezővel egyetemben – a kreatív írás felsőoktatásban történt intézményesülése, illetve a második világháborút követő radikális expanziója tehető felelőssé. Már csak ezért is fontos, hogy az adott kulturális közeg sajátosságait messzemenőig figyelembe véve adjunk számot erről a fejleményről, mely – mint az a későbbiekben igyekszem majd megmutatni – nem csak mennyiségi, de minőségi értelemben is jelentős hatást gyakorolt az irodalmi mező minden ágására, s alapjaiban változtatta meg az irodalmi termelés feltételrendszerét, a szövegek esztétikai megformáltságát, a terjesztés és a befogadás korábban kialakult mintázatait. Talán éppen ezért – s mert az utóbbi időben nálunk is megélénkült a kreatív írás iránti érdeklődés – szükséges közelebbről is szemügyre venni magát a folyamatot. Egyrészt az eredeti elképzelés kialakulását, majd az intézményesülésnek a történetét, a kölcsönhatást az új programok és a korábban már létező és többé kevésbé megszilárdult és intézményesült irodalmi szereplők között, illetve a kreatív írás hosszabb távú hatásait a szűkebb értelemben vett irodalmi mező, illetve a tágabb kulturális, mediális kontextus viszonylatában.

ZOOLÓGIA AZ ELEFÁNTOK NÉZŐPONTJÁBÓL

A kreatív írás Egyesült Államokbeli alakulástörténetének legelső, és talán mind a mai napig legrészletesebb áttekintése D. G. Myers tollából született meg. Monográfiájának címe egy közszájon forgó anekdotát idéz, miszerint amikor Jakobson értesült Nabokov egyetemi professzorrá történő kinevezéséről a Harvard Egyetemen, azt találta mondani, hogy „legközelebb talán majd elefántokra bízunk a zoológia oktatását?”. Myers, aki a *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*² című könyvének mottójául is választja a történet egy változatát, arra vállal-

² MYERS, D. G.: *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. [1996] Chicago & London, The University of Chicago Press, 2006. A Myers eredetileg 1996-ban megjelent könyvének tíz évvel későbbi második kiadásához írt, a kreatív írás jelenlegi helyzetét értékelő írását összeállításunkban is közöljük, így írásomban kizárólag az általa vázolt történet fontosabb elemeire térek ki.

kozik, hogy az „elefántok” történetét rekonstruálja. Azt, hogy a tizenkilencedik század utolsó két évtizedétől hogyan tűnik fel egyre több szerző az egyetemeken angol tanszékeken (az első még Longfellow a század első felében); majd hogyan alakul ki az irodalommal való foglalkozásnak a kreatív írás köré épülő elképzelése a huszadik század első felére, és intézményesül a harmincas évektől kezdve; s hogy a második világháborút követően – több tényező együttállásának következtében – hogyan válik a felsőoktatási expanzió egyik fontos szereplőjévé. Bár Myers az előszóban Foucault-ra hivatkozva tagadja, hogy ő maga az újabb keletű, elméletileg is iskolázott történetírás szellemében egy diskurzus elemzésére vállalkozna (xii), hatalmas történeti anyagot mozgató munkájában mégis a kreatív írást új keletű praxisként meghatározó elképzeléseknek a gondos genealógiáját vázolja. Értelmezésének sarokpontja az, hogy a nagyjából két főbb szakaszra tagolható történet első fázisában (az 1880-as évektől a második világháború végéig) a(z) (kreatív) írás tanítása oktatási kísérletként bontakozik ki: egy olyan elképzelés gyakorlati gyakorlatba történő átültetéseként, hogy az írással, és annak meghosszabbításában az irodalommal való foglalkozás nem csupán tudományos vagy haszonelvű elképzelések mentén történhet, hanem önmagáért is. Myers szerint a nyelvészeti (filológiai jellegű) és történeti (pozitivisták irányultságú) tudományos érdeklődéssel és a utilitarianista szempontokat kitüntető írásktatással [composition] szemben ugyanis a kreatív írás korai képviselői az irodalomra elsősorban élő tapasztalati mezőként tekintettek, s pedagógiai célkitűzéseik között az irodalom művelése során a megértést elválaszthatatlannak vélték az alkotói folyamatban történő megmerítkezéstől (4). Vagyis Myers történetében az amerikai egyetemeken a kreatív írás eredetileg *egy* a vele majdhogynem párhuzamosan kialakuló másik két irodalmi megközelítés *mellett*: az irodalomra nem a tudás egy lehetséges formájaként [genre] tekint, ami szoros kapcsolatban áll létrejöttének kulturális kontextusával, és nem is olyan társadalmi gyakorlatként, mely egyfelől a hatalmi mező diskurzív csatározásaiban vesz részt, másfelől ezen viszonyok megváltoztatásához szükséges képességek alkalmazásaként értelmezhető (8). A kreatív írás – s Myers ezen felfogás mellett kötelezi el magát (3–4) – a később diszkreditálódott, hagyományos értelemben vett szabadbölcész [liberal arts] megközelítése az irodalomnak, s itt jelentős szerepe van az angol eredetiben szereplő *liberális* kitételnek. E felfogás szerint az irodalom leginkább művelése során érthető meg és sajátítható el (Myers sajátos szóhasználatát ezt nevezi „konstruktivizmusnak” (9)), ez a gyakorlat pedig – legalábbis részben – öncélú: tudást és gyakorlatot egyesítő életvitel, melynek nincs közvetlen haszna, s ez a tulajdonsága garantálja egyben autonómiáját is (12). A kreatív írás nem *Wissenschaft*, hanem *Bildung* – írja Myers az előszóban áttételesen Mannheimre hivatkozva (5).

Myers azt is fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy a kreatív írás sajátos oktatási koncepciója válaszlépés kívánt lenni az irodalmi stúdiumok fentebb elemzett, a kreatív írás intézményesülésével párhuzamosan zajló széttagolódására (13): méghozzá egy konzervatív, újhumanista reform révén, mely az irodalom tanul-

mányozásának professzionalizálódására éppen hogy nem professzionális módon kívánt felelni (7). Ez a tendencia már az intézményesülés folyamatából is jól ki-vehető. Míg a különböző bölcsészet- és társadalomtudományi szakmai szervezetek sorra alakulnak az Egyesült Államokban a tizenkilencedik század utolsó két évtizedében, addig az irodalmi szerzőket egyesítő *Writers' League* csak 1912-ben jön létre, és önmagát hol szakszervezetként, hol pedig üzleti vállalkozásként pozícionálja, a különböző kreatív írás programokat egyesítő ernyőszervezet (*Associated Writing Programs*) megalakulására pedig 1967-ig kell várni (ami viszont már történetünk második szakaszát jelzi).

Miféle *nem professzionális* gyakorlat intézményesül hát a második világháború végéig létrejött kreatív írás programok keretein belül? A történet szempontjából talán legfontosabb – és egyben legmeglepőbb – az a momentum, hogy az első „programok” célja egyáltalán *nem* irodalmi szerzők kinevelése. A különböző kezdeményezéseknek kezdetben két közös eredője van: (1) az írás vagy éppen a „fogalmazás” [composition] egyetemi oktatását az így megszerzett készség üzleti, nem pedig irodalmi célú kiaknázása motiválja, és (2) amennyiben irodalmi jellegű szövegek produkciójáról van szó az oktatási gyakorlatban, az nem pedagógia célkitűzés, hanem csupán eszköz – az irodalmi szövegek és alkotójuk (ön)megértését elősegítő feladat. Vagyis történetünk egyfelől az írás oktatásának haszonelvű felhasználásával, másfelől pedig az irodalomoktatás, a szabadbölcsészet programjaként indul. Kezdetben írástudók (írásra képes, és az írást értő honpolgárok), nem pedig írók képzése a cél. Ahogy arra a történetet rekonstruáló Myers is felhívja a figyelmet: az angol tanszékek és az MLA [Modern Language Association] környékén szép számban található írók maguk tiltakoznak az ellen a felfogás ellen, hogy ezeknek a programoknak bármi közük lenne – vagy éppen kellene, hogy legyen – az irodalomhoz (122). A múlt század húszas éveinek közepére azonban ez a vélemény védekező alapállásban találja magát,³ s ez egyrészt jelzi a programok elterjedését, másrészt azt a formálódóban lévő pedagógiai elképzelést, mely a következő évtized közepére a kreatív írás-oktatás alapvető modelljeként szilárdul majd meg. Ugyan az intézményesülés kezdőpontja az Iowai Egyetemhez, illetve Norman Foerster 1930-as szerződötetéséhez köthető, a kreatív írás első pedagógia kísérlete nem keverendő össze a később iowai módszerként elhíresült műhelyszemináriumi módszerrel.

Az újhumanista elveket képviselő és kalandos egyetemi és tudományos pályát bejáró Foerster elképzelése szerint az irodalom tanulmányozásának filológiai módszerei már leáldozóban voltak a húszas években, s az eljövendő *kritikai* korszak irodalomhoz való visszatérésében volt szükség az egyetemek *angol tanszékein belül* a kreatív írásra – ahogy Myers Canbyt idézve megjegyzi: olyan költőkre,

³ A véleményt legsarkosabban megfogalmazó William McFee-t Myers hosszabban is idézi, mivel ő éppen azzal hárítja el, hogy a kreatív írás kurzusoknak bármi köze lenne az irodalomhoz, hogy az irodalom nem demokratikus rendszer, de nem is gazdasági vállalkozás (Myers, 122).

akik talán még életükben nem írtak egy sort sem (127), de tudják, hogyan kell(ene) hozzákezdeni. Vagyis Foerster és követői számára a kreatív írás az irodalomoktatás szerves részét képezte, a kritikával szoros együttműködésben és harmóniában az irodalmat elsősorban történeti, s mint ilyen halott tárgynak tekintő filológiai megközelítéssel szemben. Több irodalmi stúdiumokra vonatkozó fogalom volt akkoriban forgalomban. Ahogyan R. M. Berry Gerald Graff kutatásai nyomán rámutat: a húszas-harmincas évek kritikai csatározásainak jelentős állomása volt az az apró változtatás az MLA okiratában, amikor a „study” [tanulmányozás] kifejezést a „research” [kutatás] váltotta fel. Az egyébként irodalomkritikai és -elméleti munkákat is publikáló Foerster újhumanista elvek szerint összeállított programja pedig egy korábbi fogalom – az irodalmi tanulmányok [scholarship] jegyében született, és a kritikai és alkotó tevékenységet nem egymás ellenében, hanem egymást kiegészítve képzelte el és igyekezett beilleszteni a tantervbe.⁴ A tanterv pedig – Foerster elképzelése szerint – négy nagyobb komponensből állt volna: az irodalom nyelvészeti és történeti tárgyú megközelítései, kiegészülve a kritikai és kreatív tematikájú kurzusokkal. Vagyis a később kizárólag műhelyszemináriumokra korlátozódó kreatív írás programokkal szemben Foerster egy holisztikus (angol) irodalmi képzést vizionált, melynek részét képezte (volna) magának az angol nyelvnek a nyelvészeti igényű tanulmányozása, a rendszeres irodalomtörténeti kurzusok, a kritikai és kreatív gyakorlati szemináriumok. Mi több, ezen négy megközelítés mindegyike önálló tanulmányi sávval és képzési kimenettel rendelkezett volna a mesterképzési szinten, ami egyben azt is jelentette, hogy egy minden területet átfogó vizsga után a hallgatók számára megnyílt volna a doktori (Ph.D.) képzés lehetősége. A fokozat megszerzése egy „értekezéssel”, a kreatív sáv esetében önálló és eredeti irodalmi alkotással valósult volna meg, mely – ahogy Myers fogalmaz – „tanúsítja, hogy a jelölt elsajátította az irodalom mesterségbeli fogásait, és őt olyan író fényében tünteti fel, akit átjár a 'kreatív energia'” (137).

A programmal kapcsolatos nagyszabású pedagógia reformelképzelésekből nem sok valósult meg intézményesen, de ami megvalósult, az jelentős változásokat hozott az egyetem és az angol tanszékek életében. Elsősorban arról van szó, hogy mind a négy fentebb emlegetett részterület önálló szervezeti egységként intézményesült az angol tanszéken/intézetben *belül*: Iowában Foerster lett a kreatív írás tanszék első vezetője. A(z) (új) kritika (vagyis az új kritika) és a szöveg megformáltságának kitüntetett figyelmet szentelő kreatív írás hosszabb távú szövetiséget kötött, melynek eredményeképpen megjelentek és elszaporodtak az angol tanszékek keretein belül az „elefántok”, akik zavartalanul taníthattak irodalmat

⁴ BERRY, R. M.: *Theory, Creative Writing and the Impertinence of History*. = BISHOP, WENDY & HANS A. OSTROM (Eds.): *Colors of a different horse: Rethinking creative writing, theory, and pedagogy*. Urbana, National Council of Teachers, 1994, 64–65.; GRAFF, GERALD: *Professing Literature. An Institutional History*. London & Chicago, The University of Chicago Press, 1987, 121–144.

a saját elképzeléseik szerint.⁵ A harmadik, és egyáltalán nem elhanyagolható fejlemény pedig az volt, hogy a kreatív írás önálló elemként történő megjelenésével a nők tömeges belépésének új csatornái nyíltak meg a felsőoktatáson belül. Myers egyenesen szimbolikus jelentőséget tulajdonít annak a ténynek, hogy Iowa első végzőse ezen a területen egy nő, Mary Roberts volt, aki verseskötetével érdemelte ki a mesterfokú diplomát 1931-ben (141),⁶ bár nyilván az is hozzátartozik a történethez, hogy hasonló áttörés csak később következett be az irodalommal való foglalkozkodás más területein, így a kritikában és az elméletben is, ahonnan a nőket Foerster idejében még általában eltanácsolták.⁷

AZ ELEFÁNT-GÉP

A kreatív írás-oktatás történetének második nagyobb szakasza a második világháború után veszi kezdetét, méghozzá azoknak a politikai-gazdasági-kulturális változásoknak a következtében, melyek megalapozták és megszilárdították az Egyesült Államok nagyhatalmai státusát a század második felében. Egyetemi képzési formáról lévén szó, e változások közül több is érintette a kreatív írást, s hatásuk nagyjából a hatvanas évek végére kumulálódik. Az első, és talán egyben legfontosabb, hogy az úgynevezett *G. I. Bill* – a világháborúból, illetve később Koreából és Vietnamból, az Öböl-háborúkból hazatérő katonák számára különböző szociális juttatásokat, így egyetemi képzést az elsők között garantáló törvény – következtében jelentős felsőoktatási expanzió veszi kezdetét, melyből érthető okokból a szövetségi kormányzat mellett az üzleti és magánszektor is kiveszi a maga részét. Közvetlenül a második világháború után a felsőoktatási rendszerben szórványosan jelen lévő kreatív írás programok elsősorban magánadományokból és tandíjakból tartják fenn magukat, majd a hatvanas évektől egyre nagyobb mértékben – és egyre bővülő létszám mellett – szaporodnak el, és Iowa nyomdokain mindinkább áttérnek az állami finanszírozásra. A megnövekedett hallgatói létszám azonban nem csupán a bővülő forrásoknak köszönhető, hanem – ezzel összefüggésben – annak a demográfiai robbanásnak is, mely egyrészt kö-

⁵ Talán az egyik legérdekesebb leírással erről a gyakorlatról Mark McGurl korszakos könyvéből rendelkezünk, aki hosszan elemzi, mit is művelt Nabokov irodalomtanítás címén. Lásd: MCGURL, MARK: *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge, Mass. & London, Harvard UP, 2009, 7–10.

⁶ Myers itt kivételesen egyetértőleg hivatkozik az iowai workshop házi monográfiájára, Stephen Wilbersre. Lásd: WILBERS, STEPHEN: *The Iowa Writers' Workshop*. Iowa City, University of Iowa Press, 1980.

⁷ A nők helyzetéről Foerster ideje alatt lásd: MYERS, 139–145. Érdekes fejleménye a történetnek, hogy a korabeli női szerzők között szép számmal találni tankönyvírókat, kiknek munkái ugyan Myers szerint ma a *self-help* könyvek polcára kerülnének a könyvesboltban, mégis sok olyan tanácsot tartalmaznak, melyek a feminizmus második hullámának problémáit előlegezik meg, s így némiképp árnyalják azt a tételt, hogy a harmincas évektől a mozgalom Csipkerózsika-álmát aludta volna.

vetkezménye, másrészt pedig megteremtője és alapja a tartós gazdasági növekedésnek. A „baby boom” generációjának képviselői egyre nagyobb számban – nem mellesleg arányban – népesítették be a szabadbölcsész képzéseket, így a kreatív írás tanszékeket is. Ha ehhez még hozzávesszük, hogy a gazdasági növekedés hozadékaként felpörgött a fogyasztás, és a konjunktúrát kiaknázó kultúripar felfutásának is tanúi lehetünk, akkor talán érthetővé válik, hogy miért a hatvanas évek közepére tehető, hogy a kreatív írást oktató programok elérik a kritikus tömeget, s lendületes fejlődésük íve – az apróbb megtorpanások és válságok ellenére – miért töretlen a legutóbbi időkig. A nagykorúvá és önállóvá válás egyrészt megnyilvánul a saját szakmai szervezet létrehozásában (a már emlegetett AWP megalakulása 1967-ben), másrészt a megváltozott egyetemi és tudományos légkörben az anglistikai tanszékektől való folyamatos függetlenedést és önállósodást is magával hozza – még mindig az egyetem kötelékén belül, ám egyre inkább az egyetemen kívüli szövetségesek, elsősorban a könyvkiadók és jelentősebb irodalmi orgánusok támogatásával. Vagyis a kreatív írás a háború utáni időszakban szervezetiileg is kiválik az angol irodalmi tanszék kötelékéből, programja önálló graduális képzést kínál, melynek teljesítéséhez eredeti művészeti alkotást kell a jelöltnek benyújtania. Mi több, Myers újabb fordulópontként tekint arra a fejleményre, hogy a hetvenes évek végére ez a művészeti képzésekre jellemző „Master of Fine Arts” elnevezésű diploma válik az AWP ajánlására a szükséges oktatói követelménnyé a programon belül, szemben a magasabb rendű – és elsősorban tudományos kutatómunkát feltételező – Ph.D.-vel szemben (167).⁸ Az, hogy a „program” ön maga fogyasztójává válik, vagyis immár saját végzősei biztosítják az oktatói gárdát, egyben azt is jelenti, hogy a kreatív írás teljes mértékben elszakad az elsősorban oktatói, kutatói és kritikai feladatokat ellátó, „hagyományos” irodalomoktatástól.

Ennek a leválásnak a közvetlen tétje azonban már nem is a kritikához, hanem az irodalomtudomány és –elmélet újradefiniált tudományossági kritériumaihoz fűződő viszony. Hiszen a hatvanas évek végéig az angol tanszékek – a heveny viszolygások ellenére is – jól túrték a saját programjaikon belül, vagy az azok közvetlen szomszédságában tanító szerzőket, összhangban az új kritikának az irodalmi művek és (annak képzeletbeli meghosszabbításában) az irodalmi szerzők iránt táplált tiszteletével.⁹ Parini szerint az önállósodási törekvéseknek az egyetemi közegben az irodalomkritika professzionalizálódása és egyre inkább elméleti irányultságúvá válása az oka (128), másrészt pedig – ezzel összefüggésben – az ez idő tájt jelentkező politikai mozgalmaknak és a nyomukban létrejövő stúdiumok-

⁸ Az igazsághoz hozzátartozik, hogy ez – talán az egyetlen zenei képzés kivételével, ahol a DMA (Doctor of Musical Arts – „a zenetudományok doktora”) a követelmény – a legtöbb művészeti területen elégséges feltétele immár a felsőfokú szakoktatásban való részvételnek, sőt, a professzori kinevezéshez is elegendőnek bizonyulhat.

⁹ PARINI, JAY: *Literary Theory and the Writer*. = BISHOP, WENDY & HANS A. OSTROM (Eds.): *Colors of a different horse: Rethinking creative writing, theory, and pedagogy*. Urbana, National Council of Teachers, 1994, 128. A szövegre a továbbiakban a főszövegben, az oldalszámok megadásával hivatkozom.

nak tulajdonítható, hogy a hagyományosan új humanisztikus irányelveket követő kreatív írás kívül találja magát az angol tanszékek falain, s máshol kell szövetségesei után néznie. Vagyis (tudomány)politikai döntés eredményeként válik a kreatív írás olyan egyetemi diszciplínává, melynek diszciplináris státusával kapcsolatban – a tudományosság korabeli kritériumai szerint legalábbis – akadnak problémák.¹⁰ Ennek oka pedig javarészt abban keresendő, hogy a függetlenedéssel párhuzamosan a kreatív írás oktatása elveszíti módszertani beágyazottságát az irodalommal foglalkozó egyéb megközelítések között, s létrejön az oktatási formaként meghatározó műhelyszeminárium dominanciája, a(z) (második) iowai modell. Mint ahogyan azt többek között Michel Chabon *Wonderboys* című regénye, vagy a belőle készült film legelső jelenete kiválóan szemlélteti: a szeminárium légkörét a kreatív írás szellemét éltető „konstruktív kritika” hatja át.¹¹ Az irodalmi autoritásként megjelenő szemináriumvezető-szerző irányításával a hallgatók egymás kéziratait bírálják, s ennek a kritikának a „konstruktivitását” (a jelenlévő irodalmi autoritáson kívül) semmi sem garantálja, mint ahogy előfeltevései is javarészt tematizálatlanok maradnak. Hogy csak a legfontosabb kifogást említsem: az egyébként elsajátítható mesterségbeli tudás (történet, szereplők, elbeszélés, hang, nézőpont stb. kezelése) és alkalmazásának (az ábrázolni kívánt, sokszor sekélyes tapasztalati mező színrevitelének) megítélése között nem nagyon tesznek különbséget a szemináriumi gyakorlatban – sem a bírálók, sem pedig maguk a kritikával illetett alkotók. Vagyis a kreatív írás a műhelyszeminárium keretein belül minden, aminek az irodalomtudomány és -elmélet, valamint a különböző kritikai stúdiók nem szeretnék tudni magukat: önkényes(nek ható), tekintélyelvű (oktatási gyakorlatra épülő), (legfőbb kritikusai szerint) szolipszisztikus, mindazonáltal kollektíven gyakorolt műbírálati forma, melynek célja mégis az alkotási folyamat felett való bábáskodás.

Azonban a kreatív írás nem marad szövetségesei nélkül: ahogyan Berry érvelése is rávilágít, az egyre inkább követendő példává váló iowai iskola egyetemi-intézményes elszigetelődéséből következően egyre inkább az egyre nagyobb kockázattal dolgozó kultúripar, és az annak részévé váló könyvkiadás felé orientálódott (67). Ez a megváltozott orientáció pedig alapvetően hozzájárult az irodalmi színtér látványos átalakulásához a nyolcvanas évekre. A minőségi változást érzékeltetése érdekében érdemes felidézni a meglehetősen konzervatív beállítottságú kritikus,

¹⁰ Erről a pedagógiai gyakorlatban is megnyilvánuló legitimációs válságról szól Myers könyvének jubileumi kiadásához írott utószavának végső fejtegetése, melyet válogatásunk részeként közlünk.

¹¹ CHABON, MICHAEL: *Wonderboys*. New York, Villard, 1995. HANSON, CURTIS (Rend.): *Wonderboys – Pokoli hétvége*. Paramount, 2000. [film] A felvetés természetesen esetleges, hiszen számtalan szöveg foglalkozik a kreatív írás szemináriumok légkörével, melyek közül Magyarországon talán a legismertebb Chuck Palahniuk *Kísértettek* című regénye: PALAHNIUK, CHUCK: *Kísértettek*. Ford. Roboz Gábor. Budapest, Cartaphilus, 2011. A regényről szóló, a kreatív írást érintő értelmezésemet lásd: SÁRI B., LÁSZLÓ: „Joe csikorgó fogsora vagyok” – Vázlat a kortárs amerikai minimalista prózáról. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2014, 88–94.

John E. Aldridge-nak az *Esquire* magazin 1963-es és 1987-es irodalmi térképeiről szóló, 1992-es összehasonlító elemzését.¹² Aldridge nem győz hangot adni megkönyödésének – és felháborodásának. Míg az 1963-as összesítésben a fontos irodalmi központok „egyszerűen, művészi érdeklődésüknek megfelelően, különböző színekkel jelölve foglalják el helyüket a térképen” (3), addig „1987-re a térkép hű tükre a kortárs showbusiness hírességeinek és csillogásának”, s inkább égi, mint földrajzi dimenziókat idéz (4). Az 1963-ban közzétett jelentés Aldridge ízlésének megfelelően a fontos szerzőket és a megbízható kritikusokat helyezi a középpontba. A jelentősebb folyóiratok (*Partisan Review*, *Paris Review*, *Commentary*, *The Hudson Review*, *Story*, *Contact* stb.) és szépirodalmat megjelentető kiadók köré csoportosítva találjuk mind a prózaírókat, mind pedig az írásaikkal komolyan foglalkozó hivatásosokat – működjenek akár az irodalmi intézményrendszeren belül (Edmund Wilson, Malcolm Cowley, Alfred Kazin, Dwight Macdonald), akár az egyetemeken (Lionel Trilling, Hugh Kenner, René Wellek, Northrop Frye) (4–5). A későbbi térképre Aldridge alig ismer rá: az irodalmi folyóiratok helyét javarészt a kiadók és az ügynökök vették át; szinte teljesen eltűntek a színről a jelentősebb kritikai folyóiratok és az egyetemek elméleti orientáltságú kritikusai; a költészetnek és az 1963-ban még avantgárdnak titulált irodalmi képződményeknek nyoma sincs (5). A kritikai orgánumok listája a nagy példányszámú kiadványokra, a *The New York Timesra*, a *Publishers' Weeklyre*, a *Time-ra*, a *Newsweekre* és a *The Washington Postra* korlátozódik (5). Az 1967-es listából mindössze két szerző, Mailer and Bellow neve bukkan fel 1987-ben (6). Az irodalmi élet befolyásos alakítói között pedig egyetlen „komoly” kritikust sem találni, mert helyüket nagyrészt szerkesztők és ügynökök, „patrónusok” – az irodalmi hírnév szálláscsinálói és az irodalmi élet partiszervezői – vették át (6–7). Ahogyan az *Esquire* fogalmaz (és Aldridge idézi): az irodalmi életben a „hipsterek” [az ötvenes évek mizantrop irodalmi figurái] után beköszöntött a szenzációhajhászok [hypester] kora (7). Aldridge mesterembereket lát a korábbi tehetségek helyén (innen könyvének címe: *Talents and Technicians*),¹³ és azt veti az *Esquire* és az irodalmi élet egyes szereplői szemére, hogy a kritikának (az irodalmi termelésbe és fogyasztásba történő külső, és sokszor utólagos, beavatkozás lehetőségének) még az illúzióját is elvetik (7–8).

A nyolcvanas évek elejére a könyvkiadásban is alapvető változások következtek be. Ahogyan arra a korábban már idézett Berry rámutat: az évente kiadott címek listája öt-tízszeresére emelkedett, miközben a befektetés megtérülését a harmincas évek ezerötszázas példányszáma helyett a nyolcvanas évekre hat-tizenöt-ezerre becsülték, az évtized elejére pedig tíz kiadó kezében összpontosult a piac

¹² ALDRIDGE, JOHN W.: *Talents and Technicians: Literary Chic and the New Assembly-Line Fiction*. New York, Charles Scribner, 1992. A szövegre a továbbiakban az oldalszámok megadásával a főszövegben hivatkozom.

¹³ A „mesteremberek” kifejezés derogatív használata egészen Dwight Macdonald egy korai, 1962-es írásáig vezethető vissza. Lásd: MACDONALD, DWIGHT: „Masscult and Midcult.” *Against the American Grain*. New York, Random House, 1962, 3–71.

nyolcvanöt százaléka (69). Berry a könyvkiadás kultúripari terjeszkedésének és a kreatív írás egyetemi elszigetelődésének tulajdonítja, hogy az egyetemi katedrákon a hatvanas évektől egyre több kiadó, nagy példányszámú lapoknak dolgozó könyvkritikus, szerkesztő és állami ügynökségekben székelő kurátor tűnik fel oktatóként az iowai modellt követő programokban (58). Ennek következtében az oktatásba szervesen beépülnek azok az ismeretek, melyekre minden kezdő szerzőnek szüksége van, ha be akar törni az irodalmi életbe. Tanítani kezdik a kéziratok benyújtásának mechanizmusait, a szerkesztési folyamat fázisait, foglalkoznak a visszautasítás lélektanával, a könyvkiadás írókat is érzékenyen érintő gazdasági vonatkozásaival, a piaci folyamatok alakulásával stb.¹⁴ Ha ma kinyit az ember egy kreatív írás tankönyvet (és ezek száma a programok mellett a megjelenő magánkezdeményezések elindulásával elképesztően megnőtt az utóbbi időben), akkor alig találni olyat, mely legalább egy fejezetet ne szentelne ezeknek a kérdéseknek. Mindezekhez hozzájárult még, hogy a kreatív írás programok végzősei nem csupán a szűkebb értelemben vett irodalmi intézményrendszer területén helyezkedhettek el, hanem a kortárs média különböző pozícióiban is megvethették a lábukat, még szorosabbra fűzve a kapcsolatot a kortárs kultúripar és a média, valamint az irodalmi élet között. Nem véletlen például az élményszerűséget kitüntető újságírói nemzedék jelentkezése a hatvanas évektől, vagy a nem fikciós irodalmi műfajok fejlődése, melyek aztán hatással voltak az irodalmi termelés különböző szegmenseiben: gondolok itt elsősorban Jane Didion, Hunter S. Thompson és Tom Wolfe, vagy újabban William T. Vollman munkáira, melyek McGurl szerint kapcsolatot létesítenek az újságírás és a kortárs irodalom között (30).

A Foerster által megálmodott pedagógia integráció felszámolásának tehát hosszú távú és messzemenő következményei lesznek. Ezek közül talán a legfontosabb, hogy a kreatív írás tanszékek képében olyan kulturális központ jön létre az egyetemen *belül*, melynek kulturális súlypontja mindazonáltal a tudományos élet központjaként funkcionáló egyetemi intézményrendszeren *kívül* esik. A Myers által egyszerűen csak elefánt-gépnek nevezett tömeges kreatív írás-oktatás összefonódása a könyvkiadással és a napi kritikai feladatokat ellátó sajtóval a nyolcvanas évekre meglehetősen egészségtelen légkört teremt. A kreatív írás egyre növekvő népszerűsége, az egyetemek oktatási portfóliójában betöltött kiemelt szerepe (valójában marketingértéke), az ennek következtében megnövekedett súlya és befo-

¹⁴ Amikor a *Kezdő írók kézikönyve* fordításán dolgoztam, komolyan felmerült a kérdés, hogy a könyv utolsó fejezetét, mely éppen ezekkel a kérdésekkel foglalkozik, egyáltalán érdemes-e lefordítani és közzélni, hiszen egy alapvetően eltérő szerkezetű irodalmi piac működésének leírásáról van szó, s ezért a fejezetben foglaltak egyáltalán nem, vagy alig vonatkoztathatók a magyar irodalmi élet működésére: a „kezdő író” ekképp nem igazán tud tanácsokat meríteni belőle. Végül két praktikus megfontolás miatt döntöttünk úgy a kiadó vezetőjével, hogy a kérdéses fejezet mégis maradjon: egyrészt szerzői jogi aggályokat vetett volna fel a könyv szövegének megcsonkítása, másrészt úgy gondoltuk, egyáltalán nem haszontalan, ha a magyar irodalmi intézményrendszer működése az amerikaival összehasonlíthatóvá válik. Lásd: STEELE, ALEXANDER (Szerk.): *Kezdő írók kézikönyve*. Ford. Sári B. László. Pécs, Alexandra, 2010.

lyása, valamint az irodalmi tömegtermelés joggal váltotta ki egyrészt a jelentőségét egyre inkább elvesztő hagyományos kritikai fórumok és kritikusok, másrészt a hatalmi törekvésekkel fellépő irodalomelméleti és kritikai stúdiumok képviselőinek haragját, akik – nem mellesleg – éppen saját kultúraháborújukat vívják ez idő tájt. Amikor a kultúraháború tétje az esztétikai és politika értékek egymáshoz való viszonya és szétválaszthatósága, akkor a kreatív írás programok végzősei – egészen más téteket mérlegelve – vesznek részt annak a túltermelési válságnak az előidőzésében, mely a maga *gazdasági-piaci* érveivel szól bele ebbe a vitába. Ha mindezekhez még hozzávesszük a kulturális mező mediális átalakulását – a populáris és tömegkultúra előretörését, a kultúra vizualitásának felerősödését –, akkor talán az sem meglepő, hogy a nyolcvanas évekre radikálisan átalakult irodalmi mező egyik legfontosabb tényezőjeként vegyük szemügyre a kreatív írást.

Mindezeket figyelembe véve kijelenthető, hogy az elefánt-gép alapvető hatással van nem csupán az irodalmi termelés volumenére, de befolyásolja az irodalmi piac működését, kihat a befogadás mintázataira, s – ahogy azt Mark McGurl kíváló könyve meggyőzően bizonyítja – az irodalmi mező esztétikai csomópontjainak és műfaji struktúrájának alakulására is, mely többek között az irodalmi rendszer zártságának következtében válhat kiszolgáltatottá a „programmal” szemben. Mert igaz ugyan, hogy az amerikai irodalmi élet – ha korlátozottan is, de – képes az *angol nyelvű* irodalmak befogadására, s az etnikai kánon előtérbe kerülésével lépéseket tett a nyelvi hibridizáció vagy éppen a többnyelvűség irányába, valóban kívülről érkező behatásokról alig beszélhetünk. Annak ellenére, hogy az MFA-nek például létezik olyan kiterjesztése, melynek célja a szépirodalmi fordítás oktatása (éppen ötven évvel ezelőtt, 1965-ben jött létre az első program, hol máshol, mint Iowában), egy magát multikulturálisként, a „nemzetek nemzeteként” meghatározó országhoz képest az irodalmi életben elenyésző a más kultúrákból származó, eredetileg nem angolul, de angol fordításban megjelenő művek száma: mindösszesen három százalék. Vagyis az amerikai irodalmat alig érik *külső* hatások, és többek között a kreatív írásnak is köszönhető elszigeteltségéből adódóan alig képes az Egyesült Államok nagyhatalmi státusával, egyéb területeken érzékelhető kulturális befolyásával összemérhető hatást kifejteni, vagy olyan presztízst szert tenni, mely a mennyiségi mutatókból – a nagy számok törvénye alapján – akár következhetne is. Nem véletlen például, hogy az irodalmi Nobel-díjak odaítélésében kulcsszerepet játszó Horace Engdahl éppen a kreatív írást kárhoztatja a nyugati irodalmak hanyatlásáért,¹⁵ s hogy időről időre az Egyesült Államokban is felhangzik a panaszos kórus: mostanában miért nem nyerte el amerikai a díjat?¹⁶

¹⁵ FLOOD, ALISON: Nobel judge fears for the future of Western literature. = *The Guardian*, 7 October, 2014. <http://www.theguardian.com/books/2014/oct/07/creative-writing-killing-western-literature-nobel-judge-horace-engdahl>

¹⁶ Az utolsó amerikai díjazott Toni Morrison volt 1993-ban. Legutóbb a *The New Yorker* elemezte a lehetséges okokat: Why don't more Americans Win the Nobel Prize? = *The New Yorker*, October 8, 2013. <http://www.newyorker.com/books/page-turner/why-dont-more-americans-win-the-nobel-prize>

AUTOPOÉTIKA

A program története és hatása után immár *irodalomtörténeti* jelentősége is említést érdemel. A fentebb vázoltak tükrében ugyanis megállapítható, hogy az amerikai irodalom legjelentősebb fejleménye a második háborút követő időszakban a kreatív írás szinte kizárólagos egyeduralomra törése, s nem csupán az irodalmi termelés, de jó eséllyel a szövegek terjesztésének és befogadásának területén is olyan befolyásra tett szert a „program”, mely meghatározónak bizonyul az amerikai irodalom (jelen esetben nem értékfogalomként értett) minőségének tekintetében is. Ennek az esztétikai térképnek a felvázolására hozt kísérletet a kortárs amerikai próza kapcsán Mark McGurl korábban már idézett munkája, a *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. McGurl Bellamyhoz hasonlóan vázolja fel a háború utáni amerikai próza fejleményeit, melynek alapvető mintázatait a kreatív írás-oktatás révén létrejövő szerzői tudatosság, az általa „autopoétikának” nevezett – a médiatechnológiára, az elit modernista formákra és társadalmi osztályokra irányuló – reflexivitás határoz meg.¹⁷ Ez a hármas viszonyrendszer aztán három nagyobb esztétikai centrumot hoz létre, a „technomodernizmust” (37–46), a „magas kulturális pluralizmus” (56–63) és az „alsó-középosztálybeli modernizmust” (63–9), melyeket sorrendben éppen a fentebb említett elsődleges viszonyítási pontok határoznak meg. Ezek az esztétikai centrumok mellel nagyjából megfeleltethetők a posztmodern prózának, a Magyarországon oly gyakran figyelmen kívül hagyott etnikai kánon műveinek és a minimalizmusnak. McGurl leírása azonban jóval személetesebb a politikai alapokon is szerveződő kanonikus képződmények címkéinél, hiszen egyrészt rávilágít a különböző szerzők és művek kreatív íráshoz fűződő viszonyára, másrészt arra a közös sajátosságra, melyet McGurl „reflexív modernitásnak” nevez (12). Ahogyan azt Beck és Giddens gondolatait értelmezve McGurl megfogalmazza: „a modern ember ,individualizációra van ítéltetve’. A reflexív modernitás alanyának lenni annyit tesz, hogy az ember ,kényszerét érzi saját életrajza előállításának [manufacture], megtervezésének [self-design] és színre vitelének [staging]’, mi több, annak kényszeres ,olvasásának’ is, már miközben az éppen íródik” (12–3). Ebből a szempontból egyáltalán nem véletlen, hogy például a „technomodernizmus” két kedvenc műfaja a campus regény és a „szerző arcképe”-típusú próza (49), melyek a „technomodern” intellektus és a szerzői énkép turisztikai „élményét” (14 – kiemelés az eredetiben) kínálják az olvasó számára. Vagy hogy a „magas kulturális pluralizmus” „egyik vagy másik kötőjeles identitással rendelkező amerikai csoport nézőpontjából beszél, s eközben az etnikai – vagy annak megfeleltethető – hang egyediségét az irodalmi modernizmus emelkedett idiómájával ötvözi” (57). S nyilván az sem tekinthető véletlennek, hogy – McGurl értelmezésében legalábbis – a hetvenes-nyolcvanas években az „alsó-középosztálybeli moderniz-

¹⁷ Szemléletes ábráját és az ahhoz fűzött magyarázatát lásd a könyv 68. oldalán található ábrán.

musként” értett minimalizmusnak azért volt kevés mondanivalója az érzelmekről, mert esztétikája nem azok „megmagyarázására” jött létre, hanem hogy az atomizálódott osztályhoz való tartozás tudatából adódó „szégyent megszüpítse” [„beautifying shame”] (294). McGurl szerint a regény műfaja tekinthető ilyesfajta „élmény[le]ke]t kínáló árucikknek” (15).

Vagyis nem csupán arról van szó, hogy McGurl egy elegáns irodalomtörténeti narratívát képes felvázolni az egyes szerzők kreatív íráshoz fűződő viszonyának elemzése révén, hanem intézményes irodalmi genealógiát vezet le. A korábban felvázolt történettel összhangban úgy írja le a kreatív írás-oktatás módszertani történetének alakulását, hogy a klasszikus modernizmus (Joyce és Faulkner, a modernista zsenik) a professzionalizmus (James és Hemingway, a próza mesterei) felől érkező intézményesülés és a vele létrejött ötvöződés révén egy irodalmi mezőt jelöl ki a kortárs próza számára. Ennek sarokpontjait a „technomodernizmus” (Barth és Pynchon, a technicitás képviselői), a „magas kulturális pluralizmus” (Roth és Morrison, az etnicitás szószólói), valamint az „alsó-középosztálybeli modernizmus” (Carver és Oates, a munka világának reprezentánsai) jelentik, s ami a kortárs irodalmi piacból egyre kisebb szeletet szakít ki a *műfaji próza* növekvő tényerésével szemben.¹⁸ A kreatív írás rendszerszerű szemléletének következtében ezek az esztétikai csomópontok ráadásul a kreatív írás három alapproblémájának feleltethetők meg: a „technomodernizmus” a „találd meg a hangod!” [„find your voice!”] parancsára reagálva az egyéni kreativitás, a tüntető „szerzői” nyelvi jelenlét irányába mozdul el; a „magas irodalmi pluralizmus” az „írj arról, amit ismersz!” [„write what you know!”] problematika politikailag és esztétikailag égető kérdéseinek megválaszolására tesz kísérletet; az „alsó középosztálybeli modernizmus” pedig a „ne mondd, hanem mutasd!” [„show, don’t tell!”] alapelvét ülteti át a gyakorlatba. Azonban nyilvánvalóan nem kizárólagosságra épülő esztétikai útkeresésről van szó az egyes trendek esetében, hanem jól érzékelhető hangsúlyokról, mint ahogyan azt a hármas irányultságot némileg keresztbe metsző szövegmodalitások, a „realista irányultság” és a „formai kísérletezés” példái mutatják. McGurl ugyanis kiemeli, hogy még a leginkább realistának ható szerzők – így a hetvenes-nyolcvanas évek minimalistái – esetében is megfigyelhető „az íráshoz mint foglalatossághoz és egzisztenciális állapothoz fűződő reflexív viszony” (33), és a formai kísérletezés mestereinek szövegei is olvashatók az irodalmi mező és az egyetemi intézményrendszer allegóriájaként.¹⁹

Hogy McGurl intézményes-esztétikai rendszerének milyen előnyei vannak a kanonikus alakzatok címkéihez képest, azt néhány rövid, az irodalmi-kulturális mezőben megképződő mozgástérre hozott, szélsőértékként is felfogható példával, a hangos siker és a csúfos bukás eseteivel szeretném érzékeltetni. Az első – ta-

¹⁸ McGurl szemléletes ábráját erről a fejlődéstörténetről és a nyomában keletkező topográfiáról lásd könyvének 409. oldalán.

¹⁹ Remek olvasatát Barth *Giles Goat-Boy* című regényéről lásd: McGURL, 37–44.

lán éppen a szerzőnek a XXII. Budapesti Nemzetközi Könyvfesztiválon tett látogatásának aktualitása okán – Jonathan Franzen monumentális, a keleti-parti, liberális, fehér, középosztálybeli férfit nosztalgikusan rehabilitáló és történelmét retusáló, bestsellerré vált regénye, a *Szabadság*.²⁰ A regény Walterja a közelmúlt történelmi eseményeit átíró, teljesen fiktív történetben igazolja vissza azt a vágyképet, hogy vannak még (voltak korábban is) férfiak, akik csetlenek-botlanak ugyan, de végső soron képesek felnőni azokhoz a politikai és morális értékekhez, melyek hagyományosan a liberális amerikai középosztályhoz kapcsolódnak. Franzen ehhez az irodalmi bűvészmutatványhoz a historiográfiai metafikció „hagyományosan” posztmodern formáját választja, míg sikerében múlthatatlan érdemei vannak egy másfajta mediális tudatosságnak: az elsősorban etnikai irodalmakat propagáló, ám a középosztály értékeihez nivelláló Oprah-könyvklubot a *Javítások*²¹ megjelenése körüli botrány után másodszorra is ügyesen használja ki a siker érdekében. Vagyis a „magas kulturális pluralizmus” kulturális közege biztosítja a találka helyszínét a műfaji próza és az azt többszörösen újrahasznosító, mediálisan fölöttébb érzékeny technomoderнизм számára. Franzen sikerének titka tehát nem szövegeinek elévülhetetlen esztétikai érdemeiben keresendő, hanem hogy ő maga ügyesen ismeri fel és használja ki a maga javára a kulturális mező mintázatait és működésmódját.

A következő példa a képviselési elv és a minimalista esztétika összeegyeztethetlenségére hivatott rávilágítani az elhíresült J. T. Leroy-eset rövid áttekintése révén. J. T. Leroy szerzői név alatt 1996-tól jelentek meg szövegek különböző magazinokban, majd három kötet látott napvilágot: a *Sarah – A novel* [*Sarah: regény*], a *Harold's End* [*Harold vége*], és a *The Heart is Deceitful Above All Things* [*A szív csalfa vágyai*].²² 2004-ben Franciaországban, majd 2006-ban az Egyesült Államokban is bemutatták az utóbbiból készült filmváltozatot. A *Sarah* és a *The Heart is Deceitful Above All Things* kifogástalan minimalista technikával megírt szövegek, ám történeteik inkább a „magas kulturális pluralizmus” terepéhez közelítik őket, amennyiben szereplőik, elbeszélőik és világuk hangsúlyosan a kisebbséghez kötődik. A *Sarah* elbeszélője a tizenkét éves Cherry Vanilla, aki fiúként szeretne a kamionparkoló leghíresebb „dolgozó lányává” válni, míg a *The Heart is Deceitful Above All Things* összefüggő novellái Jeremiah gyermekkorába vezetik el az olvasót, s ezeknek a rövidtörténeteknek a világa egybeér a korábbi regény történetével (Jeremiah anyját például Sarah-nak hívják). A kötetek komoly irodalmi sikereket értek el, s a kezdetben a nyilvánosság elől elzárkózó „Leroy” az első regény megjelenésétől kezdve belépett a média világába. Hírességek anyagi és

²⁰ FRANZEN, JONATHAN: *Szabadság*. Ford. Bart István. Budapest, Európa, 2012.

²¹ FRANZEN, JONATHAN: *Javítások*. Ford. Bart István. Budapest, Európa, 2012.

²² LEROY, J. T.: *Sarah*. New York & London, Bloomsbury, 1999; LEROY, J. T.: *The Heart is Deceitful Above All Things*. New York & London, Bloomsbury, 1999; LEROY, J. T.: *Harold's End*. New York & London, Bloomsbury, 2002.

erkölcsi támogatására tett szert, mind az irodalmi életben, mind pedig a média világában, s ezek a személyiségek egyengették további karrierjét. 2005-től azonban egyre többen megkérdőjelezték, hogy „Leroy” valóban az-e, akinek „mondja” magát? A korábban megjelent szövegeket ugyanis, bár azok hangsúlyosan fikciós alkotásokként pozicionálták magukat, önéletrajziként olvasták, s a „szerző” publikus szereplései is ezt az értelmezést erősítették. 2006-ban aztán a *The New York Times* egy leleplező cikket publikált,²³ melyben a „Leroy”-ként megjelenő alakot Savannah Knoopként azonosították. Nem csupán egy egyszerű írói álnév leleplezése történt: „Leroy”-ról kiderült, hogy nem is férfi, hanem nő, a szövegek valódi szerzője pedig Laura Albert, kinek akkori élettársa, Geoffrey Knoop a „Leroy”-ként pózoló Savannah féltestvére. A közvéleményt azonban az háborította fel leginkább, hogy egy olyan szerzői alakot állítottak a figyelem középpontjába, akinek nemhogy nem volt semmi köze a szövegekhez, de nyilvános hazugságok sorozatával (azt híresztelte például, hogy HIV-fertőzött) jutott el a hírnév és a népszerűség csúcsára. A leleplezés után az utóbbi idők legnagyobb amerikai irodalmi botránya bontakozott ki: nem csupán a „Leroy”-szövegek népszerűségének lett vége, hanem a novelláskötetből készült film is csúfosan bukott; a *Sarah* megfilmesítésére vállalkozó Antidote International Films Inc. pedig csalásért beperelte Laura Albertet, arra hivatkozva, hogy a szerződést aláíró J. T. Leroy nem létezik, így a kontraktus nem csupán érvénytelen, hanem a vállalatot a botrány miatt kár érte. Albertet a bíróság száztízezer dollár vagyoni, és hatezer ötszáz dollár nem vagyoni kártérítés megfizetésére kötelezte, illetve neki kellett állnia a háromszázötvenezer dolláros perköltséget is. Az ítélet ellen az Írók Céhe 2008-ban tiltakozott, mivel az szerintük a szólásszabadságról szóló alkotmányos kiegészítésbe ütközik, amennyiben a cég nem garantálta a szerző névtelenségét. A kezdeti hangos irodalmi sikert tehát látványos médiabukás követte, melyet aztán Savannah Knoop igyekezett kihasználni: megírta a *Boy, Girl, Boy: How I Became J. T. Leroy*²⁴ című kötetet, melyben beszámol a „Leroy”-ként eltöltött évek tapasztalatairól, a hírességek világáról, ahová az immár szerzővé avanzsált Knoopnak eredetileg egyébként esélye nem lett volna bekerülni. A kötet fogadtatása azonban finoman szólva is megosztotta a kritikát, ahogyan az olvasókat is, s Savannah Knoop együtt tűnt el Laura Alberttel az irodalmi süllyesztőben. Vagyis az „alsó-középosztálybeli modernizmus” esztétikai alapelveire hangolt, ám a „magas kulturális pluralizmus” befogadás-mintázataira felépített mediális jelenlét egyáltalán nem bizonyult sikeresnek a szövegek irodalmi mezőben történő pozicionálása során.

A kortárs minimalista alkotások ugyanakkor szinte mindig a(z) (alsó) középosztály saját, belső, kortárs szorongásait viszik valamilyen formában színre, ehhez igyekeznek nyelvet keresni, ami aztán különböző hatásokat és kritikai értékelése-

²³ ST. JOHN, WARREN: The Unmasking of J. T. Leroy: In Public, He's a She. = *The New York Times* 9th January, 2006. http://www.nytimes.com/2006/01/09/books/09book.html?pagewanted=all&_r=0

²⁴ KNOOP, SAVANNAH: *Girl Boy Girl. How I Became JT Leroy*. New York, Seven Stories, 2008.

ket eredményezhet. Egyrészt azt, hogy a kreatív írás órákon oktatót, és a kritika által sokat kárhoztatott mesterségbeli tudás végeérhetetlen ismétlődésével (a minimalista epigonok tömkelege, az unos-untalan ismétlődő, indokolatlan egzisztenciális/egzisztencialista szorongások nyomasztó dömpingje), esetlegesen divattá válásával állunk szemben (a „white trash” irodalmi és kulturális trendjének előtérbe kerülése a kilencvenes évek derekán).²⁵ Másrészt olyan újszerű jelenségek kialakulásához is hozzájárulhat, melyeket a kritikusok – rögzült értékfogalmaik miatt – igen nehezen tudnak elhelyezni a hetvenes-nyolcvanas évek minimalizmusához képest. Ennek eklatáns példája, hogy a fentebb megfogalmazott minimalista tendenciákat pontosan érzékelő Robert Rebein szerint a kilencvenes évektől kezdődően az írásmód új irodalmi minőséget hoz létre az előző két évtizedekhez képest, s ennek képviselőit elsősorban olyan szerzőkben látja, mint Denis Johnson, Thom Jones és William T. Vollmann (43), ám nagy hatású munkájában még csak említést sem tesz olyan, evidensen a minimalista hagyományt folytató szerzőkről, mint Bret Easton Ellis vagy Chuck Palahniuk. A minimalista prózát korábban élesen elítélő terminus, a „mocskos realizmus” fogalmát újrashasznosítva amellett érvel, hogy ezek a szövegek mind témáikban, mind pedig technikai repertoárjukat tekintve jelentős eltéréseket mutatnak a korábbi minimalistákhoz képest (41–65). A „háború, a drogfüggőség, a súlyos bűncselekmények, a prostitúció és a börtön” világát elevenítik meg, elbeszéléstechnikailag „szupertudatosként” jellemezhetőek, diegetikus valóságuk pedig mindig magába foglalja azt, amit Melville – ahogy Rebein idézi is – Hawthorne kapcsán a „feketeség hatalmának” nevezett (43). Rebein leírása azonban – éppen a minimalizmus fogalmának szűkös, elsősorban stílusként történő értelmezése miatt – némileg célt téveszt. Rebein ugyanis arra a tendenciára utal, hogy a minimalista szerzők, köztük Jones és Johnson, szövegeik központi motívumait allegorizálják: Rebein szerint például Jones számára a vietnami háború szereplőinek élethelyzetét leíró metafora (46). És ez az érintettség különböztetné meg az új minimalistákat a korábbi „minimalista szövegekben található nihilista szószólóktól” (52). Vagyis míg korábban a minimalizmus szinte teljes mértékben elzárkózott az identitáspolitikai kérdésfeltevéstől, addig a kilencvenes évektől kezdődően a kortárs minimalista szövegek ezeket az identitáspolitikai témákat – és a velük kapcsolatos szorongásokat – egzisztenciális értelemben metaforizálják-allegorizálják. Ahogyan Rebein rámutat: a kortárs minimalizmus „a vietnami háborúban való amerikai részvétellel kapcsolatos maradandó dühöt és bűntudatot, az amerikai drogkereskedelem szülte bűnözés és erőszak örökségét, a börtön és az utca csupasz világát, a polgárjogi mozgalmak utáni időszak faji viszonyaira jellemző csalódottság, elkeseredés és félelem forrógó katlanját” dolgozza fel (44). Vagyis Rebein burkoltan azt mondja ki a kortárs

²⁵ REBEIN, ROBERT: *Hicks, Tribes and Dirty Realists. American Fiction After Postmodernism*. [2001] Lexington, The University of Kentucky Press, 2009, 22–40; 66–81. A kötetre a továbbiakban a főszövegben megadott oldalszámok segítségével hivatkozom.

minimalizmusról, hogy annak új esztétikai-politikai „minősége” az, hogy magát egy olyan kisebbség irodalmaként definiálja, mely – részben legalábbis – felelőssé tehető az említett társadalmi problémák kialakulásáért és fenntartásáért. Már csak ezért is árulkodó Rebein évelésében a Melville-től kölcsönzött metafora, a „feketesség hatalma”, illetve az annak kibontására használt puritán dogmák, úgy mint az „eredendő bűn” és a „veszélyes romlottság”, melyet inkább a „fehérség gyengeségeként” kell értenünk.²⁶

A háború utáni amerikai próza mezejét a kreatív írás összefüggéseiben látató McGurl elképzelése a fentiek tükrében már csak azért is érdekes lehet, mert – szemben a főként politikai és esztétikai értékek mentén *értékelő* kritikusok leírásával – a rendszerelméleti megközelítés képes érzékelni a rendszeren belüli mozgásokat is. Hogy a fentebb vázolt példáknál maradjak: McGurl nyomdokain könnyű rámutatni, hogy a „technomodernizmus” hogyan lelhet befogadó közegre a „magas kulturális pluralizmus” értékeit hirdető, de a szórakoztatás modelljéül a posztmodernizmust kooptáló tömegmédia részéről (Oprah Winfrey és Jonathan Franzen valószínűtlen találkozása); hogy miért képtelen a minimalista esztétika a „magas kulturális pluralizmus” képviselési elvű modelljének használatára (J. T. Leroy esete), és hogy eközben hogyan válik mégis „kisebbségi” irodalomká, melynek egy része kritikailag a mai napig vállalhatatlan marad. Ebből a szempontból talán nem meglepő, hogy Rebein nem találja említésre méltónak Ellist és Palahniukot, s az sem lehet véletlen, hogy mindketten kimaradnak például a 2011-es *Cambridge Companion to American Fiction after 1945* című gyűjteményből, melynek kortárs realizmusról szóló részét Rebein jegyzi, és ahol kortárs szerzőként Thomas Pynchont, Toni Morrisont és Don DeLillót tárgyalják külön fejezetben.²⁷ Vagyis egyetlen minimalistát sem, azokról a Daniel Grassian által „hibridnek” titulált szerzőkről és művekről már nem is beszélve, melyek sokszor a kanonikus csomópontokon kívül, azok ellenében vagy éppen velük szemben hozzák létre a saját szakadár diskurzusukat a központi értékek megkérdőjelezése révén.²⁸

Az Egyesült Államokban a kreatív írást tehát már csak azért sem szabad figyel-

²⁶ Erről bővebben lásd nemrég megjelent könyvem utolsó, a minimalizmus identitáspolitikai beágyazottságáról szóló fejezetét: SÁRI 183–213.

²⁷ N. DUVALL, JOHN (Ed.): *The Cambridge Companion to American Fiction*. Cambridge UP, 2011, 30–43; 220–232; 233–243; 244–255.

²⁸ GRASSIAN, DANIEL: *Hybrid Fictions: American Literature and Generation X*. Jefferson, North Carolina & London, McFarland, 2003. Grassian érvelése már csak azért is érdekes lehet, mert véleménye szerint generációs jelenségről van szó: az X-generáció és az azt követő nemzedék éppen a becsontosodott formák és értékrend lebontásában érdekelt, s a hibridizáció érinti a fogyasztói társadalom által folytonosan fenntartott és túlfeszített vágyakat, az identitást, az etnicitást és a technológiákat is. Grassian kedvenc hibrid szerzői sokszor nem csak a tankönyvekbe nem férnek bele, de olyanok is találhatók közöttük, mint Sherman Alexie, akinek *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* című bestsellerét szerették volna a legtöbbször eltávolítani a közkönyvtárakból és a kurzusok olvasmánylistáiról 2014-ben. ALEXIE, SHERMAN: *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*. New York, Little, Brown Books for Young Readers, 2007. A listát lásd: SCHAUB, MICHAEL: *The Most Banned and Challenged Books of 2014*.

men kívül hagyni, mert a hihetetlen tömegtermelés, az elképesztően alacsony hatások, az uniformizáló hatás, és az összes neki felróható negatív következmény ellenére olyan irodalmak létrejöttéhez is nagyban hozzájárult, melyeket magának az amerikai irodalmi életnek az egyéb szereplői – így a kritikusok, irodalomtörténészek és -elméletírók – sem tudtak teljes mértékben elfogadni és feldolgozni.

KÖTETÜNK SZÖVEGEIRŐL

Egy tematikus összeállítás esetében a szerkesztő szinte mindig feloldhatatlan dilemmákkal szembesül: a bemutatni kívánt jelenség természete és jelentősége, az általa kiválogatott és megjelentetésre alkalmasnak talált szövegek színvonala és reprezentatív mivolta, az anyagi és terjedelmi korlátok és a téma aktualitása mind olyan kényszerítő erők, melyeket az ember kénytelen-kelletlen figyelembe vesz egy *Helikon*-szám összeállításakor. Most sem volt ezt másként, így bevezető tanulmányomat két olyan szöveg(részlet) követi, melyek a kreatív írás forrásvidékén tett látogatásuk révén inkább a „diszciplína” jövőjével foglalkoznak. Myers 1996-os monográfiájának tíz éves jubileumi, második kiadásához írott terjedelmes utószava egyrészt a könyv megírása óta eltelt időben kibontakozott vitákhoz kíván hozzászólni: azt boncolgatja, hogy hogyan lenne megvalósítható a kreatív írás pedagógiai célkitűzéseinek reformja a társtudományokkal való kapcsolatfelvétel révén? Mit „profitálhatna” a program abból, ha „külső” hatások érnék, ha megvalósulhatna – legalább elvben – az irodalomtörténész, a kritikus, az irodalommal elméleti szempontból foglalkozó szakember és az alkotó szerző perszónaluniójának utópiája?

Myers könyve mellett a kreatív írással, annak hatásával foglalkozó legjelentősebb könyv kétségtelenül McGurlé, már ami a mi irodalomtudományos szempontjainkat illeti. Így szerkesztőként egyetlen kérdés adódott csak számomra: érvelésének melyik nagyobb egységét lehet úgy kiragadni saját kontextusából, hogy egyrészt megőrizi informativitását, másrészt olyan fontos adalékokkal szolgál a „program korszak” megértéséhez, melyek egyébként nem lennének összegezhetők egy bevezető szűkre szabott terjedelmi korlátai között. Az egyébként nagy ívű, argumentatív és értelmező egységeket egymással szoros összefüggésben felvonultató, hosszú fejezetek közül így a kreatív írást sajátosan amerikai jelenséggként, ám némileg karikírozva és relativizálva bemutató fejezetre esett a választásom, mert talán ez érzékelteti legjobban McGurl kötetének azt a törekvését, hogy bemutassa, elhelyezze, értelmezze és értékelje az általa tárgyalt szerzők életművét a kreatív írás viszonylatában. És miközben rámutat arra, hogy mennyire sajátosan amerikai jelenségről van szó – talán saját írói vénájától vezérelve –, nem

átallja azt is demonstrálni, hogy a nemzeti jellegből adódó pátosz mennyire származékos helyenként, s hogy e kettősség [*pathetique-pathetic*] mennyire sajátja a kreatív írás sajátosan amerikai vállalkozásának – már ha azt egy külső nézőpontból, jelen esetben bolygóközi távlatból szemléljük.

Az amerikai kreatív írás-oktatás következményeinek tanulmányozásakor nehéz nem tekintettel lenni arra a tényre, hogy részben a program globalizálódása, részben a helyi kezdeményezések hatására Magyarországon is vannak, voltak olyan törekvések, melyek hasonló irányba mutatnak. Szerkesztőként ezért döntöttem úgy, hogy egy irodalomtudományos folyóirat keretei között is helye kell, hogy legyen – mint annak idején az amerikai minimalizmusról szóló *Helikon*-szám esetében – azoknak a szereplőknek, akik egyrészt maguk is aktívan alakítják az irodalomtudomány által vizsgált jelenségeket, másrészt nehéz lenne tőlük eltagadni, hogy az irodalomtudomány egyes berkeiben is tájékozottak. Így kerül ebbe a számba – szemle gyanánt – Vass Benedek kortárs szerzőkkel készített interjúja, melyben a megkérdezett alkotók vallanak gyakorlatukról, a műhelyekkel kapcsolatos elképzeléseikről és elvárásaikról, valamint – mint arra többek között Schein Gábor válasza rámutat – az intézményrendszerhez fűződő, sokszor bonyolult kapcsolatukról. A szemle rovatban szereplő másik írás Sulyok Blanka tollából pedig arról az ígéretes pedagógia kísérletről számol be, melyet a kreatív írás oktatásának élményszerű középiskolai alkalmazása jelenthet a hagyományos, jól-rosszul értelmezett irodalomtörténeti megközelítésekkel szemben, vagy éppen azok mellett. Úgy vélem, hogy ezek a „nem professzionális” megszólalások hozzájárulnak majd ahhoz, hogy a kreatív írást ne csupán egy másik kontinensen (egy másik bolygón, egy másik galaxisban) alkalmazott, obskúrus, irodalmi jelenségekkel kapcsolatban álló, ám elszigetelt társadalmi gyakorlatnak tekintsük, hanem olyan praxisnak, mely alapvetően hozzájárul ahhoz, hogyan látjuk és értjük tárgyunkat, az irodalmat.²⁹

A *Helikon* ezen számát is, az immár megszokott módon, a kreatív írás Egyesült Államok-beli helyzetével foglalkozó írások bibliográfiája egészíti ki.

IRODALOM

ALDRIDGE, JOHN W.: *Talents and Technicians: Literary Chic and the New Assembly-Line Fiction*. New York, Charles Scribner, 1992.

ALEXIE, SHERMAN: *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*. New York, Little, Brown Books for Young Readers, 2007.

²⁹ A szám összeállításával kapcsolatban nyújtott segítségéért szeretnél Lackfi Jánosnak és Mark McGurlnek köszönetet mondani.

- BERRY, R. M.: *Theory, Creative Writing and the Impertinence of History*. = BISHOP, WENDY & HANS A. OSTROM (eds.): *Colors of a different horse: Rethinking creative writing, theory, and pedagogy*. Urbana: National Council of Teachers, 1994.
- BISHOP, WENDY & HANS A. OSTROM (Eds.): *Colors of a different horse: Rethinking creative writing, theory, and pedagogy*. Urbana, National Council of Teachers, 1994.
- CHABON, MICHAEL: *Wonderboys*. New York, Villard, 1995.
- DUVALL, JOHN N. (Ed.): *The Cambridge Companion to American Fiction*. Cambridge UP, 2011.
- FLOOD, ALISON: Nobel judge fears for the future of Western literature. = *The Guardian*, 7 October, 2014. <http://www.theguardian.com/books/2014/oct/07/creative-writing-killing-western-literature-nobel-judge-horace-engdahl>
- FRANZEN, JONATHAN: *Szabadság*. Ford. *Bart István*. Budapest, Európa, 2012.
- FRANZEN, JONATHAN: *Javítások*. Ford. *Bart István*. Budapest, Európa, 2012.
- GALLAGHER, J. B.: *The Ten Awful Truths – and the Ten Wonderful Truths – About Book Publishing* = http://www.huffingtonpost.com/bj-gallagher/book-publishing_b_1394159.html
- GRAFF, GERALD: *Professing Literature. An Institutional History*. London & Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
- GRASSIAN, DANIEL: *Hybrid Fictions: American Literature and Generation X*. Jefferson, North Carolina & London, McFarland, 2003.
- HANSON, CURTIS (Rend.): *Wonderboys – Pokoli hétvége*. Paramount, 2000. [film]
- KNOOP, SAVANNAH: *Girl Boy Girl. How I Became JT Leroy*. New York, Seven Stories, 2008.
- LEROY, J. T.: *Sarah*. New York & London, Bloomsbury, 1999.
- LEROY, J. T.: *The Heart is Deceitful Above All Things*. New York & London, Bloomsbury, 1999.
- LEROY, J. T.: *Harold's End*. New York & London, Bloomsbury, 2002.
- MACDONALD, DWIGHT: „Masscult and Midcult.” *Against the American Grain*. New York, Random House, 1962, 3–71.
- MCGURL, MARK: *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge, Mass. & London, Harvard UP, 2009.
- MYERS, D. G.: *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. [1996] The University of Chicago Press, Chicago & London, 2006.
- PALAHNIUK, CHUCK: *Kísértettek*. Ford. *Roboz Gábor*. Budapest, Cartaphilus, 2011.
- PARINI, JAY: *Literary Theory and the Writer*. = BISHOP, WENDY & HANS A. OSTROM (Eds.): *Colors of a different horse: Rethinking creative writing, theory, and pedagogy*. Urbana, National Council of Teachers, 1994, 127–130.
- REBEIN, ROBERT: *Hicks, Tribes and Dirty Realists. American Fiction After Postmodernism*. [2001] Lexington, The University of Kentucky Press, 2009.
- SÁRI B. LÁSZLÓ: „Joe csikorgó fogsora vagyok” – Vázlat a kortárs amerikai minimalista prózáról. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2014.

- SCHAUB, MICHAEL: The Most Banned and Challenged Books of 2014. = *The Los Angeles Times*, April 13, 2015. <http://www.latimes.com/books/jacketcopy/la-et-jc-challenged-banned-books-2014-20150413-story.html>
- STEELE, ALEXANDER (Szerk.): *Kezdő írók kézikönyve*. Ford. Sári B. László. Pécs, Alexandra, 2010.
- ST. JOHN, WARREN: The Unmasking of J. T. Leroy: In Public, He's a She. = *The New York Times* 9th January, 2006. http://www.nytimes.com/2006/01/09/books/09book.html?pagewanted=all&_r=0
- Why don't more Americans Win the Nobel Prize? = *The New Yorker*, October 8, 2013. <http://www.newyorker.com/books/page-turner/why-dont-more-americans-win-the-nobel-prize>
- WILBERS, STEPHEN: *The Iowa Writers' Workshop*. Iowa City, University of Iowa Press, 1980.

Utószó Az elefántok tanítanak – Kreatív írás 1880 óta című könyv második kiadásához

A kreatív írás további történetét szinte lehetetlen anélkül tárgyalni, hogy ne beszéljünk az irodalomelméletnek az irodalmi stúdiumok felett aratott győzelméről. Az *elefántok tanítanak* ott fejeződik be, ahol ez a történet elkezdődik, azaz az ezerkilencszázhetvenes évek közepe és vége táján. Ha a kreatív írás akkor indult el egyetemi kurzusként, amikor – megalapítója szerint – „a filológia és az aprólékos történelmi kutatás leáldozóban volt” (lásd korábban: 125), akkor az irodalomelmélet éppen abban a pillanatban rontott be a tudomány színterére, amikor a filológiai korszakot követő időszak (a Randall Jarellhez kötődő kritika kora) épp a végéhez közeledett.

Az irodalomelmélet színre lépésének története túlságosan zsúfolt és szövevényes ahhoz, hogy itt részletekbe bocsátkozzunk. Annyi azonban elmondható, hogy egyfajta fordulópontot jelent 1976, amikor Northrop Frye lett – egy kritikus szavaival élve – „a Modern Language Association első strukturalista elnöke...”¹ Igaz, Frye legfontosabb elméleti műve, *A kritika anatómiája*, nagyjából két évtizeddel korábban jelent meg – és kilenc évvel azelőtt, hogy a *Yale French Studies* egy különszáma megismertette az amerikai professzorokkal az új gondolkodás alapjait – viszont a műnek az irodalommal kapcsolatos külön állításai aligha nyerték el a strukturalisták tetszését.² Frye bármely francia elmélethez való kötődésénél lényegesen sokatmondóbb az, hogy alapvető szakítást szorgalmazott saját- és Jarrell korának irodalomkritikájával, amely egyébként a kreatív írás alapjául szolgáló általánosan elfogadott nézet volt, és amelyet ő lekicsinylően „esztétikai szemléletnek” nevezett. Frye elnökké történő megválasztása az irodalomtudománynak az irodalmi érték elleni lázadását szimbolizálta. Az értékítélet Frye szerint nem több, mint az ízlés kifejeződése, ám híressé vált szavai szerint „az ízléstörténet viszont nem tényekre támaszkodik.”³

Az irodalomelmélet kora akkor köszöntött be hivatalosan, amikor e nézet hiva-

¹ MURDICK, MARVIN: Adorable Ideas and Absent Plentitudes. In: *Books Are Not Life, But Then, What Is?* New York, Oxford University Press, 1979, 213.

² Lásd LENTRICCHIA, FRANK: *After the New Criticism*. Chicago, University of Chicago Press, 1980, 24. Gerald Graff szerint „Frye nagyszabású elképzeléseiben az irodalom a világ törvényalkotója, a valóság rendszerezője, jelentéssel és az összetartozás érzetével ruházza fel azt, ami egyébként káosz és embertelen reményvesztettség lenne... Frye számára az irodalom nem szigetelődik el a való világtól, hanem kisajátítja azt és ezáltal emberivé teszi” (GRAFF, GERALD: *Literature Against Itself: Literary Ideas in Modern Society*. Chicago, Chicago University Press, 1979, 182.)

³ FRYE, NORTHROP: *A kritika anatómiája*. Ford. Szili József. Budapest, Helikon Kiadó, 1998, 22.

talba lépett az MLA-ben. A hetvenes évek közepe és vége között színre lépő, majd a nyolcvanas évek vége felé híressé váló és magas egyetemi pozíciókat betöltő irodalomelmélészek intellektuális különbségeik hangoztatása ellenére egy dologban egyetértettek: hittek abban, hogy a jelentés és az érték nem objektív attribútumai az irodalmi szövegnek, hanem a kritikusok által kreált jellemzők. Ez az irány Stanley Fishtól Barbara Herrnstein Smithig ível. Fish volt az, aki a figyelmet a szövegről a szöveg értelmezése felé fordította („soha nem az objektivitás és az értelmezés között kell választani, hanem a hallgatólagos értelmezés és a legalább önmagának tudatában lévő értelmezés között”), míg Herrnstein Smith az objektív értékeket hevesen támadva arra a következtetésre jutott, hogy azok, akik objektív értékek után kutatnak, valójában csupán domináns státusszal akarják felruházni az általuk történetesen favorizált *egyedi* körülményeket és perspektívákat (ellentétben az *egyetemes* körülményekkel és perspektívákkal), és tagadják a másfajta körülményeknek és perspektíváknak létezését és releváns mivoltát, sőt elhallgattatják az erre irányuló igényeket is.⁴ A hallgatólagos értelmezés bűnös mivolta és a másfajta perspektívák erénye arra enged következtetni, hogy legalábbis néhány érték meghatározás esetében elfogadható, ha valóban az általuk leírt dolgok tulajdonságait jelölik.⁵ A kreatív írás történetének későbbi fejleményeinek szempontjából azonban nem az érték elleni lázadás logikai ereje és érvényessége volt fontos, hanem annak intézményesült pozíciója. A nyolcvanas évek végére uralkodóvá vált az a gondolat, hogy a jelentés és az érték nem az irodalmi szövegben található, vagyis a regények, novellák és versek önmagukban sem értéknek, sem jelentésnek nem hordozói.

A történetet jól ismerők számára a végkifejlet ironikus. A legelső angol irodalom professzorok az általuk művelt filológiai kutatás tudományos előítéletei miatt részesítették előnyben a történelmi tényeket az irodalmi értékekkel szemben. Így a tény és érték kettőssége már a kezdetektől intézményesedett és kiváltságos helyet kapott az irodalomtudományban. A tények objektívak és megbízhatóak voltak, míg az értékek szubjektívak és gyanúsak. Az, hogy a ténszerűségnek ez a fajta értelmezése maga is érték kifejezése, kelthetett volna némi gyanakvást. A dichotómia intézményes státusza azonban szilárd volt. Ahogyan aztán a kritika kora a végéhez közeledett, az irodalomteoretikusoknak egyszerűen csak vissza kellett nyúlniuk a filológia irodalmi értékkel szembeni kritikájához. Míg Basil Gildersleeve korábban gúnyosan jegyezte meg, hogy „az esztétikai báj a virágárus irodalomfelfogásának” eleme (lásd korábban: 26), az irodalomelmélészek a hatalom akarását látták benne, azaz a kulturális elit uralmának megalapozására és ki-

⁴ FISH, STANLEY: *Interpreting the Variorum*. In: *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980, 167. HERRSTEINSMITH, BARBARA: *Contingencies of Value: Alternative Perspectives for Critical Theory*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1988, 181.

⁵ Lásd: PUTNAM, HILARY: *Fact and Value*. In: *Reason, Truth and History*. Cambridge, Eng., Cambridge University Press, 1981, 127–49.

terjesztésére irányuló összeesküvését. Úgy tűnik, a virágboltosok Ción bölcseivé léptek elő.

A dolgok illetén kimenetele nem sok jót jelentett a kreatív írás jövője szempontjából. Ha valamit is képviseltek a kreatív írók, akkor az az irodalmi érték és a már hiteltelenné vált esztétikai szemlélet volt. „Az, hogy az angol irodalom mint tantárgy – írta egy kommentátor a kihívásokkal kapcsolatban – a szociológia radikális ágává változott”, felkavarhatta volna a költőket, hogy a költészet védelmére keljenek; annál is inkább, mivel tantárgyuk lehetőséget teremtett a diákok számára, hogy „az irodalommal kellemesebb és közvetlenebb kapcsolatot ápoljanak”, és mivel az írói műhelyekből legalább „nem olyan diplomások kerülnek ki, akikből tanulmányaik következtében már az irodalom pusztá gondolata is ellenszenvet vált ki.”⁶ Habár néhány szerző lendített a költészet ügyét, (Paul Hedeén és én összegyűjtöttük néhányukat az *Unrelenting Readers* című kötetben), kollektív védekezésre nem került sor.⁷ Ehelyett az egyetemeken dolgozó írók a megszokott menetrend szerint folytatták munkájukat, és biztosak lehettek abban, hogy a kreatív írás rutinszerű pedagógiája és az egész vállalkozást jellemző tunyaság elfojtja a reformigényeket. Süket fülekre találtak azok, akik azt hangoztatták, hogy a kreatív írást a kultúratudomány elképzelései mentén kellene megújítani – hogy az íróknak javára válna, ha mindenekelőtt saját kulturális beágyazottságukat értenék meg, ha megismernék, hogyan működik a költészet és az irodalom abban a közösségben, amelyhez ők is tartoznak, és amelyben élnek”.⁸ Ritkaságszámba mentek az olyan, a kreatív írást és társadalmi aktivizmust kombináló programok, ahol a diákoknak azt tanították, hogyan lehet „megtörni a csendet, hogyan szemléljék tudatosabban saját életüket, hogyan legyenek az adott közösségnek aktív és felelős tagjai, hogyan ötvözzék a mesterségbeli tudást és a kritikus gondolkodásmódot.”⁹ Egyáltalán nem meglepő, hogy a kreatív írást oktatók nagy része ellenállt a nyomásnak, hogy radikalizálódjon. Legtöbbjük az állam alkalmazásában álló közalkalmazott volt. „Igazi fejlődés a kreatív írás programok terén 1965 után jött csak,” – írtam korábban, de e kijelentés valódi jelentőségével csak most szembesülök – „és ezt a fejlődést az iowai egyetem államilag finanszírozottá válása szimbolizálja” (lásd korábban: 146). A kreatív írás az amerikai közszférának az utóbbi negyven évben

⁶ GREEN, DANIEL: Not Merely Academic: Creative Writing and Literary Study. = *Real: Journal of Liberal Arts* 2, (2003), 44–45.

⁷ HEDEEN, PAUL M. – MYERS, D. G.: *Unrelenting Readers: The New Poet-Critics*. Ashland, Ore., Story Line Press, 2004. A legismertebb amerikai írók közül talán csak Dana Gioia szentelte magát, hogy megvédje a költészetnek az emberi kultúrában betöltött szerepét. Nem véletlen, hogy George W. Bush Gioiat bízta ki a Nemzeti Alapítvány a Bölcsészettudományokért nevű állami ügynökség vezetésével. Műveit lásd: *Can Poetry Matter? Essays on Poetry and American Culture*, 10th Anniversary ed. St Paul, Graywolf, 2002, és *Disappearing Ink: Poetry at the End of Print Culture*, St. Paul, Graywolf, 2004.

⁸ GREEN, CHRIS: Materializing the Sublime Reader: Cultural Studies, Reader Response, and Community Service in the Creative Writing Workshop. = *College English*. 64 (November 2001), 167.

⁹ ADLER, FRANCES PAYNE: Activism in Academia: A Social Action Writing Program. = *Social Action* 29, (2002), 137.

bekövetkezett, hatalmas mértékű növekedéséhez kapcsolódik.¹⁰ Ennek egyenes következménye volt, hogy az írói műhelyek szükségszerűen bürokratizálódtak. Erre a leggyakrabban emlegetett bizonyíték az – ahogyan egy kritikus összegzi a vádat csak azért, hogy azután cáfolja –, hogy „az amerikai egyetemeken és főiskolákon burjánzó írásprogramokról egy kaptafára készült írók kerülnek ki”, ami miatt a kortárs amerikai irodalom „az írói programokon tenyésző ‘egyformaságtól’ szenved.”¹¹ Egyértelműbb bizonyíték azonban *Az elefántok tanítanak* tíz évvel ezelőtti megjelenése óta a kreatív írásról zajló vita természete.

Akkoriban a vita arról folyt, hogy a kreatív írás vajon katasztrófát jelent-e az amerikai kultúrára nézve, vagy pedig szolgálatot tesz neki (lásd korábban: 2–3). Vagyis a kérdés az volt, van-e egyáltalán létjogosultsága. A nyolcvanas évekre azonban ez a vita már okafogyottá vált. A kreatív írás évente több mint 200 egyetemi képzés keretében körülbelül 1200 diplomást termelt évente, így fel sem merült, hogy esetleg eltűnik. *Az elefántok tanítanak* megjelenése utáni első öt évben további ötven amerikai egyetem és főiskola bővítette tananyagát a kreatív írással, ezzel a négyéves egyetemi programok száma jóval háromszáz fölé emelkedett. Ha más nem is, a diákok érdeklődése a tárgy iránt biztosította a kreatív írás jövőjét. „Háromszor annyi a jelentkező a kurzusainkra, mint amennyi helyünk van”, mondta Dan Chaon, az Oberlin College-ban tanító szerző.¹² A kreatív írás létjogosultságáról szóló vitában a döntő érvet a költő, Christopher Beach hozta fel, rámutatva arra, hogy az amerikai író önmagáról alkotott képe mint „autonóm művész, aki legitimációját esztétikai és személyes kapcsolatok elit világán belül kapja,” teljes mértékben ellentétes az írói műhelyek társadalmi gyakorlatával:

Ebben a gyakorlatban a legitimációt nem a költőtársak elit csoportja adja, hanem a felsőoktatási rendszer intézményi hálózata, amelyben korábban elképzelhetetlen számban képeznek költőket, és ahol a költészet aktusát nem formális és esztétikai forradalomként definiálják, hanem inkább a tanár megnyerését és a karrier előmozdítását célzó körültekintő lépésként.

És mivel a kreatív írás programok csak nem akartak eltűnni, az az egy kérdés maradt, hogy vajon az író megélhetésért tanít-e kreatív írást: azaz, hogy az író egy egyetemről fizetést kap-e, vagy anyagilag független marad. „A kérdés ma már nem az”, összegzi Beach, „hogy van-e létjogosultsága a kreatív írás programok-

¹⁰ Az Amerikai Egyesült Államokban, a közsférában a teljes munkaidőben történő foglalkoztatás 224,9%-al nőtt 1965 és 2002 között, úgy, hogy az állami bérlistát 6%-át tették ki egyetemi oktatók (2002 *Census of Governments, 3. Compendium of Public Employment: 2002*. Washington, U.S. Census Bureau, 2004, 16–19.) Ez a növekedési ráta meghaladta a munkaerő együttes növekedését, ami a Munkaerő Statisztikai Hivatal (Bureau of Labour Statistics) szerint 175,2% volt 1969 és 2002 között.

¹¹ KENNEDY, THOMAS E.: Painter, Swan, Weaver: No Sameness Here. = *Literary Review* 46 (2002), 200.

¹² BARTLETT, THOMAS: Undergraduates Heed the Muse. = *Chronicle of Higher Education* 48 (March 15, 2002), A40.

nak, hanem hogy hol és hogyan kellene az angol tanszék és az egyetem tudományos rendszerébe illeszkednie.”¹³ Röviden összefoglalva: a kreatív író számára tehát a dolog egyéni döntés kérdése volt, míg a kollektív vállalkozás számára csak a bürokratikus kérdés létezett.

Amint a kreatív írás létjogosultsága bizonyossá vált, a vita arra terelődött, vajon mi legyen a kreatív írásnak az angol tanszék egyéb egységeivel való szervezeti kapcsolata. Különböző véleményeket lehetett hallani. David Radavich például az *MLA Profession* című szakmai folyóiratában arra buzdította a kreatív írókat, hogy mondjanak le az autonómia iránti igényükről és intenzívebben integrálódjanak az angol tanszékek működésébe („az egyetemen működő íróknak hagyományos Ph.D. fokozatot kellene szerezniük, és inkább tudósokká kellene válniuk”). Mások, mint D. W. Fenza, az Associated Writing Programs ügyvezető igazgatója (lásd korábban: 166–67) amellett érvelt, hogy a kreatív írás különállása továbbra is maradjon meg, és intézményes ellenállást fejtsen ki a teoretikusok azon törekvéseivel szemben, hogy az írók jelentőségét degradálják „az öntudatlan csatorna szerepére, amin keresztül a társadalom, a piac, vallás, politika és mindenfajta előítélet – azaz a valódi tekintélyek – irodalmi szövegeket hoznak létre”.¹⁴ Az integrációra avagy az ellenállásra való felhívás azonban kézpénznek vette nem csak a kreatív írás angol tanszékeken belüli helyét, hanem azt is, hogy hozzájárulása az anglisztikához egyedi és pótolhatatlan. Némelyek számára pedig még ott volt az az elsődleges kérdés, ami válaszáért kiált: „végeredményben mi is a kreatív írás tudománya? Ha tanítanánk, pontosan mit is tanítanánk?”¹⁵ A kreatív írás mint intézmény végső – a közvetlen szervezeti célkitűzésektől eltérő – értelmével kapcsolatos bizonytalanság félreismerhetetlen jele volt a kreatív írás bürokratizálódásának. Már senki nem volt biztos abban, hogy vajon a kreatív írás egyáltalán tudomány-e. Míg Francine Prose *Blue Angel* című regényében gúnyosan jegyzi meg, hogy „a kreatív írás nem tudományág, hanem a szellemi zűrzavara testvérisége”, Paul Dawson úgy érvel, hogy ahhoz, hogy kivívja helyét az egyetemi tantervben, a kreatív írásnak először is tudományággá kell válnia („azaz tudásanyaggá, és az ezt a tudást közvetítő oktatási technikák rendszerévé”).¹⁶

A *Creative Writing and the New Humanities* (2005) volt az első könyv terjedelmű írás, mely nem csak bürokratikus átalakítást, hanem mindenre kiterjedő, gyökeres reformot sürgetett. Könyvében Dawson megpróbálja elmagyarázni, miként válhat

¹³ BEACH, CHRISTOPHER: Careers Creativity: The Poetry Academy in the 1990s. = *Western Humanities Review* 50. (1996 Spring) 7, 15.

¹⁴ RADAVICH, DAVID: Creative Writing in the Academy. = *Profession* 1999, 106–12. FENZA, D. W.: Creative Writing and Its Discontents. = *Writer's Chronicle* 32. (March–April), 2000, 52.

¹⁵ LIM, SHIRLEY GEOK-LIN: The Strangeness of Creative Writing: An Institutional Query. = *Pedagogy* 3. (Spring) 2003, 157. Kiemelés az eredetiben.

¹⁶ PROSE, FRANCINE: *Blue Angel*. New York, Harper Collins, 2000, 199; DAWSON, PAUL: *Creative Writing and the New Humanities*. London, Routledge, 2005, 2. A továbbiakban a főszövegben megadott oldalszámok segítségével hivatkozom Dawson művére.

a kreatív írás tudományos diszciplínává. Két fontos dolgot kell megtenni. Először is, el kell vetni a szabad kifejezés műhelyi ethosát, azaz a kreatív írás tanárainak és diákjainak azt a közös meggyőződését, hogy a versek és a novellák mély személyes élmények kifejeződéséből születnek, és helyette a „szociológiai költészettanra” kell alapozni, vagyis arra a gondolatra, hogy az irodalom a „társadalom élő diskurzusai” közötti összeütközés „tudatos művészi dramatizálása” (209). Másodszor pedig, a kreatív írásnak társadalmi célkitűzéseket kell magáévá tennie. Dawson egyet ért Walter Van Tilburg Clarkkal és másokkal, akik úgy tartják, hogy „az írás tanításának egyetlen célja lehet csak: írók képzése” (lásd korábban: 149). Dawson abban tér el az általános konszenzustól, hogy hisz benne, hogy „annak az írónak, akinek a műveire a közönség felfigyel”, az önkifejezésen túlmenően is van felelőssége, s a társadalmi feszültségek levezetésének közösségi terhé is fel kell vállalnia. A kreatív írásnak tehát el kell kezdeni a közértelmiséghez tartozó írókat képezni. Ezalatt nem azt érti, hogy az íróknak fel kell hagyniuk a kisebb olvasóközönség szóló művek vagy a korlátozott példányszámban kiadott verseskötetek írásával, és társadalmi célú kommentárokat és véleményformáló darabokat kell írniuk. „Az írók felelőssége nem abban rejlik, hogy kihez szólnak, vagy kit képviselnek”, mondja, „hanem abban, hogy felismerjék, hogyan működik az irodalom a társadalomban” (204). És az irodalom nem az autonóm művész önkifejezése, hanem a társadalmi álláspontok ütközésének dramatizálása. Az írói műhely célja tehát soha nem lehet csupán az író mint művész egyéni fejlődésének szolgálata, hanem inkább „a tudomány és a közzféra közötti közvetítőnek kell lennie.” (203)

Bár az elgondolás sok csodálatra méltó gondolatot fogalmaz meg, nagyon valószínűtlen, hogy a kreatív írás Dawson gondolatai mentén újulhatna meg. Ennek oka véleményem szerint az, hogy Dawson komolyan alábecsüli, hogy a szabad önkifejezés ethosza milyen óriási mértékben *határozza meg* a kreatív írást, ami viszont megghiúsítja a tárgy tudományos diszciplínaként való megreformálását. Hadd mutassam be ezt néhány kiigazításon keresztül, melyeket Dawson *Az elefántok tanítanak* című könyvvel kapcsolatban javasolt.

Dawson kétségbe vonja a *kreatív írás* szó eredetével kapcsolatos elméletemet. Én Emersonnak a Pí Béta Kappa Társaság számára 1837-ben előadott beszédét, „Az amerikai tudóst” tartom a kifejezést elsőként használó szövegnek, de Dawson ellenvetése szerint „ott nincs érteleme ‘elnevezést’ sejteni, nincs jelen a ‘dolog’, amit a kifejezés megjelölne”. Ő Wordsworth-re vezeti vissza a kifejezést, mivel ő beszél először „Kreatív Művészetről” egy 1815-ben íródott szonettben. Dawson szintén elutasítja azt az állításomat, hogy a szónak a tudományos, és nem az irodalmi jelentése bír történelmi prioritással; mivel – ahogy megjegyzi – a kritikus, Irving Babbitt már korábban beszélt „a kreatív írásnak nagy komolyságot kölcsönző”, egyfajta etikus képzeletről *Rousseau és a romantizmus* című könyvében (a könyvet 1919-ben adták ki, egy évvel azelőtt, hogy Hughes Mearns bevezette a kreatív írás tárgyat a Columbia egyetemen a Lincoln School-ban). Wordsworth tehát megnevezett „egy bizonyos típusú írást”, Babbitt pedig a kifejezést a „magas” irodalom

leírására használja (33–34). Ez lényeges pont, mivel Dawson egy bizonyos fajta irodalomelméletet szándékozik a tudományág problémáinak forrásaként felmutatni, amit a kreatív írás megújításának érdekében el kell vetni.

Babittnál sincs azonban jelen olyan *dolog*, amelyet a kifejezés jelöl. Nem a „magas” irodalom színönímájaként használja a kifejezést, mivel a *kreatív írás* soha nem bírt ezzel a jelentéssel. Éppen ellenkezőleg. A kifejezés mint kategória a régi értelemben vett fiktív írásra utal, azaz bármely, szépirodalomként még nem kanonizált írásra, prózára vagy költeményre, ami a fantázia szüleménye. Babitt a kifejezést szinte véletlenül, stilisztikai baleset eredményeként használja abból a sokkal fontosabb célból, hogy megkülönböztesse az etikus képzeletet „egy üres nap hiábavaló megénekelésétől.”¹⁷ Vajon miért botlik bele ebbe a kifejezésbe? A válasz egyszerű. A huszadik század első évtizedeiben a *kreatív* szót esetlegesen (119–120) használták. A kifejezés az irodalomkritikában Joel E. Spingarn először 1917-ben jelent meg, *Kreatív kritika* című könyvének köszöhetően már használatban volt. Spingarnnak jelentős szerepe volt az olasz filozófus, Benedetto Croce esztétikai elméletének az amerikai olvasóközönség körében történő megismertetésében. Spingarn jelentősége ezen elmélet népszerűsítésében olyannyira átható volt, hogy H. L. Mencken *Prejudices* című könyvében az irodalom „Croce–Spingarn–Carlyle–Goethe” elméleteként támadta (Spingarn ugyanis érvelésének alátámasztásaként idézte Carlyle-t és Goethe-t is). Több mint két évtizeddel később, a *kreatív* jelző alaposabb átgondolása után Babitt szintén ócsárolta Spingarn elméletét.¹⁸ Mindazonáltal a kifejezés népszerűsítéséhez így is hozzájárult. A kreatív írás kifejezést Babitt is olyan értelemben használja, ahogyan Spingarn, nem pedig ahogyan Wordsworth.

Spingarn „kreatív kritikája” az emersoni „kreatív olvasás” újrafogalmazásának tűnik. Emerson „az alkotás és a gondolat aktusának szentségét” akarja visszaállítani, amit az irodalomtudomány szent ereklyeként tisztelt dokumentummá alakít. Emerson tervét összegezve arra a következtetésre jutottam, hogy a kreatív olvasás esetében „az irodalom aktusa, és nem az irodalmi dokumentum a vizsgálat alapja és tárgya” (lásd korábban: 31–33). Spingarn ugyanezt mondja kissé másképpen megfogalmazva. Az irodalmi mű csak önmagát szándékozik kifejezni – nem pedig a társadalom élő diskurzusainak összeütközését –, a kritika pedig mindössze a kifejezés tanulmányozása, azaz annak a vizsgálata, vajon kifejezi-e önmagát egy irodalmi szöveg, és hogy milyen módon teszi ezt. Spingarn magyarázatában:

A költő célját a kreatív aktus pillanatában kell megítélni, más szóval, magának a versnek a művészete alapján, és nem azon homályos ambíciók alapján, amit a költő a kreatív aktus megtörténte előtt vagy után saját, valós szándékaként elképzel.

¹⁷ BABITT, IRVING: *Rousseau and Romanticism*. Austin, University of Texas Press, 1979, 271.

¹⁸ Lásd: BABITT, IRVING: *On Being Creative*. = *On Being Creative and Other Essays*. Boston, Houghton Mifflin, 1932, 25–26.

Spingarn itt feltűnő módon nem csak Wimsatt and Beardsley elméletét, az intencionalitás téveszméjét előlegzi meg, hanem ami ennél is fontosabb, egyfajta immanens kritikát alapoz meg, vagyis az irodalmi szövegek olvasásának olyan metódusát, ami kizárólag „saját létezésének törvényeit” veszi figyelembe, nem pedig „a mások által megalkotott törvényeket.”¹⁹ Valamivel később ez az immanens kritika műhely módszer néven válik ismertté. Emerson és Spingarn használatában a *kreatív olvasás* és *kreatív írás* kifejezések nem csak a kreatív írás műfaját (azaz a még nem kanonizált irodalom műfaját) készítik elő. Ezenfelül el is forgatják az irodalomtudomány tengelyét a passzív befogadástól és passzív értékeléstől – vagyis attól, amit Rollo Walter Brown lenézően az elme múzeumi habitusának nevez (lásd korábban: 120) – az aktív alkotás és részvétel felé. A kreatív írás a kreatív olvasás és kreatív kritika egyenes következménye. Ahogyan a cukor karamellizálódik, ha megég.

A befogadástól az alkotás felé való eltolódás az irodalomtudomány új tudományos felfogását eredményezi (már ha egyáltalán a *tudomány* itt a legmegfelelőbb kifejezés), de egyúttal a kreatív írás talpát még mindig gyötrő tüske is ekkor fúródik be. Ha kizárólag a saját irodalmi szövegünk által támasztott igényekkel foglalkozunk, azaz „saját létezésének törvényeivel” és nem „a mások által megalkotott törvényekkel,” akkor jó eséllyel válunk önimádókká. *Il n’y a pas de hors-texte*, jelentette ki Derrida – nincs semmi a szövegen kívül. És bármit is értett Derrida ezalatt, a kreatív írás diákjai számára túl gyakran az lett a jelentése, hogy nem létezik semmi az énen kívül. Legtöbbjük „az én megírásának heurisztikus modelljét” követi, mesélte nekem bizalmasan egy kiváló esszéista és regényíró, miután először tanította a kreatív írás tárgyat. Amikor a feladat az volt, hogy írják le életük legkülönösebb élményét, „legtöbben a betépésük történetének különféle változataival jöttek elő.”²⁰ Meglepő-e ezek után, ha a műveik belső követelményeinek mindenek feletti fontossága miatt végül az élményt összekeverik a tudatállapotokkal? Soha nem felejttem el azt a kreatív írásból diplomázó diákot, aki, a könyvem megírásának kezdetén, a *The New York Times* könyvszemle-rovatában elhelyezett kérdőívet kitöltve azt írta, hogy ő most „végkimerülés révén előidézett ihlettel” kísérletezik! Annak ellenére, hogy Tom Wolfe szerint objektív riportstílusra van szüksége az amerikai prózának, a diákok mesterségük elárulásának érzik, ha alapvető kutatásra vagy absztrakt gondolatokkal való foglalkozásra kéri őket. Negyven, különböző egyetemeken kreatív írást tanuló diákkal készített interjú alapján a téma egy tanulmányozója azt tapasztalta, hogy a diákok a kreatív írást egyöntetűen a személyessel, és kifejezetten a magánjellegű élménnyel azonosítják:

¹⁹ SPINGARN, J. E.: *The New Criticism*. (1910) = *Creative Criticism and Other Essays*. (új, bővített kiadás). New York, Harcourt Brace, 1931, 18.

²⁰ Magánbeszélgetés, 2005. augusztus 26. A beszélgetőpartner kérésére neve nem publikus.

Az általános felfogás... az, hogy az esszéírással ellentétben a kreatív írás lehetővé teszi a diákok számára, hogy egy sokkal bizalmasabb, személyesebb, és érzelmesebb valóságban keressenek ötletet és anyagot az íráshoz. A kreatív írásra jellemző, hogy független a tények által támasztott személytelen, külső követelményektől, és mások ötleteitől, kommentárjától csak úgy, mint az általuk használt formáktól. Leginkább eredeti, kreatív, személyes élményekkel és érzésekkel foglalkozik, melyeket az én fedezhet fel, és amelyek az írások alapanyagát adják.

Az effajta szubjektívizmusnak nem is annyira a radikális volta a legszembe-tűnőbb, hanem az, hogy mennyire „általánossá és elterjedté” vált az írói műhelyekben.²¹

Ez több mint közhely. A kreatív írás *társadalmi* vállalkozásként – amelyben nagyszámú, egymással kapcsolatban nem lévő, feltűnően hasonló tevékenységgel foglalkozó emberek vesznek részt a föld számos különböző pontján – a szubjektív expresszionizmushoz való kollektív lojalitástól függ. De létezik egy *logikai* különbségtétel is a saját lényének törvényeit követő írás, és a mások törvényeit is elismerő írás között, még akkor is, ha ez a különbségtétel idővel hamisnak bizonyul majd. A kreatív írás feltételezi e különbségtételt. És ami a világ egyetemein folyik a nevében, az a közös törekvés, a szervezett kísérlet arra, hogy ezt az alapvetést végigvigyék a logikus végkövetkeztetésig. Az írás egy olyan folyamatban válik kreatívvá, ami nagyban hasonlít arra, ahogyan néhány amerikai iskola, (melyet eredetileg azért alapítottak, hogy gyerekeknek írást és olvasást, szépírást, számtant és illemtant tanítsanak) – felismerve az egyéni erősségek és a különböző tanulási stílusok létét – eredeti polgári funkcióját lecserélte a „gyerek-központúságra”. Pozitív oktatási környezetet biztosítottak, és nem a rájuk jellemző tudásanyaggal vagy tudományos elképzeléseikkel tűntek ki, hanem az osztálytermi tanítás jól felismerhető stílusa miatt.

A szubjektív expresszionizmus egyetemes győzelmének oka nyilvánvaló, ha a kritikátörténetről az oktatástörténethez fordulunk. Annak ellenére, hogy kulturális konzervatívok, mint például Norman Foerster és az Új Kritika déli államokbeli képviselői alapították és támogatták egyetemi szinten, a kreatív írásnak soha nem sikerült elszakadnia a gyökereitől a középiskola szintjén, ahol kilenc évtizede indította be egy progresszív pedagógus. Nem véletlen, hogy az a kifejezés, amit én a kreatív írás mögötti eredeti ötlet leírására használtam – amit én *konstruktívizmusnak* neveztem – megegyezik azzal a szóval, amit most a pedagógiai intézmények használnak ugyanarra, amit valaha progresszív oktatásnak neveztek. Ahogy az oktatástörténész, Diane Ravitch kifejti:

²¹ LIGHT, GEOFFREY: From the Personal to the Public: Conceptions of Creative Writing in Higher Education. = *Higher Education* 43. (March 2002), 265–66.

Ezt az (oktatási) filozófiát olyan szemléletmódokkal társítjuk, mint a szóképes olvasás, a „valós” matematika oktatás találékonny gyermeki helyesírás, valamint a hangoztató olvasással és a nyelvtantanítással szembeni ellenérzés, továbbá a diák önbizalmának előtérbe helyezése és annak a hangsúlyozása, hogy nincsenek helyes válaszok (csupán különböző problémamegoldó módszerek). A konstruktivisták nem kedvelnek semmiféle képesség szerinti csoportosítást, sem a tehetséges gyerekek számára szervezett speciális osztályokat. A tanár tekintélyének csökkentésével a konstruktivista módszerek gyakran fegyelmezési gondokhoz vezetnek.²²

Emerson kreatív írásának és Spingarn kreatív kritikájának leegyszerűsítő népszerűsítése a kortárs kreatív íráspedagógia radikális szubjektivizmusaként azzal magyarázható, hogy az irodalmi konstruktivizmus pedagógiai konstruktivizmussá alakult át. A kreatív írás szinte teljesen a műhely módszerre korlátozódott (lásd korábban: 116–118). Ráadásul a műhelymunka természetéből fakadó *belső* feszültségek komoly ellentmondásban vannak az irodalmi siker *külső* jeleivel, mely sikert, úgy tűnik, semmilyen módon nem segíti elő az, ha az ember saját létezésének a törvényeit követi. Abban az esetben, ha ez az ellentmondás túl fájdalmassá válik ahhoz, hogy semmibe lehessen venni, a kreatív írás tanár számára – aki végül is sikeresen publikáló író – nem marad más, mint hogy a társadalmi különbségre hivatkozzon:

Amikor az egyik végzős diákom a programon vágyakozva nézte az irodámban a könyvkupacokat és az ajtóra kiragasztott néhány fogadóórát, és bevallotta, hogy „miután lediplomázom, én is azt akarom csinálni, amit maga”, szerettem volna neki megmondani: „nem teheted, mert ezt már én csinálom.”²³

Nincs *belső*, lényegi oka annak, hogy miért a tanár csinálja azt, amit akár a diák is csinálhatna. És az írásműhely szubjektivista-expresszionista ethosza nem képes felkészíteni a diákot arra, hogy ezt a tényt elfogadja.

Ugyan a *kreatív írás* kifejezést Emerson alkotta meg, és később Spingarn *kreatív kritikája* népszerűsítette, mégis, elsődleges jelentése az lett, amit az oktatásfilozófiában kapott: a *külső* követelményektől és a mások törvényeitől való függetlenség. A kreatív írás az, ami osztálytermi feladatokban és vitákban folyik. Az irodalmi siker, akár társadalmi, akár kritikai mércével mérjük, egy teljesen más dolog. Dawson szerint ez a fajta nézet „nem fenntartható” (34). Véleménye szerint

²² RAVITCH, DIANE: Would You Want to Study at a Bloomberg School? = *Wall Street Journal*. May 12, 2005. A16.

²³ KUPFER, FERN: The Dream, and the Reality, of Writing Fiction. = *Chronicle of Higher Education* 49. 24 January 2003.

a kreatív írás alapvető hiányossága abban rejlik, hogy hűségesen kitart amellett, amit mások magiszteri hagyománynak hívnak, vagyis kitart a mára már általánossáiban hiteltelenné vált nézet mellett, mely szerint az irodalom válogatott remekművek állandósult és behatárolt kánonja. A kreatív írás egyszerűen le van maradva, mivel még nem vetette el ezt a nézetet. A probléma azonban elsősorban nem a kreatív írás irodalomfelfogásában rejlik, hanem oktatásméletében, amely megakadályozza, hogy bármely más, az irodalommal kapcsolatos eszme észrevehetővé váljon. Mivel a szubjektivista-expresszionista ethoszt tette meg alapjává, a kreatív írás nem nyújthat objektív kritériumokat az új művek alkotásához és értékeléséhez. Nem csoda, hogy a műhelyek általában fel is hagytak a hagyományos műfajokkal és egyéb irodalmi konvenciókkal, mint például az időmértékes verselés vagy a rím. A műhely ethosz szerint annyi műfaj és konvenció létezik, ahány író.²⁴ És mégis, a kreatív írás diákjainak égető szüksége van a mások által lefektetett törvényekre. Ahogyan a tárgyat éveken át tanító Arthur Saltzman megjegyzi: „a diákok általában sémák szerint fejezik ki a szenvedélyt”. Nagyon ritkán „kockáztatják meg, hogy a járt utat a járatlanért elhagyva eltérő módon reagáljanak.” Ahhoz, hogy „rávegye őket a felszín alatti értékek megfontolására”, a kreatív írás tanárnak „a diákokkal észre kell vetetnie azokat az értékelési kritériumokat, amelyeket rendre magukkal hoznak az órára.”²⁵

Ez a dilemma lényege. Miután az írói műhely feltételezi minden nem belső kritérium elutasítását – vagyis az irodalmi műnek aszerint ítéltetik meg, hogy megállja a helyét vagy megbukik saját törvényei alapján –, és miután az irodalomelmélet az utóbbi két és fél évtizedben minden értékelésen alapuló kritériumot sikeresen gyanússá tett, hogyan fogja a kreatív írás-tanárok saját kritérium-rendszere túlélni a nyilvános vitát? Ha a kérdés, hogy vajon egy irodalmi mű jó-e, objektív, vagy legalábbis vannak objektív jellemzői, akkor a tanár feladata egyszerűen a diák bevezetése egy független diskurzus birodalmába, egy önmagán kívüli világba. Ha azonban az irodalmi érték kinyilatkoztatása valóban nem más, mint társadalmi kampány, ami bizonyos szempontok érvényesülését biztosítja, akkor minden kreatív írás tanár, amikor dicséri vagy kritizálja a diák erőfeszítéseit („ez nem rossz, de ez rémes”), burkoltan az osztályába járó, etnikai kisebbséghez tartozó fiatal írókat próbálja elhallgattatni. Valójában minden fiatal író etnikai kisebbséghez tartozónak fogható fel, amennyiben még nem rendelkezik jellegzetes nyelvvel és az annak kifejlesztéséhez szükséges irodalmi mintákkal.²⁶ Sőt, a kreatív

²⁴ „A költők nem igazán eposzt, pasztorált vagy lírát írnak, bármennyire félrevezetik is őket esetleg ezek a hamis absztrakciók” – mondja Spingarn – „önmagukat fejezik ki, és ez a kifejezés az forma, amit használnak. Nincsen tehát csak három, vagy tíz, vagy százféle irodalmi műfaj; annyi féle műfaj van, ahány költő.” (Creative Criticism, 23.)

²⁵ SALTZMAN, ARTHUR: On Not Being Nice: Sentimentality and the Creative Writing Class. = *Midwest Quarterly* 44. (2001 Spring), 324.

²⁶ TELEKY, RICHARD: Entering the Silence: Voice, Ethnicity, and the Pedagogy of Creative Writing. = *MELUS* 26. (2001 Spring), 215.

írás közös tudományos, az írók kollektív ambícióira és módszereire jellemző elképzeléseit célzó leghatározottabb kísérletek is a szubjektív-expresszionizmus megismétlésére vannak ítélve.²⁷ A legjobb írók tudatában vannak ennek a dilemmának. *Kék angyal* (*Blue Angel* 2000) című regényében Francine Prose megmutatja, hogy a slamasztika, amiben a kreatív írást oktató tanár találja magát, akár tragikus is lehetne, ha nem lenne annyira vicces.

Prose az írói műhely rendszer veteránja. Kreatív írást tanít a New Schoolban, ahol azután lett a tantestület tagja, hogy számos helyen volt vendégoktató, például Sarah Lawrence-ben, az Iowai Írói Műhelyben, és miután öt évet töltött a Warren Wilson College MFA Írói Programján. Annak ellenére, hogy teljes jogú tagja az intézményes rendszer hatalmas elitjének – tagja az Író Programok Egyesületének (Associated Writing Programs) – Prose ambivalens maradt mindezzel, és az író egyetemi létével kapcsolatban.

A *Blue Angel* című regény kiindulópontja az egyetemi élet egyik központi témája – a szexuális zaklatás. Prose hőseit azonban nem hamisan vádolják meg a hétköznapi bűntény elkövetésével, és abban az illúzióban sem ringatja magát, hogy egy húsz évvel fiatalabb nővel történt közösülés majd valamilyen módon az újjászületéséhez vezet. Ted Swenson, az író, aki már jó néhány éve nem adott ki új regényt, azért fekszik le a tanítványával, Angela Argóval, mert elcsábítja a lány írása. A lány nem különösebben vonzó Swenson számára: Angela sovány, vörös, melírozott hajú lány, arcát fél tucat pirszing ékesíti. Viszont ír egy regényt Swenson szemináriumára, *Eggs* címmel, aminek Swenson teljesen a hatása alá kerül, fejezetről fejezetre, ahogyan a lány beadja a munkáját. „Valójában erről szól a kapcsolatuk”, mondja, „a szex kikapcsolódás volt csupán.”²⁸ Swenson reakciója a lány írására sürgető, fizikai, megzavarja Swensont, és az sem segít, hogy úgy tűnik, Angela beleírja a viszonyukat a regénybe. Amikor Swenson egy szexjelennetet olvas, csak száraz megjegyzéseket képes firkál a margóra, hogy visszanyerje önuralmát: „Swenson keres egy kék ceruzát és bekarikázza a „szó szerint meghal” kifejezést, és odaírja: töröld: 'szó szerint'. Mi az istent csinál?” (180) A szerkesztői megjegyzések egyáltalán nem odaillők Angela regényének olvasásakor:

²⁷ Lásd JOHNSON, CHARLES: Storytelling and the Alpha Narrative. = *Southern Review* 41, (2005 Winter), 151–59., amely egy érdekes regényíró érdekes kísérlete arra, hogy összeállítson egy „regényírás tantervet”, ami „rendkívül produktív és tág,” a követelmény óriási mennyiségű írásbeli feladatot tartalmaz, például imitációk írását és jegyzetfüztbeli feladatokat is, amelyek „célja, hogy a diák irodalmi stratégiák széles repertoárját sajátítsa el”. A végső cél pedig „hogy olyan mesterembereket képezzenek, akik egy napon képesek lesznek teljesíteni bármilyen narratív feladatot, ami a karrierjük során eléjük kerül...” Mégis, amikor Johnson azt magyarázza el, hogyan tanítja a diákoknak a történetfelépítést, visszakanyarodik a belső követelményekhez: „Ha adva van ez a szereplő ebben a helyzetben és ez a bizonyos, megoldásra váró probléma, akkor vajon mi történik ezután?” – kérdezi. (157., kiemelés az eredetiben)

²⁸ PROSE: *Blue Angel*, 179. További utalások a regényre a főszövegben, zárójelben találhatók.

sem az esztétikai, sem az erotikus élmény szempontjából. Swenson már ott tart, hogy „tiszttan irodalmi reakcióért” imádkozik (181).

Mivel csak elégtelen technikai tudást tud adni a diákjainak, Swenson védte-len, amikor egyikük valódi műalkotást hoz létre. A regény elején egy ígéretes alternatívát vázol fel. „A legjobb történetek azt láttatják velünk, hogyan *lehetnénk* mi az adott szereplő, milyennek látszik az ő szemében a világ.” Azzal biztatja magát, hogy még ha nem is válnak íróvá a diákjai, „megtanultak egy látásmódot – minden embertársuk egy szereplő, akibe bele kell látni és akit meg kell érteni” (10–11). Bár nem derül ki, hogy Prose ismeri-e Hilary Putnam nézeteit, a filozófus valami feltűnően hasonló dologról beszél. Célin *Utazás az éjszaka mélyére* című regényének megigézett olvasója például nem arra jön rá, hogy a szeretet nem létezik. „Amit megtanulok”, mondja Putnam, „az az, hogy úgy nézzek a világra, mint az, aki biztos abban, hogy ez a feltételezés igaz. Látom annak a lehetőségét, hogy ez feltételezésnek elfogadható, látom, hogy milyen lenne, ha igaz lenne, értem, hogyan hiheti esetleg valaki, hogy *igaz*.” Putnam mindezt valódi tudásnak nevezi, és az irodalom védelmében hozza fel: „Ez a lehetőség tudása. *Konceptuális* tudás.”²⁹

Swenson nem fejt ki ezt a gondolatot. És végül azt ismeri fel, hogy a valóban eredeti írás előtt még a tapasztalt író és kritikus is kénytelen fejet hajtani, és kétségbeesetten vár megerősítést az irodalmi ítéletalkotástól, ami azonban már nem biztos önmagában. Swenson teljesen Angela rabjává válik, házasságát és oktatói karrierjét végül tönkreteszi a lány eredménytelen üldözése közben. Arra sem képes, hogy szavakba öntse, mitől olyan jó a lány írása. Egyetlen értékelési kritériuma az írás által kiváltott erotikus reakció, ennek a magyarázatába azonban bele sem kezdhet.

Egy óra után, ahol a csoport különösen brutális kritikát fogalmaz meg, Swenson megpróbálja megvédeni Angela írását, de végül olyan szónoklatot ad elő, amit még ő is „banálisnak” érez:

Néha megtörténik, hogy valami újjal találkozunk, valami frissel és eredetivel, amelyet még soha senki nem írt korábban. Egy emberöltő alatt egyszer, vagy nemzedékenként egyszer, születik egy Proust, egy Joyce, vagy egy Virginia Woolf. Legtöbbször szinte senki nem érti, mit csinál az író, legtöbbször azt gondolják, hogy a műve értéktelen, úgyhogy az író élete pokol. (202)

Amikor a diákok kuncognak, Swenson odáig sülyed, hogy elkezd esetlenül erősködni, hogy Angela írása „valódi irodalom.” Erre még a leglojálisabb diákja is felcsattan: „Lószart!” És amikor az egyik lány az osztályból azt állítja a szexuális zaklatással kapcsolatos meghallgatáson, hogy a tanár csak azért dicsérte Angelát, mert az lefeküdt vele, Swensonnak elfogynak az érvei.

²⁹ PUTNAM, HILARY: *Meaning and the Moral Sciences*. London, Routledge and Kegan Paul, 1978, 90. Kiemelés az eredetiben.

Swenson végül megváltásra talál. Nevezetesen: megszabadul a kreatív írás tanításának poklából. Munkájának elvesztését úgy éli meg, hogy „a pokolból előléptették a purgatóriumba” (313). Megmenekül tehát egy olyan tantárgy tanításának a kárhózatától, ahol az értékelési kritériumok nagyjából a tanár tapasztalatának és osztálytermi tekintélyének a függvényei, ami viszont bármikor megsemmisülhet a valódi művészet bűvöletének pillanatában. Swenson megkönnyebbülésre talál, amikor bevallja, „ha csak egy pillanat erejéig is, hogy mennyi minden van, amit soha nem fog tudni” (314). Olyan tanulság ez, amit azonban nem vihet vissza az osztályterembe. A kreatív írás szubjektivistá-expresszionista ethosának börtönében, ahol az egyetlen törvény az ember saját lényének a törvénye, és ahol még a legjobb tanárnak is be kell vallania, mennyi mindent nem tud, talán úgy lehet irodalmi tudásra szert tenni és azt átadni, ha teljesen kitörünk a rendszerből.

A kreatív írás talán egy másfajta tudást is adhatna; megtaníthatná, hogyan alakítják az emberi lehetőségeket a legjobb történetek, de ahhoz, hogy ez így legyen, a kreatív írásnak le kellene mondania arról, hogy a kreatív teljesítmény egyetlen mércéje a szubjektív elégedettség legyen, és meg kéne kezdenie az objektív tényeknek való megfelelést az énen kívül, ahol esetleg más emberek is élnek. Ismétlem, a legjobb írók már tudják ezt. Amikor egy kiváló író, aki elsőrangú írói programokban tanít, elhatárolja magát az uralkodó szellemiségtől és egyfajta végső valóságban gyökerező értékek mellett teszi le a voksot, akkor nem valószínű, hogy ez az író a kreatív írásról fog értekezéseket írni, hanem inkább visszaköveteli az emberi civilizációt azáltal, hogy visszatér ahhoz a „gondolathoz, hogy az embereknek van lelke, és hogy kötelességeik vannak a lelkükkel szemben, és hogy örömet is lelnek a lelkükben,” mivel a reform folyamatát egy sokkal alapvetőbb szinten szeretné megkezdeni.³⁰ És végül is lehet, hogy ez a probléma. Elképzelhető, hogy a kreatív írás nem lesz képes belülről megújulni. Lehet, hogy a jó írók és értelmiségiek képzéséhez az egyéni kifejezés szubjektív szükségletein túlmutató értékrendszerre lesz szükség. Addig is, az írói műhelyek tovább működnek. „Ki volt az az örült, aki feltalálta ezt a kínzást, a fiatal írók e büntetését?” – kérdezi Swenson (199). Hogy választ kapjon, el kell olvasnia *Az elefántok tanítanak* című könyvet.

Fordította: Csikai Zsuzsanna

(D. G. Myers: *Afterword to the second edition*. In: D. G. M.: *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago, University Of Chicago Press, 2006, 169–182.)

³⁰ ROBINSON, MARILYNNE: *The Death of Adam: Essays on Modern Thought*. New York, Picador, 2005, 8–9. Az esszégyűjteményt 1998-ban adták ki először, de hamarosan újra kiadták, miután Robinson Pulitzer-díjat kapott *Gilead* című kiváló regényéért. Az Iowa Writers' Workshop oktatóján. Robinsonon kívül, aki presbiteriánusként nőtt fel, megemlíthetjük Ron Hansent, aki római katolikus, és Cynthia Ozickot, aki ortodox zsidó, mint olyan írókat, akik arra töreksenek, hogy helyreállítsák a vallás szerepét az emberi kultúrában.

IRODALOM

- 2002 *Census of Governments*, 3. *Compendium of Public Employment: 2002*. Washington, U.S. Census Bureau, 2004.
- ADLER, FRANCES PAYNE: *Activism in Academia: A Social Action Writing Program*. = *Social Action* 29, (2002).
- BABITT, IRVING: *On Being Creative*. = *On Being Creative and Other Essays*. Boston, Houghton Mifflin, 1932.
- BABITT, IRVING: *Rousseau and Romanticism*. Austin, University of Texas Press, 1979.
- BARTLETT, THOMAS: Undergraduates Heed the Muse. = *Chronicle of Higher Education* 48 (march 15, 2002), A40.
- BEACH, CHRISTOPHER: Careers Creativity: The Poetry Academy in the 1990s. = *Western Humanities Review* 50 (1996 Spring).
- DAWSON, PAUL: *Creative Writing and the New Humanities*. London, Routledge, 2005.
- FENZA, D. W.: Creative Writing and Its Discontents. = *Writer's Chronicle* 32, (March–April), 2000.
- FISH, STANLEY: Interpreting the Variorum. In: *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980.
- FRYE, NORTHROP: *Anatomy of Criticism*. Princeton, Princeton University Press, 1957.
- GIOIA, DANA: *Can Poetry Matter? Essays on Poetry and American Culture*, 10th Anniversary ed. St Paul, Graywolf, 2002.
- GIOIA, DANA: *Disappearing Ink: Poetry at the End of Print Culture*, St. Paul, Graywolf, 2004.
- GERALD GRAFF: *Literature Against Itself: Literary Ideas in Modern Society*. Chicago, Chicago University Press, 1979.
- GREEN, CHRIS: Materializing the Sublime Reader: Cultural Studies, Reader Response, and Community Service in the Creative Writing Workshop. = *College English*. 64 (November 2001).
- GREEN, DANIEL: Not Merely Academic: Creative Writing and Literary Study. = *Real: Journal of Liberal Arts* 2, (2003).
- HEDEEN, PAUL M. – MYERS, D. G.: *Unrelenting Readers: The New Poet-Critics*. Ashland, Oregon, Story Line Press, 2004.
- HERRSTEINSMITH, BARBARA: *Contingencies of Value: Alternative Perspectives for Critical Theory*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1988.
- JOHNSON, CHARLES: Storytelling and the Alpha Narrative. = *Southern Review* 41 (2005 Winter).
- KENNEDY, THOMAS E.: Painter, Swan, Weaver: No Sameness Here. = *Literary Review* 46. (2002).
- KUPFER, FERN: The Dream, and the Reality, of Writing Fiction. = *Chronicle of Higher Education*. 49. 24 January 2003.

- LENTRICCHIA, FRANK: *After the New Criticism*. Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- LIGHT, GEOFFREY: From the Personal to the Public: Conceptions of Creative Writing in Higher Education. = *Higher Education* 43. (March 2002).
- LIM, SHIRLEY GEOK-LIN: The Strangeness of Creative Writing: An Institutional Query. = *Pedagogy* 3 (Spring) 2003.
- MURDICK, MARVIN: Adorable Ideas and Absent Plentitudes. In: *Books Are Not Life, But Then, What Is?* New York, Oxford University Press, 1979.
- PROSE, FRANCINE: *Blue Angel*. New York, Harper Collins, 2000.
- PUTNAM, HILARY: *Meaning and the Moral Sciences*. London, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- PUTNAM, HILARY: *Fact and Value*. In: *Reason, Truth and History*. Cambridge, England, Cambridge University Press, 1981.
- RADAVICH, DAVID: Creative Writing in the Academy. = *Profession* 1999, 106–12.
- RAVICH, DIANE: Would You Want to Study at a Bloomberg School? = *Wall Street Journal*. May 12, 2005, A16.
- ROBINSON, MARILYNNE: *The Death of Adam: Essays on Modern Thought*. New York, Picador, 2005.
- SALTZMAN, ARTHUR: On Not Being Nice: Sentimentality and the Creative Writing Class. = *Midwest Quarterly* 44. (2001 Spring).
- SPINGARN, J. E.: *The New Criticism*. (1910) = *Creative Criticism and Other Essays*. (új, bővített kiadás). New York, Harcourt Brace, 1931.
- TELEKY, RICHARD: Entering the Silence: Voice, Ethnicity, and the Pedagogy of Creative Writing. = *MELUS* 26. (2001 Spring).

MARK MCGURL

*Amerika kicsinyített mása,
avagy a program bolygóközi perspektívából*

...és vagy senki vagyok, vagy nemzet.

DEREK WALCOTT: *The Schooner Flight*

REFLEXÍV AMERIKANIZÁCIÓ

Vajon a kreatív írás programja kimondottan *amerikai* jelenség lenne? A kérdés ebben a formában meglehetősen terhelt, és nem csupán azért, mert az Egyesült Államok történelmi szerepéről szóló, korábban lefolytatott heves vitára utal, melynek az a tétje, hogy Amerika vajon kivételesnek tekinthető-e, már ami a nemzetek kialakulásának és eltűnésének szabályait illeti? Ezen szabályok egyike pedig az, hogy a hatalom megrontja az embert. Lehetséges lett volna, hogy a hosszú történelmi folyamat terhe nélkül és republikánus erényekkel felvértezve az Egyesült Államok a szabadság és igazságosság fényével mutatja az utat mindenki számára? Remény volt ugyan rá, de az utóbbi években leginkább a hadiipari kiadások kivételesen magas összegei, nem pedig az önzetlen erények erkölcsi tőkéje az, ami az Egyesült Államokat kutató tudósok figyelmét lekötötte, s a hatalom megrontó hatásának elve – úgy tűnik – a korábbiaknál is jobban érvényesül. Egy másik, marxizmus által lefektetett szabály azt mondta ki, hogy a kapitalista kizsákmányolás mindig erős munkásosztálybeli radikalizmust von maga után. Ezt a szabályt aztán a hazafiak nem foglalták az imáikba, viszont az Egyesült Államok kivételes helyzete miatt a politikai baloldal is csalogdni kényszerült. Némi tűnődésre adott okot, hogy miért ilyen önelégültek az amerikai munkások. A Ford utáni globális gazdasági rend kialakulása és az annak tökéletesen megfelelő információs gazdasági modell, melyet korábban Raymond Carver kvietista, minimalista esztétikájának alapjaként mutattam be, rávilágítottak arra, hogy ez a szabály az európai ipari modernitással járó történelmi esetlegesség, mert ott – utólag látszik már – különösen kedvezőek voltak a feltételek a munkásosztály szerveződése számára. Önelégültségről lenne szó tehát? Előfordulhat, de még az is lehet, hogy a politikai cselekvőképesség hiányának lappangó, nyugtalan érzéséről van szó – azoknak a vonakodó, „ronda érzéseknek” az egyikéről, melyeket Sianne Ngai rángat elő a sötétből.¹ Akárhogy legyen is, a kvietizmus hatása ugyanaz. Ahelyett, hogy Amerika jelentené a szabályt, az amerikai kivétel válik szabállyá, melynek nem túl vonzó neve – „globalizáció”.

¹ NGAI, SIANNE: *Ugly Feelings*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2005.

Így hát, hogy a tőkének nincsen igazi versenytársa, s a szabadság és igazságosság fénysugarát is füstfelhő takarja, a kivételes mivolt amerikai tudata az utóbbi időben mintha a világtörténelem színpadán színre lépő különbségek és a felettük gyakorolt uralom kijózanító számbavételében nyilvánulna meg. A kreatív írás ebben a kontextusban – azt is figyelembe véve, hogy el kell, hogy ismerjük: valóban amerikai találmány – még inkább kétes hírnévnek örvendhet. Ahogy arra a romantika megfeneklett vállalkozása figyelmeztet bennünket: elég szomorú, hogy a kreatív írás még az utolsó vad és szabad dolgot, a kreativitást is intézményes keretek közé szorítja. De ha a kreatív írást ennyire áthatja az amerikai piaci szellem, akkor hogyan lehetséges, hogy a világ polgárai mégis elfogadják? Vajon a kreatív írás-program haladó, „gyermekközpontú” oktatási forma, ahogy egyesek állították, vagy csupán a fogyasztói társadalom egyetemi kiterjesztése, melynek a narcisztikus vágyak összegyűjtése lenne a célja? Vagy talán az egyetem feletti üzleti hatalomátvétel újabb bizonyítékát kell benne látnunk, mint ahogy azt az utóbbi időben a baloldali értelmezők panaszolják?

Szó se róla, kissé sarkosan fogalmaztam, de ahhoz, hogy megérthessük, miért az Egyesült Államokban, és nem máshol jött létre a kreatív írás, ahhoz talán hallgatóink saját önbecsülésük iránt tanúsított figyelmével kell kezdenünk a magyarázatot. Természetesen igaz, hogy minden nemzet – ahogyan Chris Looby találóan megfogalmazta – „létrejön, nem pedig születik”, de az Egyesült Államok annak idején úgy alakult meg, hogy nem álltak rendelkezésre az ősi, területiális gyökerekre vonatkozó mítoszok.² A bevándorló tömegek égető vágyára válaszul jött létre a történeti időben. Vagyis letelepedők nemzeteként, de a letelepedés egy mélyebb értelmű nyugtalanságot hozott magával: Amerika, ahogy Gertrude Stein oly találóan megfogalmazta, olyan hely, melyet az állandó mozgás tölt ki. Az amerikai történelem ezen egyszerű tényei – melyek egyáltalán nem számítanak szokatlannak ahhoz, hogy kiérdemeljék a megtisztelő „kivételes” jelzőt – aztán döntő hatással voltak az itt kialakuló és virágzó felsőoktatás természetére és nagyságára. Ez a szokatlan rendszer lett aztán az olyan oktatási kezdeményezéseknek a melegágya, mint amilyen a kreatív írás. A felsőoktatás az Egyesült Államokban szerteágazó és decentralizált terület, mely felett a szövetségi kormány minimális adminisztratív és oktatási felügyeletet gyakorol, és amelynek kötelékében különböző típusú oktatási intézmények találhatók. Az, hogy az Egyesült Államokban meglehetősen egyszerű főiskolát alapítani, hogy a tandíjfizetéssel kapcsolatos segítséget közvetlenül a hallgatók, nem pedig maguk az intézmények kapják, azt jelenti, hogy a legtöbb egyetem és főiskola versenyben áll egymással a fogyasztókért folytatott küzdelemben, s egyre inkább be kell, hogy adja a derekát a „hallgatói igények” gyűjtőnévvel illetett intézményes és gazdasági erőter csábításának. Ugyanakkor a minőségi követelmények meghatározásában megnyilvánuló

² LOOBY, CHRISTOPHER: *Voicing America: Language, Literary Form, and the Origins of the United States*. Chicago, University of Chicago Press, 1996, 1.

főiskolai autonómia hihetetlen rugalmasságot jelent ezen igények kielégítésekor. Hiszen a hallgatók (vagy a családjuk) a diploma megszerzése után leginkább jól fizető állásokra ácsingóznak, s ez az Egyesült Államokban egyre inkább a szabad bölcsészettől a gyakorlati, karriert megalapozó, szakmát kínáló képzések felé való orientálódást eredményezte.

Ám ez utóbbit ellensúlyozandó, az irodalmi szerzőség kimondottan haszontalan hajhászása is hihetetlenül népszerű lett az amerikai főiskolákon. Korai még az egyre inkább szimbólumok uralta, fikciókkal átitatott poszt-industrialista gazdaságba belépő hallgatóknak kiváló képzést nyújtó, hagyományos irodalmi stúdiumok halálát hirdetni. A kreatív írással való összevetésben sejlik fel az irodalmi stúdiumok hátránya ebben a gazdasági környezetben, hiszen a műltra irányul, s a hallgatók kénytelenek alárendelni magukat mások tehetségének. Az elmúlt években végzett kiterjedt, ám nem hivatalos kutatásaim eredményei azt sugallják, hogy nem volt még kreatív írás szeminárium, melynek létszámát ne sikerült volna a maximumig, vagy azon túl is betölteni: általában többen jelentkeznek ezekre, mint ahányan beférnek a keretbe, s a tanár dönti el, ki veheti fel a kurzust. Ennek részben a műhelymunka által megkívánt alacsony hallgató-tanár arány az oka, s ez eredményezi az előadás típusú kurzusokkal ellentétben a szemináriumi férőhelyek hiányát. Az azonban így is tagadhatatlan a kreatív írás kurzusokkal kapcsolatban, hogy a hallgatók egyszerűen *imádják* őket. Gyanús ez az imádat, és még a mesterszintű képzések esetében sem hallani, hogy kevesen jelentkeznének, pedig egyesek iszonyú adósságba verik magukat, hogy abban a szerencsében legyen részük, hogy ezekre a kurzusokra járhassanak. Részben ezért könnyű a kreatív írás programok alapítását átverni az egyetemi adminisztrációra, és az is ennek az eredménye, hogy – mivel egyre csekélyebb az esélye, hogy a hallgatók közül bárkiből is író lesz – a programot azért kritizálják (sokszor jogosan, ám még többször minden alap nélkül), hogy gazdaságilag hasznosítaná a maradéktalan önkifejezés amerikai álmát.³

Vagyis mindent egybevetve a kreatív írás legalább annyira amerikai, mint a baseball, az almás pite, és az emberölés. Ennek ellenére úgy tűnik, hogy ötven magányosan eltöltött év után ez a helyzet hamarosan megváltozik: hogy a kreatív írás programok – a gyorsételekhez, a nukleáris fegyverekhez és (ami talán még inkább idevág) a tömeges felsőoktatáshoz hasonlóan – külföldön is elterjednek. Ausztráliában, Kanadában, Új-Zélandon és az Egyesült Királyságban immár több, mint harminc ilyen képzés található, így hát a kreatív írás globálisan is legalábbis anglofón jelenséggé kezd válni, s az utóbbi időben Izraelben, Mexikóban, Dél-Koreában és a Fülöp-szigeteken létrehozott programok még ennél is többre engednek

³ Például a nagy hagyományokkal bíró egy éves anglistika mesterképzés [M.A.] drágább, két éves írói mesterképzéssé [M.F.A.] történő átalakítását övező botrányt a virginiai Hollis College-ban, ahol a program vezetője, a harminckét éves Richard Dillard tiltakozásul le is mondott posztjáról. Lásd: *The Chronicle of Higher Education* 50:21 (January 30, 2004), A8.

következtetni.⁴ Először ezzel az egyre bővülő nemzeti jelleggel foglalkozunk majd, hogy aztán egy pillantást vethessünk arra a kiterjedtebb kontextusra, melyben szemügyre vehetjük majd a kreatív írást és az őt magába foglaló kreatív iparágat.

Akár a globalizáció kontextusának is nevezhetnénk azt, amit más körökben csak „amerikanizációként” emlegetnek, ám leírására gyümölcsözőbbnek gondolom a könyvem bevezetőjében használt „reflexív modernitás” terminust. A „posz-modernitással” szemben a reflexív modernitás Ulrich Back, Anthony Giddens és mások által teoretizált fogalma folytonosságot feltételez a hagyományos közösségek (*Gemeinschaft*) és a belőlük kialakult, a modernitás klasszikus szociológiai szakirodalmában tárgyalt személytelen, racionalizált és igencsak mediatizált kollektivitásai (*Gesellschaft*) között.⁵ A reflexív modernitás tovább viszi azt a folyamatot, melynek során az egyének kiszakadnak elsődleges, lokális meghatározottságukból, és a történelem folyamán eddig sosem látott módon „szabadabbá” válnak, döntéseket hoznak, s egész életüket – jó és rossz – döntések sorozataként fogják föl, amelyeket aztán ha összekapcsolnak és elmesélnek, akkor összeáll belőlük az élettörténetük. A reflexív modernitás továbbá egy olyan korszakra utal, amikor is maga ez a folyamat válik a társadalmi élet számos területén reflexió, mi több, folyamatos *aggódás* tárgyává. Megfojt bennünket a bürokrácia? Globális felmelegedést idéznek elő? Ellenünk fordulnak a gépek? A „kockázattársadalom”, a rendszeres kockázatelemzések korát éljük – és ez a jelenség alapvetően globális természetű. „Egy olyan bolygón, melyet ‘információs szupersztrádák’ szelnek keresztül-kasul, a bolygó akármelyik pontján is történik valami, az sem valóságosan, sem pedig potenciálisan nem maradhat *intellektuális értelemben ‘kívül’*” – jegyzi meg Zygmunt Bauman.⁶ De ez egyben individualizált és individualizáló jelenség is, mely az önmegfigyelés végtelen folyamataként strukturálja a „szabad” egyének életét (Egészséges vagyok? Szeretnek engem az emberek? Megfelelően fejezem ki önmagam?), s folyamatosan szakértő tanácsokkal és önmegvalósításukat elősegítő árucikkekkel látja el őket.

Ha, legalábbis Max Weber szerint, a modern életvitel által felkínált szabadság lehetőségekből áll össze az egyéniséget csapdába ejtő és az őt lassanként el-sorvasztó racionalitás „vaskalitikája”, akkor meg kell jegyeznünk, hogy a reflexív modernitás némileg más alakot ölt: tükörterem inkább, melyben a szubjektum elmerül saját maga végtelenül szórakoztató, ám egy rémisztően kényszeres színrevitelében. „Játsz vagy halott vagy!”, foglalja össze John McKenzie tömören azt az új direktívát, melyben – ahogyan azt ő maga, Paolo Virino és mások leírták –

⁴ A külföldi programok többé-kevésbé teljes listáját lásd: KEALEY, TOM: *The Creative Writing MFA Handbook: A Guide for Prospective Students*. New York, Continuum, 2005, 206–212.

⁵ Lásd például: BECK, ULRICH: *Risk Society: Towards a New Modernity*. London, Sage, 1992. (magyarul: *Kockázattársadalom. Út egy másik modernitásba*. Ford. Berényi Gábor et al. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég, 2003.), és GIDDENS, ANTHONY: *The Consequences of Modernity*. Stanford, Stanford UP, 1991.

⁶ BAUMAN, ZYGMUNT: *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, Polity, 2007, 5.

az „előadás” [performance] színházi, technológiai, és rendezői [management] koncepciói teljességgel megkülönböztethetetlenek immár.⁷ Az „előadásnak” ez a fogalma egyesíti magában a kényszer és szabadság számos jelentésrétegét, és azt eredményezi, hogy az ember kénytelen-kelletlen, félig-meddig hisz személyes cselekvőképességében; és éppen a kreatív írás feladata, hogy – a kétkedés rituális felfüggesztése révén – ennek az elképzelésnek táptalajául szolgáljon. Az, amit könyvemben „autopoétikának” neveztem – az irodalomnak azt a magától értetődő reflexivitását, mely legszembetűnőbb formában a „költő arcképe” típusú szövegekben jelenik meg –, jól láthatóan ebbe a szélesebb reflexív-performatív mátrixba illeszkedik. Ahogyan a minimalista és maximalista esztétika kvantitatív skálája is, mely – mint ahogyan azt korábban láthattuk – az irodalmi erőfeszítések politikai indexe. Kétség sem férhet hozzá, hogy a kreatív írás programok magától értetődően önreflexív esztétikai végtermékei ezért tűnnek sokszor a modern társadalmi rend paraboláinak.

Ha ebben a kontextusban tekintünk a kreatív írásra, akkor megérthetjük azt a felszíni ellentmondást, mely az „utálom a kreatív írást” szölamában rejlik: hogy a nárcizmus vádja mellé egy gyakran hangoztatott, ám azzal többé-kevésbé ellentétes címke is járul, mégpedig a konformizmusé. Vajon a művészet szemináriumi terembe zárása nem az intézményekbe vetett szélsőséges hitet jelzi? Vajon a tömeg uralmát jelentő *work-shoppingolás* nem borítja-e biztonságos fátyolát az egykor volt eredetiségre? És a kreatív írást illető kritika legutóbbi hulláma vajon nem azt sugallná-e, hogy – minden empirikus bizonyíték ellenére – a program éppúgy tekinthető furcsán Amerika-ellenes, már-már kommunista jelenségnek, mint amennyire minden ízében amerikainak? Hiszen a program támogatói az iowai Paul Engle óta azzal érvelnek, hogy az egyetemnek csak azért kell lépéseket tennie a kompenzáció irányába, mert az Egyesült Államok – más országokhoz képest – jellemzően csekély anyagi és szerény erkölcsi támogatásban részesíti a művészi törekvésekkel megáldott írókat. Azt is mondhatnánk, hogy a kreatív írás diszciplínaként történő megalkotásában az Egyesült Államokban nem pusztán az önimádat tükröződik, hanem az érintett felek szokatlanul heves vágya, hogy végrehajtsák az *individualitás intézményesítésének* kissé paradox feladatát, mert ebben nyilvánul meg az a formula, melyet könyvem lapjain igyekeztem nyomon követni: nevezetesen a programban megnyilvánuló önkifejezési, és az azokat el-lensúlyozó önfegyelmezési törekvésének elegye.

Amennyiben ezeknek az elképzeléseknek az elfogadása egyben azzal jár, hogy az ember önellentmondásba keveredik, akkor (Tocqueville szellemében) akár azt is mondhatnánk, hogy az Egyesült Államok kivételesen zavarodott nemzet, melynek életmódja – azzal, hogy az individualizmus kiteljesítésének módozatait mintegy kívülről kínálja – a felügyeleti individualizmust folyton összekeveri a vad

⁷ MCKENZIE, JOHN: *Perform or Else: From Discipline to Performance*. New York, Routledge, 2001.; VIRINO, PAOLO: *A Grammar of Multitude*. Cambridge, Semiotext(e), 2004.

individualizmus lehetőségével. Tévedés lenne azonban ebben az „amerikai” típusú zavarodottságban megfeleledkezni egy általánosabb értelemben vett reflexív modernitás tünetéről. A klasszikus szociológiában az individualitás és az intézményesülés terminológiai megfelelői az „ágencia” és a „struktúra”, és, legalábbis Scott Lash szerint, a reflexív modernitás „ennek a különbségtételnek a teljes eltűnését” hozza magával.⁸ Szerinte még a kimondottan karteziánus „gondolkodom, tehát vagyok” kijelentésben összesűrített önreflexió vállalkozás is túlságosan barokkos színben tűnik fel manapság, mert expliciten összekapcsolja a gondolkodást és a logikát. A reflexív modernitás paradigmájának megfelelő kurrens változatban eltűnik a reflexivitás, hogy helyét egy sürgetőbb, mechanikusabb reflexiónak adja át. „Én én vagyok” lenne korunk (nem) gondolkodójának mottója, bár ahhoz még Lash-sel *szemben* és a modern aggodalom szellemében (aggódok, tehát vagyok) is kiköthetjük, hogy a mondat végére kérdőjel kerüljön: „én én vagyok?” Tényleg? Ez megmagyarázná, hogy a Lash által leírt új, áramvonalasított cogito – vagy ego – miért redundáns, és miért tesz bármit a tökéletesen elégséges „én vagyok” kijelentéshez. A plusz „én” az „én én vagyok” kijelentésben a szemantikai lekerekítettség védekező mechanizmusaként értelmezhető, annak paranoid jeleként, hogy nincs minden rendben a reflexív modernitás alanyával; hogy az „én” tételezése minden további meghatározás nélkül még arra készíthetne valakit, hogy kellemtelenkedő predikátummal fejezze be a mondatot: én... bolond vagyok. Értéktelen, kövér, unalmas, szélhámos. Vagy amerikai, vagy nem.

Az most mindegy is, hogy mennyire indokolt vállalkozásomat a nemzeti keretek közé szorítani (vagy nem), alapvetően átfogó nézőpont feltalálása volt a célom: elképzelésem szerint a háború utáni prózára komplex egységében tekintetem, s ezzel lényegesen, a szokásosnál sokkal jobban, kibővítettem a lehetséges interpretációk szemszögét, valamint az egymással kapcsolatban álló részek természetének és feladatának lehetséges leírásait. Ennek az egységnek a közegét az Egyesült Államok felsőoktatási rendszere, a kreatív írás programjainak helyszíne jelentette, vagyis „az egyetem”, mely a posztindusztriális – vagyis „információs”, „kreatív” és „élményteremtő” – gazdasági rendszer tengelyében található. Előfeltevésem végig az volt, hogy e tágabb keretben – még a leegyszerűsítés folytonos kockázatát is vállalva – olyan eredményekre jutunk majd, melyekre egy szűkebb keretben nem tudnánk. Az a meggyőződésemm vezérelt, hogy egy olyan hatalmas könyvnek, mint Hugh Kenner *The Pound Era* (1971) című munkája, maradt még mára is mondanivalója (ezért alig változtattam a címen), s az eredmény megítéléséről a fogadtatás tanúskodik majd.

Most azonban, hogy a *The Program Era* című könyvem dimenziói végre láthatóvá váltak, ideje töredelmesen bevallani, hogy törekvéseim milyen *szerények* voltak. A szerénység már Kenner munkájában is előkerül, aki nyilván nem várta el, hogy a modernizmust, a modernista korszakot majd mindenki „Pound-kor-

⁸ LASH, SCOTT: Reflexivity as Nonlinearity. = *Theory, Culture & Society* 20:2 (2003), 49.

szaknak” hívja ezután. *Pound*? Ugyan már! Mindig is volt valami hihető, és valami egészen nevetséges ebben a korszakfogalomban. Igaz ugyan, hogy Pound fontos költő, és talán még fontosabb kulturális szereplő, szervező, szerkesztő és vállalkozó volt, de innen nézve elég együgyű próbálkozásnak tűnik, hogy nevét egy olyan korszak megjelölésére használjuk, mikor Joyce, T. S. Eliot, Gertrude Stein és mások is éltek és alkottak; ez az egész „híresség” játék ostobának tűnik. A legcélravezetőbb a „Pound-korszakot” heurisztikus találmányként elgondolni, mely az irodalmi modernizmus korszakának tanulmányozásába jelent belépőt, ám nem ad minden lehetséges kérdésre kiterjedő magyarázatot.

Könyvem nem akart belemenni a „hírességek” játékba, és csak nagyon vonakodva vett részt benne: inkább egy olyan korszak körvonalazása lett volna a cél, melyben az intézményes, nem pedig az egyéni szereplők kerültek előtérbe a háború utáni irodalmi termelés nélkülözhetetlen kellékeiként. Ez a könyv (és az elmúlt ötven év irodalomtörténete) ennyivel járul hozzá a modernizmus irodalomtörténetéhez. Ám még ez a nézőpont is korlátozott a maga módján. Zavarba ejtően amerikai, és bár igyekszik minél több dologról számot adni, kihagy sok mindent abból, amit más kritikusok alapvetőnek tartanak az általam amerikaiként megnevezni kívánt jelenség megértéséhez. És ez nem is lehetne másként. A rendszerelmélet központi közhelyéhez jutottunk vissza: minden belefoglalási kísérlet egyben kizárást von maga után. A „megfigyelés” aktusa – amin a rendszerelmélet jóval többet ért az egyszerű megsemlélésnél – csak egy különbségtétellel, egy a sokaságon ejtett „vágással” veheti kezdetét, melynek révén hatalmas területek esnek a megfigyelés hatáskörén kívülre.⁹ Az ember nem figyelhet mindig mindenre, így hát majdnem mindent kizár a megfigyelés köréből. Kiszűri. Jelen esetben ez ezer fontos dolog kizárását is jelentette, ezernyi fontos szerzőt Joan Didiontól E. L. Doctorow-n és Junot Díazon át Edwidge Danticatig (hogy most csak a D-kezdőbetűseket említsem), akiket figyelembe sem vettem az általam vázolt értelmezési modell próbaköveként (vagy buktatójaként).

A belefoglalás és kizárás kapcsolatában könyvem szükségszerű korlátainak tárgyalásakor az érdekel, hogy mennyi hasonlóságot vélek felfedezni ezek dinamikája és a témám, a kreatív írás programok és az általuk intézményesített modernista narráció-felfogás dinamikái között. Más szóval a megfigyelő paradoxonjai meglepő hasonlóságot mutatnak a jamesi elbeszélői „nézőpont” paradoxonjaival. Az értékelhető tapasztalat mindig a lehatárolással kezdődik, az érdeklődési terület kijelölésével és elbeszélésével. A megfigyelést mindig egy bizonyos nézőpontból végzi valaki, még ha ez a hely a „sehol” fogalmával is írható le, és onnan mondja el, amit lát: annak jelentősége pedig az, hogy az elmesélt történet elválaszthatatlanul összefonódik az elbeszélés formájával. Ez az alapvető belátás

⁹ Lásd például RASCH, WILLIAM: *The Limits of Modernity: Luhmann and Lyotard on Exclusion*. = RASCH, WILLIAM & CARY WOLFE (Eds.): *Observing Complexity: Systems Theory and Postmodernity*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2000, 199–214.

fogalmazódik meg és bontódik ki az olyan klasszikus tankönyvekben, mint amilyen a *Points of View: An Anthology of Short Stories* (1966/1995) [*Nézőpontok: elbeszélések antológiája* 1966/1995], melyben az abszolút elbeszélői intimitást megtestesítő belső monológtól haladunk az „eltávolítás” révén az egyes szám első személyű, majd a különböző egyes szám harmadik személyű elbeszélések felé.¹⁰ Így hát most én is még egy nézőponttal szeretném bővíteni a program korszak leírását, vagy éppen azt címéül viselő könyvemét, mikor közelebbről szemügyre veszem két további szerző azon kísérletét, hogy „totálisan” uralják az általuk elfoglalt poszt-nacionalista tartományt (a Föld bolygót) és a történeti korszakot (a reflexív modernitást).

Ez a vizsgálat lehetővé teszi, hogy őt megillető figyelmet szenteljünk a kreatív írás gyakorlatába beépült, *önmagunk meghaladására* irányuló késztetésnek, hogy az önreflexió révén kiszabaduljunk az általunk ismert és belakott identitások rendszeréből, és egy külső nézőpontból tekintsünk rá. Ennek tétje nem az, hogy – mint ahogyan azt korábban Morrison és Cisneros esetében láthattuk – az ember felfedezze, *ki is ő valójában* az intézményes kapcsolatok torzító hálóján túl. Hanem inkább az, hogy olyan helyre leljünk, ahol *az ember nem az, aki* – egy olyan helyre, mely mentes az identitások rögzültségétől, és lehetővé teszi mások tapasztalatának megélését. James McPherson „Elbow Room” [„Könyöktér”] című írásában ez a hely az amerikai táj, ahol az afro-amerikai szerző átmenetileg megszabadulhat „afro-amerikai szerző” mivoltától. A szöveget az éppen az alkotás folyamatában lévő kreatív írás tanár kérdései teszik még érdekesebbé (McPherson maga is oktat kreatív írást), és a mesterségbeli hagyományon belül maradó történet formájával kapcsolatos megszorítások az identitás korlátaival állítódnak párhuzamba:

Információ. Mi köze van a formának a kasztok határaihoz?

Nagyon is köze van hozzájuk.

Azt akarod mondani, hogy szeretnél inkább fehér lenni?

Az elbeszélő ugyanúgy hozzá kell férjen a világhoz, mint annak a mitológának a szószólói.

Szégyelled, hogy fekete vagy?

Csak azt szégyellem, hogy nem vagyok elég okos ahhoz, hogy levetkőzzem azt, amit mások aggatnak rám...

Információ. Mit gondolsz a személyes szabadságról?

Az nem más, mint hogy a történet új formáit hozzuk létre.¹¹

Ez a kétértelműség a kreatív írás központi kérdése: hagyja, hogy az légy, aki vagy? Vagy engedi, hogy elszakadj attól, aki vagy? Amennyiben a fikció a deter-

¹⁰ MOFFET, JAMES & McELHENY, KENNETH R.: *Points of View: An Anthology of Short Stories*. rev. ed. New York, Mentor, 1995.

¹¹ MCPHERSON, JAMES ALAN: *Elbow Room*. = *Elbow Room: Stories*. New York, Ballantine, 1983, 262.

minációtól való elszakadás, addig megvan a fikcionális szereplők létjogosultsága: a terápiás elidegenedés eszközei ők, s az önazonosságból a másság felé történő mozgást rögzítik. Ha az első kockázata az, hogy annak rémisztő felfedezése, hogy *ki is vagytok valójában* az amerikai intézményrendszer terméke, akkor a másodiké pedig az, hogy az a rémisztő felfedezés, hogy *ki nem vagytok*, ugyanarra vezethető vissza: az amerikai intézményrendszerre. Ebben az esetben az intézményesített másik a képzelőerő határait jelöli ki, és – mint azt McPherson „Elbow room” című elbeszélésének odavetett megjegyzései előre megjósolják – nem kínál járható utat a saját determinációi alóli kiszabadulást illetően.

Ha ezt a kettőt egymás mellé tesszük, akkor már meg is kaptuk a reflexív modernitás legjellegzetesebb kérdését, melyet – és itt elnézést kell kérnem Siegertől és Seltzertől – *intézményes apriorinak* is nevezhetnénk.¹² Hiszen végső soron létezik-e hely az amerikai írók számára az intézményeken kívül? Lehet, hogy még most is van ilyen hely; talán épp ez az, amit az irodalmi maximalizmus hihetetlen burjánzása és kacifántos nyelvi túlkapásai a tudunkra akarnak hozni – hogy a kreativitás nem lehet korlátok közé szorítani! Ugyanakkor egy teljesen más nézőpontból azt is megfigyelhetjük, hogy a rendszer sohasem annyira zárt, mint mielőtt önmagán belül tartja a rajta kívül eső világ délibábszerű ábrándját.

KÜLFÖLDI TANULMÁNYÚT

Bharati Mukherjee „Immigrant Writing: Give Us Your Maximalist!” [„Bevándorló irodalom: ide a maximalistáitokkal!”] című, a *New York Times Book Review* hasábjain 1988-ban megjelent, hírhedté vált írása az irodalmi emigráns alakját veszi kimondottan célba, azét a szerzőét, aki életét folytonos száműzetésként éli meg.¹³ Mukherjee szerint az efféle szerzőt gyakran elvakítja a nosztalgia, és nem képes aktuális helyzetének apró rezdüléseit érzékelni és értékelni, s ezért „maníros és önmagába záródó” írásokat produkál, melyeknek semmi köze az őt körülvevő világhoz. Ennél már az is jobb lenne, ha elkötelezné magát a befogadó ország mellett, s a világba belefáradt emigráns létet a bevándorló tágra nyílt szemű rácsodálkozására cserélné, aki a késő tizenkilencedik és kora huszadik századi bevándorlási hullámaihoz fogható mértékben alakítja át folyamatosan az amerikai társadalmat a hatvanas évek óta. Mukherjee nem azzal áll elő, hogy az Egyesült

¹² A kifejezés Seltzer „médiá apriori” terminusából eredeztethető, melyen azt a feltételt érti, hogy semmi nincs a mediáción kívül; ő maga pedig Bernhard Siegert „postai apriori” terminusát veszi kölcsön, mely arra utal, hogy a (levél)regény kialakulásának és lehetőségének alapfeltétele volt a postai szolgáltatások virtuális megléte. Lásd: SELTZER, MARK: *True Crime: Observations on Violence and Modernity*. New York, Routledge, 2006.; SIEGERT, BERNHARD: *Relays: Literature as an Epoch of the Postal System*. Stanford, Stanford UP, 1999.

¹³ MUKHERJEE, BHARATI: Immigrant Writing: Give Us Your Maximalists! = *New York Times Book Review*, August 28, 1988. Az írásra a főszövegben megadott oldalszámok segítségével hivatkozom majd.

Államokba bevándorolt szerző – mint ő maga is – ne saját kultúrájának szűrőjén keresztül tekintsen a világra. Az a kultúra „ott van a szemünkben és a fülünkben, és néhány sajátos fogalom révén az agyunkban is”, állítja, és hozzáteszi még, hogy rá is nagy hatást gyakoroltak a gyermekkorában Kalkuttában látott mogul miniatúrák. Inkább azt akarja mondani, hogy a bevándorló figyelme a kortárs amerikai jelenségekre kellene, hogy irányuljon. És ennek elfogadásából nem csupán a szerzőnek származna előnye. Azzal, hogy Mukherjee arra biztatja a bevándorló szerzőt, hogy szokatlanul összetett módon alkalmazza az „írj arról, amit ismersz!” maximáját, hogy egyszerre húzzon hasznát a máshol kialakított perceptuális sémákból és a bevándorló „idetartozni akarásából”, egyben a „minimalizmus évtizedébe süppedt” (28) amerikai irodalmi tradíció megújítására szólít fel.

Éppen ez idő tájt jutott érvényre az amerikai egyetemeken a „posztkolonializmusként” ismert elméleti konglomerátum, így hát Mukherjee nem is időzíthette volna rosszabbul az emigránsról szóló kijelentéseit – már ami a posztkoloniális kánonban neki biztosított helyet illeti. Bár Mukherjee szövegei a hagyományban központi szerepet elfoglaló szerzőknél, így Salman Rushdie-nál is kiemelt szerepet betöltő mágikus realizmus sok elemét magukba foglalják, és másokhoz hasonlóan őt is kényszeresen érdekli a nemzeti határokon való átkelés kérdése, úgy tűnik, képzeletben alapvetően rossz irányba indult el a térképen. Mukherjee írásában a „transznacionális mozgás”, még ha indirekt módon is, mindig óhatatlanul az Egyesült Államok irányába mutat. Mukherjee 1961-ben hagyta el Indiát, hogy mester szakos diplomát szerezzen kreatív írásból az Iowai Írói Műhely keretei között, és éppen írásának megjelenése előtt kapta meg a büszkén vállalt amerikai állampolgárságot. A *megérkezésnek* ez a hangulata belengi írásainak legapróbb részleteit is. Sok posztkoloniális szerző és gondolkodó (valójában a legtöbbjük) találta úgy, hogy jó lesz neki, ha az észak amerikai birodalomban telepszik le és ottani egyetemeken tanít; meglepő módon maga Rushdie is nem olyan régen kötött szerződést az atlantai Emory Universityvel. De Mukherjeével ellenétben egyik szerző sem követte el azt a stratégiai hibát, hogy vágyának tárgyaként „Amerikát” nevezze meg. Ez nála nyilván életrajzi sajátosságokkal is magyarázható: gyakorlatilag még az ötvenes években, huszonegy évesen érkezett meg Amerika szívébe, íróvá válása pedig nem hogy a nyolcvanas és kilencvenes évek előtt, de még a hatvanas és hetvenes évek agresszíven intranacionalista mozgalmi előtt történt. Így aztán nem meglepő, hogy mikor a siker megkésve rátalál a *The Middleman and Other Stories* (1988) [*A közvetítő és más történetek*] című, harmadik, díjnyertes könyvének megjelenésekor, akkor műveinek – ha más nem, hát a szerző származása által jelölt – „posztkoloniális” felszíne alól előbújik a régi típusú bevándorló amerikai elkötelezettsége. Meglehet, hogy *művészetének* igen érdekes modellje a mogul miniatúra, mely a szerző származási helyének sokrétű kultúrá-

jában gyökerezik, de sikeres *íróként* minden bizonnyal Bernard Malamud szolgált példaképül számára.¹⁴

Mukherjee olyan módon jelentette be igényét az „Amerika” jelölőre, hogy azt a kiadók és az újságírók el tudták fogadni, de a posztkoloniális egyetemi kritikusok nem. Így a kilencvenes években az olyan baloldali gondolkodók, mint Aijaz Ahmad – ironikus módon éppen saját, posztkolonializmust illető kritikájuk hevében – tipikus „emigránsként” írják le őt, aki a globális perifériáról a nagyvárosi központba kerül, és kiderül róla, hogy „jobboldali”.¹⁵ És ha már a cápák megéreztek a vérszagot: akkor egy olyan szöveg, mint amilyen Mukherjee *Jasmine* (1989) című kötete, mely egy kis indiai faluból induló, egymástól szélsőségesen különböző amerikai identitásokat magára öltő nő hányattatott sorsát meséli el, kiszolgáltatottá válik azokkal a kritikákkal szemben, melyek briliáns módon mutatnak rá az öntudatosan modern, kimondottan nyugati és feminista individualizmus felszíne alatt rejtőz retrográd konzervativizmusra. Természetesen a magát mindig is egyértelműen a baloldalhoz tartozónak valló Mukherjee-t felbőszítette, hogy ilyen kurtán-furcsán bánnak vele: „Annyi kivetnivalót talál az ember ezekben az úgynevezett tanulmányokban”, mondta egy interjúban az ősellenség, Gayatri Spivak által inspirált, műveiről szóló kritikákra, „nem is értem, hogy ezek a fércművek hogyan kerülhetnek ki tisztességes témavezetők kezei közül egy rendes egyetemen”.¹⁶

A rá zúduló ösztűz közepette Mukherjee egy másik, ugyanilyen fontos dolgot kritizál, melyet a cím is megnevez, s melyet a háború utáni irodalmi mezőben betöltött kétes szerepének tárgyalása javarészt figyelmen kívül hagyott. De a nyolcvanas évek végének-kilencvenes évek elejének állandóan mozgásban lévő és változó terepe nem lenne értelmezhető anélkül, hogy ne vennénk számításba a hetvenes és nyolcvanas években elismerésre szert tett, sokak szerint a kreatív írás programok alapszövegeit létrehozó szerzőket, mint például Carvert. A minimalizmus „ügyes”, állítja Mukherjee, de ez csak „a mindenkiben ott lévő, kollektív rettegésre adott szinte zsigeri válasz fedőneve. Mitől is rettegünk pontosan? Hát az öregedéstől, az elköteleződéstől, aztán a válástól és a gyerektelenségtől és a kilátástalan munkalehetőségektől és a kapuzárási pániktól... A minimalista elbeszéléstechnika a túl sok kommunikációra, manipulációra, a túl sok mindenre adott egészséges válaszreakciónak tűnik... [de] úgy érzem, hogy a minimalizmus egy veszélyes társadalmi probléma álcája is egyben. A minimalizmus a bennszülöttké, csak a beavatottak számára súg halkan valamit. Frissen érkeztem, és

¹⁴ Lásd: BLAISE, CLARK bevezetőjét Mukherjee „Saints” című novellájához = GRIMES, TOM (Ed.): *The Workshop: Seven Decades of the Iowa Writers’ Workshop*. New York, Hyperion, 1999, 163.

¹⁵ AHMAD, AIJIZ: *In Theory: Classes, Nations, Literatures*. New York, Verso, 1992, 209.

¹⁶ CHEN, TINE & S. X. GOUDIE: Holders of the Word: An Interview with Bharati Mukherjee. = *Jouvert: Journal of Postcolonial Studies*. 1997. <http://social.chass.ncsu.edu/jouvert/v111/bharat.htm>

a bőrömön érzem jeges leheletét, mintha arra találták volna ki, hogy mindenkit kirekesszen, akinek túl sok mesélnivalója akad” (28).

Ugyan 1988 után a bevándorló posztkoloniális kritikusok okoznak majd fejfájást Mukherjee-nek, akkor inkább azok a minimalisták tűnnek számára közvetlenebb célpontnak, akik közül sokan éppen az ő alma materével, Iowával állnak kapcsolatban. Azzal, hogy ezeket a szerzőket Mukherjee tisztán formai bennfentességgel vádolja – hiszen nem szólalnak fel a bevándorlás ellen, hanem csupán a „bennfentesek” nyelvét beszélik –, rámutat az exkluzivitás egy olyan formájára, mely hallgatólagosan ott van az egzisztenciálisan kétségbeesett helyzetek ábrázolásában, még abban a kétségbeesésben is, mely leginkább köthető az alsó-középosztálybeli létformához: a „kilátástalan munkalehetőségekben”. Attól függetlenül, hogy ez a kétségbeesett exkluzivitás vajon „privilegiumként” értelmezhető vagy értelmezendő-e – mintha az elátkozottak zártkörű klubjáról szólna a leírás –, Mukherjee pontosan rámutat a Carverhez hasonló, egyébként csalódott szerzők tagadhatatlanul intenzív amerikai mivoltára, ha nem éppen Amerika iránt való elkötelezettségükre. Hiszen az irodalmi minimalizmus számára általában olyannyira magától értetődő a nemzeti, mint a faji hovatartozás kérdése – fehér amerikai –, hogy fel sem merül. De annak lehetősége, hogy ott lappanghat csendben valahol, megerősítést nyer Maryann Carver beszámolójában, aki elmesélte, hogy amikor szerzett egy egy éves tanulmányi ösztöndíjat Tel Avivba a családdal, akkor Ray hamarosan rosszul érezte magát ott. Maryann hallotta, ahogy a férje az erkélyen „azt motyogja: Amerika az első, Amerika az első, ami már csak azért is elég elképesztő, mert 1968-at írtunk... és hát annyi minden történt akkor az egyetemi campusokon, az a sok felvonulás, meg minden”. „Fogalmam sincs, mit keresek itt Ázsiában”, mondta Ray végül, és arra kényszerítette a családot, hogy négy hónap után térjenek vissza az Egyesült Államokba.¹⁷

Milyen dühítő lehetett Mukherjee számára, hogy ő nyilvánosan kiáll a kulturális különbségek progresszív értékeinek nevében a provincionalizmus ellen, hogy aztán néhány évvel később rájöjjön, balról beelőzték. Hirtelen két tűz között találta magát egyrészt a kozmopolita posztkolonializmus, másrészt a hallgatólagosan „fehér” amerikai bennszülöttek felől, és így azonnal abban a „bennszülött” csoportban találta magát, akire kritikája eredetileg vonatkozott. Carver Amerikában akart *maradni*, Mukherjee viszont *megérkezni* akart oda – és a posztkoloniális kritikusok nem álltak készen arra, hogy felmérjék a két nézőpont fontos különbségét. Milyen bosszantó lehetett ez Mukherjee számára, ám mi keresve sem találhatnánk jobb kiindulópontot ahhoz, hogy felmérjük, hogy a kreatív írás „házi stílusa” hogyan kerül kapcsolatba a kulturális sokszínűség plurális értékrendjével. Mukherjee „két tűz közé keveredett” pozíciója már csak irodalomtörténeti iránytűként is hasznos lehet, mert eligazít minket mind a „fehér” minimalizmust, mind pedig az „etnikai” maximalizmust illetően. Amennyiben minden

¹⁷ HALPERT, SAM: *Raymond Carver: An Oral Biography*. Iowa City, University of Iowa Press, 1995, 72.

szerző tekinthető a saját képzése termékének, úgy Mukherjee is iowai diák, aki hamvas kora óta élt a műhely közvetlen közelében, és jóval tovább maradt a mesterfokú diploma megszerzéséhez szükséges két évnél. Mégis egy iowaiak számára teljesen ismeretlen, másik kultúrában szocializálódott, sötét bőrű nőről van szó, kinek egzotikus jelenléte óhatatlanul is az orientalizmus klasszikus fogalmai szerint értelmeződött.

Mukherjee egy olyan irodalmi megszólalásmódról is szót ejt, mely se nem minimalista, se nem maximalista, hanem e kettő összeütközéséből alakul ki – ez pedig a miniatűrismus. Korábban láttuk már, hogy működik ez a megszólalásmód Cisnerosnál, akinek a *Mango Street*-ről szóló rövid recitolatai egy magukra záruló világot ábrázolnak nyelvileg egyáltalán nem takarékos módon, s hogy ebből a világból kiemelkednek azok a gyermeki költői darabok, melyek majd a *Caramelo* című kötet túláradó maximalizmusában kelnek új életre. Az irodalmi miniatűrismus rengeteg részletet sűrít bele kis térbe, így leírható a minimalizmus maximalizmusaként, vagy – deleuze-i terminussal szólva – a carveri minimalizmus maximalizmussá-válásaként. Irodalmi előzményei olyan szerzőknél keresendők, mint Jorge Luis Borges, akinek „Az Alef” című elbeszélése a miniatúra metafizikájának megfogalmazása, és Donald Barthelme, kinek túlfeszített tömörsége és nyilvánvaló (ha mégoly szürreális) politizáló hajlama soha nem illeszkedett a minimalista elvárásokhoz. A legújabb miniatűristák közé sorolhatjuk Nicholson Bakert, George Sanderst és Lydia Davist, valamint az olyan „alkalmi”, „gyors reagálású” és „mikrofikciót” író szerzőket, akik azt tekintik feladatuknak, hogy minél több dolgot zsúfoljanak be az írás terébe.¹⁸ A minimalizmus hemingway-i és carveri tradíciója esztétikailag az evilági, a hétköznapi, az átlagos eufemizálására törekszik. Az irodalmi miniatűrismus ezzel szemben Gaston Bachelard klasszikus megfogalmazása szerint „magától értetődően terjengős” még akkor is, *mikor* két flekken, egy fél oldalon, vagy éppen egy bekezdésben kell valamiről beszélnie. Bár formailag vannak átfedések, hiszen például Carver legrövidebb történeteit is antologizálják egyes alkalmi próza szöveggyűjteményekben, a miniatűrismus megspórolja a minimalizmus által előszeretettel használt, mély értelmű elliptikus struktúrákat, melyek a szövegen túli, túlságosan is valós világot idéznék. Mukherjee festészeti leírása a miniatűrizmusról éppen a túlságosan is díszes keret szerepét emeli ki a mogul miniatúrafestészetben, melynek lényege az lenne, hogy rákényszerítse a nézőt, hogy a műre „ne ’nyers’ szociológiai adat forrásaként, hanem *metaforizált* szociológiai tanulmányként [tekintsen]; vagyis a mester-alkotónak a közösség esztétikai hagyományait követő és művészetté transzponált, az életet, a történelmet, a nemzeti karaktert illető megfigyeléseként.”¹⁹

¹⁸ Lásd például: THOMAS, JAMES & THOMAS DENISE & TOM HAZUKA (Eds.): *Flash Fiction: Very Short Stories*. New York, Norton, 1992.; SHEPARD, ROBERT & JAMES THOMAS (Eds.): *Sudden Fiction*. n.p., Gibbs Smith, 1983.

¹⁹ CHEN & GOUDIE: *Holders of the World*, 4.

Ha saját írásaira vonatkoztatjuk, akkor immár világos, hogy mit köszönhet Mukherjee miniatűrista esztétikája – mágikus realizmusának minden öntudatos egzotizmusa ellenére – a kreatív írás programnak: a rövidebb irodalmi műfajok tiszteletét. Mint ahogyan arra korábban rámutattam: legyen szó akár miniatűrlistákról, akár miniatűristákról, a hallgató azért ír novellát, hogy lehatárolja és megtanulja uralni a szöveg világát. Igaz ugyan, hogy a burjánzó maximalizmust célozza – mely, eltekintve Thomas Wolfe vagy William Faulkner retorikai kuszaságától, legjobb pillanataiban, mint például Pynchon *Súlyszivárványában*, az értelmetlen kaósszal kacérkodik –, a miniatűrizmus a minimalizmushoz hasonlóan mégis teljesen megmarad a mesterségbeli tudás alkalmazásának és az afölötti uralomnak a jemesi vagy éppen új kritikai paradigmán belül. Mi több, azzal, hogy a miniatűrizmus rámutat a médium adottságaiból adódó korlátokra, melyeket a forma révén meg kell haladni, még inkább elkötelezetté válik a minimalizmussal kapcsolatba hozható mesterségbeli tudás iránt, vagy *tüntetőleg* rámutat működésére. Ezek a feszültségek tükröződnek a háború utáni írói karriertörténet szokásos alakulásában: hogy a szerzők néha kitartanak a rövidebb formák mellett, de még gyakrabban egy tipikus novelláskötettel indulnak (mely sokszor még a műhelyszemináriumok során íródott), hogy aztán továbblépjenek – mint tette azt Flannery O'Connor, Joyce Carol Oates, Philip Roth, Russel Banks, Sandra Cisneros, Denis Johnson, Junot Diaz, és még sokan mások – a nagy (de legalábbis nagyobb) regény irányába.

Az ember gondolkodás nélkül aláírná Susan Stewart azon kijelentését, miszerint a képzőművészeti és irodalmi miniatúra a személyes belső tere – a burzsoá tudat babaháza –, ha Mukherjee esztétika modellje nem lenne túlságosan is „publikus” ahhoz, hogy pusztán ezen terminusok mentén értelmezzük, s nem viselné magán a „publikusság” azon jegyeit, melyet Stewart a gigantikus jellemzőinek tekint.²⁰ A *Sudden Fiction International* (1989) című gyűjteménybe beválogatott Mukherjee-történet, a „Courtly Vision” [„Udvári látomás”] egyetlen, folyamatos ekfrázisként ír le egy a tizenhatodik századi mogul udvarból származó festményt.²¹ A palotájából csatába induló, diadalmas uralkodót ábrázoló festményen a mogul világ káprázatos sokszínűsége rétegződik egymásra, és a történetnek nincs más dolga, mint hogy a képen megjelenő alakokhoz pszichológiai mélységet rendeljen. A tipikus Donald Barthelme-történethez és a megidézett statikus festészeti ábrázoláshoz hasonlóan a „Courtly Vision” sem igazán nevezhető elbeszélésnek, bár a festményen annyi minden történik egyszerre, hogy magának a helyszínnek a leírása és a benne szereplő alakok lelkiállapotának a kibontása

²⁰ STEWART, SUSAN: *On Longing: Narratives of the Miniature, the Gigantic, the Souvenir, the Collection*. Durham, Duke UP, 1993, 71.

²¹ MUKHERJEE, BHARATI: Courtly Vision. = SHEPARD, ROBERT & JAMES THOMAS (Eds.): *Sudden Fiction International*. New York, Norton, 1989, 215–219. A továbbiakban erre az írásra a főszövegben, az oldal-számok megadásával hivatkozom.

gyakorlatilag narratív hatást kelt. A nyugati befolyást saját kezűleg érvényesítő, és így később a birodalom vesztét okozó „Gróf Barthelmy” apró alakját is megjelenítő képet áthatja a dramatikus ironia, a birodalmi tablónak történetileg később kibomló, laza történeti dinamikája. És ha a „Barthelmy” finom utalás akart lenni az irodalmi miniatűrismus egyik atyjára, Donald Barthelmere, akkor a képen látható apró keresztény pap *szó szerint* carveri minimalistaként értelmeződik a történetben: „A képzelőerő mily’ megnyugtató kudarcáról biztosítanak bennünket ezek a papok”, jegyzi meg az egyik udvaronc, „az élet játékos termékenységének mily’ ingatag hatáiról” (197).

De a miniatűrismus is határt szab a termékenységnek. A minimalizmushoz képest csak annyi a különbség, hogy a határokon belül – a pontosság és világos megfogalmazás kritériumainak megfelelően – a képzelőerő korlátok nélkül színezheti ki a valóságot. A történet vége felé arról értesülünk, hogy a képen az uralkodó

elhagyja fővárosát a hízlegők és a hűséges alattvalók üdvölgzése közepette. Mielőtt kilovalogna a képből az ellenséges területre, hátrafordul a nyeregben és bizalmaskodva odakiált kedvenc udvari festőjének...

Teljes képet alkoss, parancsolja az uralkodó. Éles hangja túlharsogja a tevék rekedt kiáltásait. Te, Basawan, ki képes vagy egy rizsszemre [szerelmes mának] megfesteni, látod már, mire vagy képes nyitott tenyerednyi képeken? Ne rejsz el előlem semmit, vándor társam! Meséld el, hogy esik el új fővárosom, hogy lesz porrá, és márvány termeiből hogyan lesz sakálók és hitetlenek tanyája. (198)

A „teljes kép”, a reflexív miniatűrista vízió itt kimondottan birodalmi tekintetként jelenik meg, s logikailag legalábbis „Apolló szemének” feleltethető meg, mely a földet felülről szemléli: mintha sík térképen vagy földgömbön, vagy mint ha a NASA világűrből a földre küldött fényképein látnánk a Föld bolygót, felhőkből burkolózó égitestként.²²

Míg az alsó-középosztálybeli modernista szerző maga fölött gyakorol uralmat, és ennek segítségével remél megszabadulni pénzügyi helyzetének jövőbeli bizonytalanságától, a miniatűrista kognitívan igyekszik uralni ezt a világot és jövőt. Nem úgy, ahogy azt a maximalista teszi, vagyis a szöveg cirkalmas expanziója révén, hanem intenzíven: a sűrítés révén, ami a szemlélt a látvány feletti hatalommal ruházza fel. Ha a miniatűrismusnak ez a formája Stewart kijelentésével összhangban a lelki bensőségesség megjelenítése, akkor ez egy kimondottan birodalmi, határozottan hősi és világuralomra törő szubjektum bensője, nem pedig Carver alázatos, sérült pszichéje. Azonban Mukherjee esetében ez a birodalmi szubjektum eléggé bölcs, hogy totalizáló víziójában helyet szorítson sa-

²² Ennek az ikonográfiának az elemzését lásd: COSGROVE, DENIS: *Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2003.

ját bukása abszolút elkerülhetetlenségének. Ebben a miniatűraban bomlik ki az irodalmi maximalizmus tematikus síkján oly jellemző tulajdonság, hogy – mint Faulknernél, Pynchonnél, Oatesnál, Vollmannnál és másoknál – a bőbeszédűség a történetiség indexe. Ez a megoldás kimondottan más, mint a minimalizmusnak az a tipikus sajátossága, hogy a szükséztávúval együtt jár a relatíve rövid elbeszélrt időintervallum. És természetesen az erőteljes teljes kép végső ironiája abban rejlik, hogy az idő mélyen átjárja ezt a totalitást: míg a minimalista pangás a változás elodázásának vagy kezelésének módszere, a maximalizmus és a miniatűrismus arról tanúskodik, hogy semmi sem tart örökké, sem a mogulok, sem a rómaiak, de még az amerikaiak sem, s a megfigyelő alatt egyszer csak megnyílik majd a föld, és elnyeli őt. A „Courtly Vision” történetében (ami már a kezdet kezdetén elbizonytalanítja a posztkoloniális politikai célkitűzéseket, mikor arra emlékeztet, hogy nem csak nyugati típusú birodalmak léteznek) az elkerülhetetlen birodalmi hanyatlás valóságga, jelenlévővé válik, hiszen a szöveg átlépi a „kép” határát, s egy másolattal zár, mely vélhetőleg egy galériában vagy egy aukciós katalógusban kerül az eredeti mellé. A kép történeti jelöltjének magasztosságával szemben kiderül róla, hogy szinte bántóan olcsó: „Uralkodó lóháton elhagyja fal-lal körbekerített városát”. Festmény – papír alapon, 24 cm × 25,8 cm. Ismeretlen festő műve. Jegyzet nélkül. 1584 tájékaról. Katalógus száma: SLM 4027-66. Becsült értéke: 750 USD” (198).

Annak, hogy a „Courtly Vision” szövegében megjelenő teljes kép ennyire olcsón beszerezhető, a mogul birodalom bukásánál és a nyugat előretörésénél is nagyobb jelentősége van: a birodalmi szubjektivitás mediatizált tapasztalatának többé-kevésbé „demokratikus” kiárusításának kialakulását jelöli. Igaz, hogy a kép egy kicsit többbe kerül, mint amit a legtöbb Kmart-vásárló lakása dekorálásra költhet. De sokkal kevesebbe van, mint mondjuk egy kreatív írás program fél éves tandíja. Arra akarok kilyukadni, hogy még ebben a piac alsó szegmensébe pozícionált, hétköznapi minimalista esztétikától annyira elütő, relatíve luxuscikknek tekinthető formában is az önkifejezésre törekvő, „szuverén” amerikai individuumok tömeges oktatási termelésének intimitásáról árulkodik a miniaürista történet, annak a tágabb kulturális kontextusnak a meghittségéről, melyben a történetek elolvasásához szükséges, relatíve hosszú időn keresztül fenntartott figyelem is abszolút a minimumra redukálódik (hiszen még a legelfoglaltabbak is képesek egy bekezdésnyi szöveget elolvasni). Ezért is lenne elhamarkodott lépés, ha a totalizáló miniatűrista esztétikát ideológiailag „imperialistaként” söpörnénk félre, s közben nem vennénk észre, hogy az intézményes közvetítésnek megannyi rétege áll az esztétikai gyakorlat és a fennálló világrend bármiféle megközelítése között. A miniatűrista esztétika értelmezhető az imperialista világszemlélet el-sajátítására irányuló nagyobb program részeként, de felfoghatjuk éppen annak kompenzálásaként is – az egyéni autonómia sajátos hatásaként a hatalmas, individuumok feletti rendszerek uralta világban. Bachelard szerint ebben az értelemben a miniatűrának ugyanannyi köze van a biztonság és a nyugalom érzéséhez, mint

a büszkeséghez és hatalom érzetéhez: „A miniatúra metafizikai lazítógyakorlat, lehetővé teszi, hogy kis kockázattal teremtsünk világokat. S milyen nyugodtan végezhetjük ezt a viláгурalmi tevékenységet!”²³ Ennek a dolgozószoba fenséges biztonságában végzett lazítógyakorlatnak azonban vajmi kevés köze azokhoz az erőt sugárzó, férfias hőstettekhez, melyek Teddy Roosevelttel imperializmusát éltetik.

Éppen ezért könnyű Mukherjee miniatűrismusának gyökereit az általa kárhoztatott programszerű minimalizmusra visszavezetni, még ha ő maga igyekszik is távolságot tartani a kulturális másság maximalista befogadásának nevében. A számára az áttörést meghozó kötet, a *The Middleman and Other Stories* című darabjában olyan egyes szám első személyű elbeszélő szerepel, aki romantikus-cinikus keménységével együtt könnyedén értelmezhető a távolságtartó minimalista személyesség új demográfiai területen történő felbukkanásaként. Ez az elbeszélő nem Carver alsó-középosztálybeli fehér fickója, és nem is Hemingway hallgatag háborús veteránja. Alfie Judah amerikai állampolgár, de egyben a világkereskedelem adta lehetőségeket meglovagol közép-keleti zsidó diaszpóra tagja, aki éppen Közép-Amerikában jár üzleti ügyben:

Ebben az országban csak két évszak van, az esős és a száraz. A száraz évszakot ismerem, most lesz alkalmam az esőset is megtapasztalni. Volt már rosszabb. Jártam Bagdadban, Bombayben, Queensben – most meg ebben a kis porfészekben a maják földjén... Rájövök majd, hogy működnek itt a dolgok...

A tulaj egy bizonyos Clovis T. Ransome. Wacóból érkezett ide tizenöt-millióval kis címletekben, egy szövetségi különítménnyel a nyomában. Ezzel az összeggel itt nem megy sokra az ember, vehet néhány száz hektár földet, iratokat, és körözhethet a cápákkal együtt a fenéktől néhány méterre. Hogy én? Abból élek, ami itt-ott csurran-cseppen. Clovis T. Ransome hájas pocakja úgy libeg felettem, mint bálnaszar a víz tetején dagálykor.²⁴

Még ha a narrátor úgy is meséli az eseményeket, ahogyan azok egymásra következnek, még ha helyenként darabos is, a bekezdés végén az a túl jól sikerült, „hard-boiled”, chandleri hasonlat stílárís túlzásnak hat, és túlmutat a carveri narráció szigorú hétköznapióságán. Még Alfie suta szintaxisának és rövid mondatainak a keretein belül is proto-maximalista nyelvi leleményként hat. Ha Mukherjee vállalkozása vissza is vezethető a minimalizmusra, akkor éppoly könnyedséggel mutatható ki róla, hogy a magas kulturális pluralizmusra jellemző maximalizmus irányába tart, mely nem az elbeszélő szégyenéről, hanem büszkeségéről szól.

Mintha a szerző hasbeszélőként vágna fel képességeivel: a stílárís túlkapások úgy kerülnek elő a „The Middleman” szövegében, mintha az udvari festő, Basawan

²³ BACHELARD, GASTON: *A tér poétikája*. Ford. Bereczki Péter. Budapest, Kijarat, 2011, 184.

²⁴ MUKHERJEE, BHARATI: *The Middleman and Other Stories*. New York, Grove, 1999, 3.

ecsetje rajzolna bele a történetbe, hogy kihirdesse az anyagi forma behatároltsággal szemben a tapasztalati tényekre vonatkozó *szerzői mobilitás* elvét. Ez az, amikor az ember a miniatűrista festmény szemlélőjeként egy felsőbb nézőpontból tekint az eseményekre. Szöges ellentétben azzal, ahogyan Carver tipikus szereplői csapdába esettnek érzik magukat, és kétségbeesetten ragaszkodnak a kilátástalan munkájukhoz, Mukherjee novelláskötetének szerzői alakja szabadon járja be az ország különböző vidékeit, és tetszőlegesen ölt magára különböző szubjektumpozíciókat, hiszen minden egyes történetet különböző szociológiai és etnikai perspektívából mesél el. „Give Us Our Maximalists!” című írásában ezt a mobilitást a bevándorló szerző számára vindikálja, aki „megtanulta, hogyan legyen egyszerre két dolog is”, és képes „minden nehézség nélkül mások kimondottan különböző életébe ’beleélni’ magát. Kaméleonként vagyok képes anyagra lenni az ország bármely pontján és a társadalmi ranglétra bármely fokán”.²⁵ Attól, hogy ez a kijelentés irodalomtörténeti tények ellenében kerül megfogalmazásra, még érdekesebb lesz, hiszen az olyan fehér szerzők, mint William Styron, Russell Banks, Robert Olen Butler és Neal Stevenson voltak hajlamosak vindikálni maguknak a másik nézőpontjából való elbeszélés privilégiumát, míg általában a kisebbségi szerzők azok, akik arra kényszerülnek, hogy egyetlen ethosz korlátai között határozzák meg magukat. Carver szereplői szégyenükben arról álmodoznak, hogy feljebb léphetnek a társadalmi ranglétrán, míg a bevándorló szerző – legalábbis Mukherjee szerint – magasabb régiókban mozog, és még a társadalmi előmenetel kiszámítható linearitása sem vonatkozik rá.

Ugyan a szerző képzeletének mozgási szabadságát bizonyítandó a *Middleman* egyre-másra különböző szubjektivitásokat vonultat fel az egyes történetekben, a rá következő évben megjelent *Jasmine*, Mukherjee legismertebb regénye az identitások sorát egyetlen nő életébe sűríti bele.²⁶ Ez már csak azért is érdekes, mert annak elismerésére készíti Mukherjee-t, aki egyébként hajlamos rá, hogy idealizálja az amerikai álmot, hogy az egyén képes saját magát kitalálni: a mobilitásnak és a modernitásnak egyaránt meg lehet a maga pszichológiai következménye. A címszereplő egy kis indiai faluban született és nevelkedett, és Jane Ripltmeyer néven él az iowai Elsa megyében egy jelentéktelen mezőgazdasági bankár feleségeként. Ugyan bankárfeleségnek lenni nem olyan, mintha mondjuk az ember az egyik csoporttársához ment volna hozzá az iowai szemináriumról (mint ahogy Mukherjee, amikor a kanadai Clark Blaise felesége lett), de a különbség nem számottevő. És e hasonlóság szem előtt tartása révén fedezhetjük fel azt is, hogy a regény mennyire igyekszik Jasmine-t az egyetemek közelében tartani: mint mikor egy Columbia Egyetemen tanító professzorhoz szegődik au pairként, vagy mint amikor pandzsábiból fordít egy kutatónak, vagy amikor hallgatónak nézik Iowában.

²⁵ MUKHERJEE: *Immigrant Writing*, 30.

²⁶ MUKHERJEE, BHARATI: *Jasmine*. New York, Grove, 1999. A továbbiakban a szövegben megadott oldalszámok segítségével hivatkozom erre a kötetre.

Ezekkel a helyzetekkel Mukherjee arra a tényre utal, hogy – mint ahogy az ő esetében is – a felsőoktatási intézmények az Egyesült Államokban nem csupán a felfelé irányuló társadalmi mobilitás lehetőségét teremtik meg, hanem ösztönzik a periférián található nemzetek elitjének a nagyvárosokba történő vándorlását. A paranoid, nemzetvédő változata ennek a jelenségnek Neal Stephenson *The Cobweb* [A pókháló] című (nagybátyjával együtt írt, Stephen Bury álnéven megjelent) campus regényében található, melyben iraki terroristák cserediákként iratkoznak be az Iowa Egyetemre, és kiderül róluk, hogy az Egyesült Államok ellen bevetendő vegyi fegyverek gyártásához szükséges tudást kívánják megszerezni.²⁷ A Mukherjee féle változat nem ennyire paranoid, ám mégis a globalizált világ veszélyes következményeit veszi szemügyre: szerinte Amerika kisvárosi hátszágán kifogott a piac logikája, és ugyan ő maga vonzódik a helyhez, de az fokozatos elveszíti zártságát, mikor a nem túl jövedelmező termőföldről golfpályákat hoznak létre.

És mint arra szövege következtetni enged, ez nem kimondottan jó, de nem is kimondottan rossz dolog. Mukherjee modernizációról szóló véleménye minden bizonnyal nem felhőtlenül optimista: kegyetlen dolog az embereket erőszakosan megfosztani földjeiktől és ahhoz kapcsolódó életmódjuktól, és mindegy, hogy ez Indiában vagy Iowában történik. Ám ez egyben – különösen a nők számára – azt is jelenti, hogy egy hagyományos társadalmon belül elképzelhetetlen lehetőségek tárháza nyílik meg előttük, hogy kezükbe vegyék saját sorsuk alakítását. Így ugyan az elbeszélés felettébb lelkes, mikor Jasmine kiszabadul falubeli életének korlátai közül, ám egzisztenciális mobilitása helyenként szinte skizofrén disszociációs állapotot vagy hasítást eredményez, „az önazonosságok közötti vergődést” (77), mely szédítő mélységeket nyit meg az egyik identitásból a másikba történő átmenet során. A regény egy kutya bomló tetemének képébe sűríti ezt a szétdarabolódást: Jasmine a faluját átszelő folyóban találkozik vele, ahol is a kutya teste szertefoszlik, és darabjai elsüllyednek. Végül azonban mintha rutinná válna a változás, hiszen az előbb Jyotinak, majd Jasmine-nak, utána Jassnek végül Jane-nek nevezett nő lassan *hozzászokik*: „Mostanra már csak múló rosszullét a válasz a gyors átalakulásra, az amerikai jellem és táj cseppfolyósságára. Néha kőnek érzem magam, aki csak gurul a fátyolos ködben, és képtelen megállni, lelassítani, és aki még nem akarja útját befejezni. Egyre lejjebb és lejjebb jutok, és csak a jó isten tudja, hova jutok” (138–139). De akik befejezték a regény, tudják hova jut: Kaliforniába. Ide tart Jasmine, abba az államba [state] és állapotba [state of being], ahonnan a történetet visszatekintve elmeséli.

Természetesen Kaliforniába megérkezni nem azt jelenti, hogy az ember egy államba vagy állapotba kerül, hanem inkább hogy folyton alakul [becoming], hiszen olyan helyre került a térképen, ahol – úgy hírlik – az önmegvalósítás amerikai mítoszát legkevésbé sem fogják vissza a történelem súlyos terhei. A posztkoloniá-

²⁷ BURY, STEPHEN: *Cobweb*. New York, Bantam, 1997.

lis gondolkodók segítségével belátható, hogy Jasmine megérkezése Kaliforniába – ami egyben Mukherjee néhány évvel későbbi, Berkeley-re történő professzori kinevezését vetíti előre – egy újabb „Amerikába” való megérkezés. A magán(ak) való Egyesült Államoknak, a nemzetek nemzetének pluralista koncepciójának az elfogadásával Mukherjee arra kényszerítené Raymond Carver nemzetvédő Amerikáját, hogy nyíljon meg az ő felvállalt mássága előtt, és fogadja azt magába az amerikai egyformaság sok különböző formájának legújabbikaként. És ezzel lehetővé teszi a nemzetek nemzetének számára, hogy jól őrzött határok közé zárja irodalmi ambícióit. Ezek az ambíciók nem az Egyesült Államokból származnak, de mintha mindig ide irányulnának. Ahogy az egyik saját műveiről szóló esszéjében megfogalmazta: „Témám az, hogy hogyan jönnek létre az új amerikaiak.”²⁸ Mire a cigarettafüsttel együtt kilehelt, lesújtó posztkoloniális reakció: ennyi?

AZ ELIDEGENEDÉS LEGFELSŐBB FOKA

Most vegyük szemügyre a kreatív írás műhelyszemináriumot egy bolygóközi nézőpontból.

Olyan ez, mintha miniatúraként tekintenénk rá, globális kontextusban, és ebből a nézőpontból úgy tűnik, hogy a Föld nevű bolygón relatíve keveseket érdekel, de milliók és milliók törekvéseinek ad hangot tömör, intézményes formában. Ezek a humanoidok igyekeznek értelmet adni az életüknek, és szeretnék még inkább a vágyaiknak megfelelően leélni azt. A reflexív modernitás állampolgárai ők, még ha honosítottak is. Vajon ebből a nézőpontból szemlélve a műhelyszeminárium hasonlítana-e az éjszakában magányosan pöfögő buszra Robert Olen Butler *Mr. Spaceman* című regényéből?²⁹

A Föld fölött keringő űrhajó irányítópultjánál ülve a nagy szemű, nyolc ujjú, megnyúlt végtagokkal rendelkező idegen, aki (csak átmeneti foglyai miatt) a Desi névre hallgat, képes letekinteni és belelátni egy alacsonyabb rendű teremtménybe, aki történetesen egy kaszinó felé tart az Egyesült Államok-beli Louisianában. Mint a Further [tovább] névre hallgató busz, melynek külsején nem látszik, hogy a névadás valami csintalanság eredménye lett volna, ez a busz is úgy egy szemináriumnyi – vagy annak mintájára szintársulat, vagy rasszista banda, vagy katonai szakasz, terápiás csoport, vagy éppen utolsó vacsora méretű – társaságot szállít: olyan méretű csoportot, vagy *csoportosulást*, mely segíthet megértenünk a társas együttlétként felfogott műhelyszemináriumot. Igaz ugyan, hogy a buszon utazó csoportnak nincs köze egyetlen iskolához sem, és hogy sok tekintetben nincs köze

²⁸ MUKHERJEE, BHARATI: A Four-Hundred Year-Old Woman. = STERNBURG, JANET (Ed.): *The Writer on Her Work: New Essays in New Territory*. New York, Norton, 1997, 37.

²⁹ BUTLER, ROBERT OLEN: *Mr. Spaceman*. New York, Grove, 2000. A továbbiakban a szövegben megadott oldalszámok segítségével hivatkozom a regényre.

a műhelyszemináriumokon átélt élményekhez. De a probléma talán csak abban rejlik, hogy ahhoz, hogy megértsük, milyennek tűnik a műhelyszeminárium az űrből szemlélve, fel kell tételeznünk, hogy maga is egyfajta űrben van, és még egy Desiénél is elidegenültebb nézőpontból látszik csupán. Ebből a nézőpontból nyilvánvalónak tetszik, hogy Desi „elidegenedése” a Földtől tulajdonképpen a földhözragadt intézményes kapcsolatok hiperbolikus képe. Vagyis nem az intézmények meghaladásának képe, hanem magáé a transzcendens intézményességé.

És persze amikor a busz utasai egyszer csak az űrhajó raktárában találják magukat, akkor mindjárt félreérthetetlenül azt a világot nevezik meg eredetükként, melyben a kreatív írás is megtalálható. Azt a világot, melynek egyik legprominensebb lakója szerzőjük, a Pulitzer-díjas Butler, a Floridai Állami Egyetem angol tanszékének Francis Eppes professzora, aki egyben a kreatív írás tanszék Michel Shaara-ösztöndíjasa. És Desi, a barátságos idegen neki lenne valamiféle fantasztikus ön-projekciója.

Desi azért telepörtálta ezeket az embereket a hajójára, hogy egyesével végighallgassa a történeteiket. Ez az idegen a jó hallgatóság csimborasszója, akit szenvedélyes vágy hajt, hogy humanisztikus módon értse meg az emberiséget. Ő „képes [vagyok] felidézni és megszólaltatni a hangjukat [magamban], hogy beszéljenek”, és segít látogatóinak abban, hogy „rátaláljanak a bennük kavargó dolgok kifejezéséhez szükséges hangra, hogy elmondják azt, amiből [reményeim szerint] kibontakozik majd az itt élő lényeknek a lényege” (29). Vajon értelmezhetjük-e Desi pszedo-pszichoanalitikus narratív kifejtésre irányuló módszerét Butler saját tanítási gyakorlatának egy változataként? Ez utóbbi ugyanis terapeutikus színezetű, mert az írást egyfajta érzelmi merészségként képzei el, a „védekező mechanizmusok” bátor letöréseként. A *From Where You Dream: The Process of Writing Fiction* (2005) [*Ahonnán álmodunk: a fikciós írás folyamata*] című, tanításait összefoglaló munkájában Butler arra okítja hallgatóit, hogy hasítsák le „elméjüknek azt a részét, melyet az iskola egészen eddig jutalmazott”, szabaduljanak meg ettől az „irodalmi emlékezettől”, és kezdjenek el „vadul álmodni” [*dreamstorming*].³⁰ Biztosítja róla hallgatóságát, hogy a módszeresen előidézett, transzhoz hasonló állapotból kialakuló szerzői hangban „megtestesül majd tudattalanjuk nyelve és tartalma” (32), és eltűnik a bennük rejlő kritikus „sem mire se való analitikus, reflexív hangja” (13). Leegyszerűsítve azt mondja hallgatóinak, hogy a jó művészet nem „metahangon” szólal meg (19). Hogy „nem elképzelésekből ered” (13). Úgy is értelmezhetjük, hogy megerősíti Lash azon meglátását, hogy az önreflexív modernításban az esetlen cogito elavulttá válik, s a sem mire sem jó „gondolkodom, tehát vagyok” helyét az álomszerűbb „vagyok, aki vagyok” veszi át.

Butlernél, ahogy oly sokaknál, a kreatív írás szertelen ellenszere a felvilágosodás racionalitásának, mely (elméletben) az olyan kutatóegyetemek normális

³⁰ BUTLER, ROBERT OLEN: *From Where You Dream: The Process of Writing Fiction*. Ed. JANET BURROWAY. New York, Grove, 2005, 19, 31. Az oldalszámokat a továbbiakban a főszövegben adom meg.

működését – s benne az irodalomtudósok analitikus törekvéseit – uralja, mint a Floridai Állami Egyetem. A kreatív írásról azt képzelik, hogy a hallgató-szerzőt, és rajta keresztül magát az intézményt, felnyitja a „külvilág”, a kiszámíthatatlan és új ingerek forrása felé. És ami még ennél is fontosabb, hogy az irodalom tanulmányozásával egyetemben ez őrzi az intézmény *emberi* mivoltát, mert erősíti a világnak az egyéni pszichológia – vagy ami még jobb, a regénybeli elbeszélés – szűrőjén keresztül történő megértésére tett kísérleteket, szemben az olyan speciális formákkal, melyeket mondjuk a mikrobiológia, a kozmológia vagy éppen a szociológia alkalmaz.³¹

És több sem kell hozzá, az elrögzíteteket leültetik, transzba ejtik, ők pedig szinte azonnal hozzálátnak, hogy elmeséeljék a *legfontosabbat*: azoknak a mélyen gyökerező, traumatikus eseményeknek a történetét, melyek révén azzá lettek, *akik*. A gyóntató-tanár Desivel folytatott beszélgetéseik számára a mintát az a regényben korán szerepeltetett jelenet szolgáltatja, melyben a földönkívüli lejtátsza a korábban Észak-Karolinából elrögzített Kitty Hawk vallomását, az idős nőét, kinek emlékei voltak még a huszadik század legkorábbi időszakáról is:

Ő jár az eszemben, és tudom, hogy maga mögött hagyta már ezt az életet; reszketve nagy levegőt veszek, ujjaim a levegőben kaszálnak, mintha a tengerirózsa csápjait borzolnák az áramlatok. Szomorú kezem a kezelőpultra téved, megszólal a hangja, és szétárad bennem.

Minnie Butterworth vagyok. *Papa talán elenged majd sétálni, hagyja, hogy gondolkozzam, hogy álmodjak. Tudom, hogy nagyon komolyan vettem a dolgokat. Ő csak azt akarta, hogy menjek férjhez, de én először a lelkemben akartam rendet tenni.* (30–31)

A történetet most Desi meséli Minnie-ként, egyes szám első személyben, egészen addig, míg az elbeszélő el nem alszik a domboldalon, és hirtelen egy szárnyas masina hangjára ébred. „*És ott, akkor, abban a minutumban, mikor még gépi erő segítségével egyetlen embernek sem sikerült a levegőbe emelkednie, megláttam azt a férfit ott a gép hatalmas alsó szárnyai között, és mindjárt azt kívántam, bárcsak az ő helyében lehetnék. Azonnal magaménak akartam tudni ezt a dicsőséget*” (33). Vagyis Minnie Butterworth életének lényege a nemi szerepek pátozójában nyilvánul meg, abban a kora huszadik századi szexizmusban, ami őt Wright-nővér-aspiránsként mégis a földön tartja, a földhöz szegezi. És ahogy egyre-másra hallgatjuk az újabb túsók történeteit, identitáskategóriák – a meleg férfi, a fekete férfi, a munkásosztálybeli fehér nő, a fehér veterán, a vietnámi bevándorló stb. – uralják többé-ke-

³¹ Az utóbbi természetesen maga is megosztott belsőleg, hiszen többé-kevésbé „irodalmi”, attól függően, hogy a társadalom milyen összetevőire irányul, s Talcott Parson és Niklas Luhmann hírhedetten száraz, nagyszabású elméleteitől a Kurt Leuwen, Erving Goffman és mások által tanulmányozott, drámái „csoportdinamikáig” terjedő skálán értékelhető.

vésbé egyénített elbeszélői hangjukat. Még az űrben sem hagyjuk magunk mögött a kulturális pluralizmus tudatos, amerikai rendszerét, a sokszínűség ismerős protokolljait, a különböző identitások ábrázolásának megkövetelt arányosságát.

De ugyan ki nem venné észre, hogy Minnie frusztrált vágya, hogy a világot a magasból lássa – hogy felülemelkedjen identitásának korlátain – és Desi földönkívüli pedagógiája, mely szimbolikusan erre a vágyra felel, kapcsolatban állnak egymással? Hiszen míg Minnie annak a vágyának ad hangot, hogy meghaladja önmagát, és ezt Desi kötelességtudóan fel is veszi, Robert Olen Butler magasröptű szereplőin keresztül irodalmilag meg is valósítja ezt a programot. Méghozzá Minnie „földhözragadtsága” révén, aki viszont éppen rajta keresztül éri el ugyanazt. Minél közelebbről vesszük szemügyre, annál inkább úgy tűnik, hogy Desi irodalmi képessége, hogy meghallgasson másokat nem úgy értelmezhető, hogy megtanítja hallgatóit arra, hogyan fejezzék ki önmagukat, hanem inkább Butler saját, módszeres alkotási folyamataként. És van abban valami, hogy a program korszakban, a szerző-tanár rezsimében ezek a folyamatok egymásba mosódnak, és erre talán Robert Olen Butler az egyik legjobb kortárs példa. Ha a reflexív modernitás kialakulása az ágencia és a struktúra közötti különbségtétel fenyegető végét is jelenti egyben, akkor Butler az a szerző, akiben az irodalmi szerző és az intézmény között hosszú ideje fennálló feszültség feloldódni látszik. Desi számítógépre emlékeztető „irányítópultja” körüli ténykedésének az űrhajón minden biztonnal köze van Butler prózájához, mely gyakran az irodájában, a számítógép képernyője előtt végzett, többé-kevésbé virtuóz hasbeszélői gyakorlatokban nyilvánul meg.

Pályájának esztétikai csúcspontja a Pulitzer-díjat begyűjtő, *A Good Scent from a Strange Mountain* [Furcsa hegyről ereszkedő csodás illat] (1992) című elbeszéléskötet, melyben vietnámi bevándorlók mesélik el sokszor megindító, és mindig szigorúan méltóságteljes egyéni történetüket.³² A kötet az olyan tipikus vietnámi regények lenyűgöző kifordítása és miniatürizálása, mint amilyen Tim O'Brien *Going After Cacciato* (1978) [Cacciato nyomában] vagy Butler saját, *On Distant Ground* (1985) [Távoli földön] című szövegei, és teljesen másképp mesél arról, hogyan élnek meg az emberek a háborút. A szövegek arra is érdekesen reflektálnak, hogy Butler annak idején vietnámi tolmácsként működött Vietnámban, felderítőtisztis rangban.³³ A végletekig túlhajtott változatát ennek a miniatürista módszernek Butler

³² BUTLER, ROBERT OLEN: *A Good Scent from a Strange Mountain*. New York, Grove, 2001.

³³ A kérdés csak az, hogy a másik nézőpontjából írott elbeszélést a kötetben a háborús gépezetben közreműködő Butler ideológiai pálfordulásaként, a puskacsőbe utólagosan belecsúsztatott virágként, vagy pedig az amerikai imperializmus gyanús folytatásaként értelmezzük egy puhább médium keretei között. Hogy a szerző szándékai szerint az előbbiről lenne szó, az már az *On Distant Ground* (1985) című korábbi regénye alapján is világos, melynek története arról szól, hogy egy amerikai katona visszatér Vietnámba a háború végóráiban, mert meg van róla győződve, hogy ottani szerelme gyermekét hordja a szíve alatt. „Tényleg azt hiszitek, hogy kémkedni jöttem Vietnámba?” – kérdezi hitetlenkedve a főszereplő az őt a történet záró képében letartóztató, győzedelmes vietkongtól.

legutóbbi művében, a *Severance: Stories* (2006) [*Elválás – történetek*] című kötetében hozza létre, melyben egymástól radikálisan különböző létezők – Keresztelő Szent János, Medúza, Ciceró, egy csirke, Nicole Brown Simpson, Maximilien Robespierre, Valeria Messalina, és maga a szerző – pontosan kétszáznegyven szavas belső monológban szólalnak meg lefejezésük után.³⁴ Hogy ezen emberek és lények mindegyike valahogy hasonlít egymásra – hiszen valójában mindegyikük a faulkneri szereplőkéhez hasonló, egymás mellé rendelt, tudatfolyamos költőiség hangján szólal meg –, az legalábbis árulkodó, és nem csupán arról, hogy hogyan veti hosszú árnyékát Faulkner alakja a program korszak szövegeire. Nem ez a helyzet az *A Good Scent from a Strange Mountain* vietnámi bevándorló hangjaival, kiknek tapasztalatait történetről történetre gazdagon árnyalja koruk, nemi szerepük, származási helyük és különösen vallásuk. A *Severance* olyan, mintha a földönkívüli megszállottságot túlajtva állítaná pengellőre Butler egyre inkább felszínre törő szerzői önimádatát.

A Floridai Állami Egyetemen 2001-ben végzett különös kísérlet eredményeként (a szerző nem sokkal azelőtt került ide korábbi, louisianai állásából) sokkal többet tudunk Robert Olen Butler alkotói folyamatáról, mint általában az ilyesféle dolgokról. Az „A kreatív írás műhelyében” című eseményre Butler irodájában került sor, s ennek során videóra rögzítettek minden egyes percet, melyet a szerző egyetlen novella megírásával tölt. A tizenhét alkalmat rögzítő, majd harminc órányira rúgó videofelvétel során hol számítógépének képernyőjét, hol Butler vadul ábrándozó arcát, hol pedig mindkettőt egyszerre láthatjuk. A folyamat legmagasztosabb pillanatait műsorra tűzte a floridai állami televízió helyi csatornája, élőben lehetett követni az interneten, és a felvétel most is ott várja, hogy felfedezzék az irodalomtörténészek.³⁵ És ha ez nem lett volna még eléggé „meta”, hát Butler meghajolt annak szükségszerűsége előtt, hogy nézőit mindeközben az alkotói folyamat során meghozott döntéseihez fűzött kommentárokkal szórakoztassa. Valóságos orgiája volt ez az irodalmi (ön)megfigyelésnek, az esemény során létrejött szöveg, a „This is Earl Sandt” [„Ez Earl Sandt”] című novella pedig az együtt érző képzelőerő határainak kitágítására konstruált csuklógyakorlat benyomását kelti. *Feladat: írjunk olyan történetet, mely egy régi, velős üzenetet tartalmazó képeslap hátterét meséli el.*

Hogy, hogy nem, egy ehhez nagyon hasonló feladat szerepel Butler kollégájának, Wendy Bishopnak a *Released into Language: Options for Teaching Creative Writing* (1990) [*A nyelvből szabadulva: a kreatív írás tanításának lehetőségei*] című művében, mely azon kevés könyvek egyike, mely szisztematikusan igyekszik elszámolni a kreatív írás-pedagógia kérdéseivel. A műhelymunka során használható feladatok között, a „Képeslaphoz kapcsolódó feladat 2.: átvitt értelmű leírás” címűnél a következőket találjuk:

³⁴ BUTLER, ROBERT OLEN: *Severance: Stories*. San Francisco, Chronicle Books, 2006.

³⁵ „Inside Creative Writing”. = <http://www.fsu.edu/~butler/>

A feladat során a hallgatókat nem csak arra ösztönözzük, hogy használják fel azt, amit a képen látnak, de hogy használják magát a képeslapot képzeletük felajzására a próza- vagy versírás során. Összegyűjtök néhány képeslapot, és most a leginkább inspirálókat válogatom ki: a régi képeslapokat, az utólag színezetteket, a külföldről, vagy bizonyos régiókból érkezteket, melyeket postára adtak és üzenet is szerepel rajtuk...

Miután a szerző rátalált az őt „megszólító” képeslapra, tíz percet tölt a kép leírásával. Ez a kép lehet az is, amit a képeslapon lát, de az is, amit *felidéz* benne maga a kép, az üzenet, vagy bármi más, ami vele kapcsolatos. A szerzőnek minden érzékét csatasorba kell állítania a leírás során, és szabadon tehet hozzá bármit ahhoz, amit a képen lát.³⁶

Butlernek ehhez a pedagógia programhoz fűződő kapcsolata azonnal nyilvánvalóvá válik, ha „This is Earl Sandt” című novelláját a *Had a Good Time: Stories from American Postcards* (2005) [Jól éreztem magam: Amerikai képeslapok történetei] című, a feladathoz írt szövegeit végül egybegyűjtő kötet kontextusában olvassuk, ahol is a vad képzelgésekre épülő vállalkozás módszeres szerialitása nyilvánvalóvá válik.³⁷ Az ilyen vállalkozások esetében az embernek mindig az az érzése támad, hogy mintha a Samuel Becketthez és az Oulipóhoz tartozó szerzők radikális formai elveire és megkötéseihez épülő kreativitást valamiféle honi szentimentalizmusba csomagolták volna – mert mint arról az „Inside Creative Writing” nézője arról értesülhet: Butler kényszeresen tartja nyilván a leírt szavak számát írás közben. A kulcsot talán Butler pedagógiai szakkifejezései között kell keresnünk, mert van közöttük egy szó, mely unos-untalan felbukkan: ez pedig a „sóvárgás”, a vágy és a fennköltség elegye.

Ahogy Minni Butterworth esetében, úgy a földhözragadt perspektívától való megszabadulás utáni sóvárgás jelenik meg a repülés korai történetének motívumában, mely már maga is a képeslapban megtestesülő és általa tanúsított modern mobilitás megkettőződése. A fekete-fehér képen egy kétfedelű repülőgépet látunk a levegőben, melynek egyik szárnya elszakadt, a hátlacon pedig a felirat annyit közöl, hogy „Ez Earl Sandt Erie Pából, mielőtt lezuhant volna gépével”. Butlernél a sorok szerzőjét ott találjuk a helyszínen, kezében egy sorozatgyártott Brownie fényképezőgép (ami arra utalna, hogy saját képét adta fel képeslapként), melyet megfigyelőeszközként rögzít a *földre* – s ez utóbbi momentumnak többértelmű jelentősége van a történet szempontjából. Az égre meredő kamera a mindenhol jelenlévő mediáció eljövendő korát vetíti előre, azt a felállást, melyet Makd Seltzer „média apriorinak” nevezett:

³⁶ BISHOP, WENDY: *Released into Language: Options for Teaching Creative Writing*. Urbana, Illionis, NCTE, 1990, 93.

³⁷ BUTLER, ROBERT OLEN: *Had a Good Time: Stories from American Postcards*. New York, Grove, 2004. A szövegekre a továbbiakban az oldalszámok megadásával hivatkozom a főszövegben.

Aztán megmoccan valami a szárny környékén. Nem hallatszott semmi. Csak a motor zaja. De valami elszakadt. A fedetlen fejek felett az égből, ott Earl Sandt helyében a fonott székekben, én lehet, hogy hallottam volna a hangját, és félttem volna.

Felemeltem a fényképezőt. Ennek semmi köze nem volt ahhoz, ami a szárnnyal történt. Annak éppen, hogy csak tudatában voltam abban a másodpercben. Felemeltem a kamerát, exponáltam, és valami elképesztő dolog ötlött fel bennem. Egy férfi repül a föld fölött, egy másik pedig egy apró kézmozdulat segítségével lefényképezi őt. (74)

Vegyük észre, hogy az elbeszélő egy pillanatra Earl Sandt magaslati, Desiéhez hasonlatos pozíciójába képzei magát, majd rögtön visszatér a biztonságot jelentő földre. Ez az oszcilláció azt a dialektikus váltakozást dramatizálja, hogy a modern emberi lények egyszer a megfigyelés alanyai, máskor pedig tárgyai. Mint azt láthattuk korábban, a kreatív írás ezt az oszcillációt *alkalmazza* az irodalmi szövegek létrehozását célzó pedagógiai vállalkozása során. Vagyis a modernitás „elképesztő dolga”, mely az elbeszélőben felöltik a jelenet felett gyakorolt távoli kontrol képsorai közepette, ugyanarról a tőről fakad, mint a kreatív írás programok által a tömegek kreativitásaként demokratizált tehetség: a modernitás valódi története az olcsó rögzítéstechnológiák hétköznapi elterjedése.

Bharati Mukherjee saját, különböző tapasztalati mezőkön átívelő miniatűrista elbeszélői mobilitását gyökértelen bevándorló státusának tulajdonította. Butler esetében egy másfajta, és szerintem sokkal gyakoribb idegen mobilitással állunk szemben, mégpedig az elidegenedett fehér férfi „technicitásával”. William Styron *Nat Turner vallomásai* című művét véve alapul, ám annál jóval korlátozottabban, Butler újra és újra látványosan úgy tesz, mintha a másik perspektíváját foglalná el, s ezzel kiírja magát a fajilag jelöletlen pozícióból. Ezzel a másik iránti liberális együttérzéséről tanúskodik, a kulturális cserefolyamatok révén elérendő világban ke mellett kötelezi el magát, ám egyben leleplezi a másik nevében történő megszólalás potenciálisan agresszív, de legalábbis önző hatalomakaratát. Vegyük például a „Mid-Autumn” [„Az őszerén”] című, merész és szívbe markoló novellát az *A Good Scent from a Strange Mountain* kötetből, mely a következő sorokkal kezdődik: „Te meg én szerencsések vagyunk, hogy vietnámiak lehetünk, és hogy beszélhetek hozzád még a születésed előtt. Ezért beszélek vietnámiul. Szokás nálunk, hogy már az anyaméhben lévő gyerekhez is beszéljünk, hogy eligazítsunk titeket annak a világnak a dolgaiban, ahová hamarosan megérkeztek. Az amerikaiaknál ez nem szokás, így lehet, meg sem értenéd, ha angolul szólnék hozzád. Meg aztán angolul nem is beszélek olyan jól, hogy elmondjam, ami a szívemet nyomja. A legfontosabb, hogy hallgass a szívemre. A nyelv nem fontos” (95). Butler itt – Desiéhez hasonlóan – hasbeszélőként kelti életre és fordítja angolra a vietnámi anya és még meg sem született gyermeke beszélgetését.

Nehéz olyan beszélgetést elképzelni, mely még ennél is *kulturálisan intimebb*

lenne, s mely „a szokásnak megfelelően” teljes mértékben a vietnámi anya testén belül zajlik. És éppen ez a lényege, hiszen ezzel kidomborítja Butler elbeszélői mobilitásának virtuóz mivoltát, hogy elmerüljön a másságban, és onnan visszatérve a szív egyetemes nyelvét beszélje. Amikor pedig az anya még meg sem született lányának elmeséli azt a tradicionális vietnámi legendát, miszerint a császársban megfogon a „sóvárgó gondolat”, hogy eljusson a holdra, akkor világossá válik, hogy ez a legenda kísérteties módon hogyan kapcsolódik a szerző azon mániájához, hogy mindent fentről lásson. Mindent egybevetve azonban a történet – és az egész kötet – „különbségek iránti tisztelete” kitapintható, és leginkább a fajok közötti vágy feltételezésének visszaautasításában nyilvánul meg, mely korábban annyira dühítette Styron *Nat Turner*ének kritikusa. Kiderül, hogy a vietnámi anyának egykor vietnámi szeretője volt, aki elesett a háborúban. A történet végén feltűnő fehér férfihez (valószínűleg a vele az Egyesült Államokban élő vietnámi veteránhoz) fűződő kapcsolata pedig egyáltalán nem patológikus. Ez nem *A kedves rémálma* a „mohos fogakról”. Hanem pusztán gyakorlati jellegű, a történelem traumatikus hányattatásaihoz való alkalmazkodás. Ez az elbeszélés a modern amerikai jelen „hibrid” gyermekéhez szól, aki ugyan a történet logikája szerint melankolikussá válik az elveszett kulturális teljesség következtében.³⁸ Ez a teljesség valószínűleg mindig is képzetes volt, de a magas kulturális pluralizmus rendszerének része, hogy tisztelettel adózzunk a teljesség elvesztéséből adódó érzelmi következményeknek.

Meg hát Robert Olen Butler igazán mesterien csinálja ezt. Ebben rejlik az ő kiválósága, ahogyan átlagos mivolta is, amiért érdekel egyáltalán bennünket. Butler Desijét a rendszer embere álmódja, és talán azt is túlzás nélkül kijelenthetjük, hogy ő maga is rendszerként áll előttünk. Desi egzisztenciális „rendszeressége” – az etnicitást helyettesítő technicitás – nyilvánvalóan megjelenik azokban a vonásokban, melyeket általában az úgynevezett „szürke idegennel” társítunk: csupasz, szürkészöld bőr, hatalmas szemek, kimagasló intellektus, apró, pici ám csontos test nagy fejjel, mely szinte testetlennek tűnik.

Ha az ember és a gép keresztezése a robot, az ember és a „technológiai rendszer” kereszteződésének absztrakt változata nézhet ki így: a bőr, mint egy kiegészítő TV-képernyő, és csak a legintelligensebb testrészek – a fej és az ujjak – feltűnőek. A felvilágosodás kegyetlen apostolának, Morrison tejtoltva felügyelő-tanítójának rovarszerű változataként is értelmezhetjük. Hiszen a szürke idegen áll szemben az amerikai faji képzeletben a leginkább földhözragadt földlakóval, a dúskeblű fekete anyával. De „barátságos” megjelenési formájában az oktatási rendszert testesíti meg, mely – a kreatív oktatás révén, és azzal a feltétellel, hogy közben a fontos feladatokról sem feledkezünk meg – azt szeretné, ha minden ember megtalálná a saját hangját. Ez az a rendszer, mely saját, potenciónalisán problematiz-

³⁸ Lásd: CHENG, ANNE NALING: *The Melancholy of Race: Psychoanalysis, Assimilation, and Hidden Grief*. New York, Oxford UP, 2001.

kus intézményesülésével szembesülve a kreatív írásban találja meg a technikai működés személytelenségének belső ellenszerét. Vagyis a föld fölött lebegő Desi értelmezhető a rendszer anyagi és/vagy démoni *megfigyelőjeként*, olyan képzeletbeli lényként, aki a felügyelete alatt a másságról írott különböző történeteknek egyfajta azonosságát hozza létre. Az ő nézőpontjából látszik az alant elterülő világ képe megnyugtató, még ha egyben bonyolult, miniatúrának; a szégyen hozza ránk – *itt élsz? abban a házban?* –, de közben mutatja az utat felfelé: ha az ember ott ül mellette, ahogy matat a vezérlőpultján, akkor ő is bűnrészessé válik abban, ami ott lent történik.

Ám az is lehet, hogy Desi egyszerűen a *pénz*: így válik érthetővé populáris ikon mivolta, a tömegkultúra irodalom alatti világában befutott karrierje, vagy akár szürkézőld színe. Robert Olen Butlerről szóló allegorikus olvasatunk ezzel még egy absztrakciós szintet ugrik. Nem csupán egy szerzőről, a kreatív írás programjáról, vagy az egész oktatási rendszerről van már szó, hanem az ezeket mind magában foglaló globális információs gazdaságról. Fredric Jamesontól megtanultuk, milyen nehéz immár hihető módon elképzelni a társadalmi totalitásokat, és a földönkívüli Jézusként értett Desi ostoba abszurditása akár ebben az értelemben is felfogható.³⁹ Ez magyarázná, hogy érthetetlen módon miért szűklátókörű, s hogy valóban globális nézőpontja miért mond csődöt: miközben pozíciójából a Föld egészét és annak minden népét láthatná, Desi csak Amerikára figyel, ezt tekinti az emberiség egészének, mintha amerikaiként nem is lennének korlátai az embernek. Azonban hiba lenne azt gondolni, hogy Desi rövidlátásának kritikája és kiegészítése a nemzetek közötti nézőpontból eredeztethető. Hiszen még Desi fogyatékos univerzalizmusa is képes rámutatni, hogy a „transznacionális” nézőpont éppen annyira szűklátókörű, mint bármely más nézőpont.

Szűklátókörűnek tűnhet például a *bolygóközi*hez képest, ahonnan a földlakók pluralizmusa jelentéktelenné válhat a valóban „idegenek” megjelenése miatt. Ha ez a hiperkozmozopolita nézőpont – vagy hogy bárki is belehelyezkedhetne – „valószerűtlen” kultúrkritikai kiindulópontnak tűnne, akkor azt kell mondanom, hogy a nemzettel kapcsolatos kijelentések közepette ugyanez áll a nemzetek közötti nézőpontra is. A bolygóközi nézőpont a maga szerény módján tagadja, hogy a dolgok egy univerzális (irodalmi) nézőpontból lennének szemlélhetők, és csak azt a statisztikai igazságot ismerné el, hogy valahol biztosan élnek a földlakóktól különböző értelmes lények.

Ennek a nézőpontnak nem is Robert Olen Butler, hanem Octavia Butler a legnagyobb látnoka. Ő a különleges Clarion műhelyek egyikében szerezte a diplomáját, melyek science-fictiont tanítottak, és a hatvanas évek végén a Clarion Főiskolán kezdődtek, majd később a Michigan Állami Egyetem és más intézmények hathetes nyári egyetemeiként folytatódtak. Ugyan a Clarion Workshop még nem

³⁹ Lásd például: JAMESON, FREDRIC: *The Geopolitical Aesthetic: Cinema and Space in the World System*. Bloomington, Indiana UP, 2001.

találta meg a maga helyét az oktatási rendszerben, mégis a kreatív írás előfutára, a Bread Loaf Writer's Conference-re vezethető vissza, melyet az 1920-as években – mikor a kreatív írás még éppen az egyetemi élet határmezsgyéjén létezett – azért hoztak létre, hogy a nyári szünidő során találkozassanak egymással már megállapodott és leendő alkotók. A Clarion a kreatív írás oktatásán belül marginális pozíciót betöltő műfaji prózára, azon belül is a science-fictionre irányítja a figyelmet, hiszen az olyan trükkös szövegek, mint a *Mr. Spaceman* – azon kívül, hogy tudományos-fantasztikus irodalomnak csapnivaló – kivétel a szabály alól. Octavia Butler, a Clarion híres végzőse, majd később oktatója jó helyre került, hogy észrevegye: az intézményes kapcsolatok másságában és másságaként megképződő individualitás kialakulása könnyen radikalizálható a valódi idegenekhez fűződő viszonyunk révén.

Most ne is foglalkozzunk a *Kindred*hez (1979) [*Rokonság*] hasonló regények olyan zavarba ejtő részleteivel, mint hogy egy fekete nőnek kell az időben visszautaznia, hogy megmentse a szörnyű fehér rabszolgatartót, aki egyben az ő felmenője. Butler „*Bloodchild*” (1984) [„Vér szerinti gyerek”] című története egy olyan jövőt képzel el, melyben az idegenek utódaik kihordására használják az embereket, s eközben az anyaság eltulajdonítását a lehető legpörébben ábrázolja; az embereknek az idegenek fajfenntartási szokásaival kapcsolatos undora pedig Morrison *A kedves* című regényének érzéseit vetíti előre. A Xenogenezis-trilógia – három, még a nyolcvanas években írott regény, mely később a *Lilith's Brood* (2000) [*Lilith tenyésztete*] címmel, összegyűjtve jelent meg – pedig még ezt az elképzelést is tovább viszi: a saját maguk által előidézett kataklizma túlélése érdekében az embereknek kereszteződniük kell a hozzájuk vonzódó, rusnya, csigaszerű ooloikkal. Ezek a nyálkás lények „speciális szerveikkel végeznek megfigyeléseket” az emberi testben sejt- és genetikai szinten, pusztán azért, hogy felkészüljenek az idegenek és az emberek hibridizációja révén az ebben az univerzumban létrejövő új, mindkettőjüktől különböző faj létrehozására.⁴⁰ A történet egy pontján Lilith, a történet főszereplője engedélyt kér, hogy kinézdhessen az oolio úrhajóból: „Még mindig nem álltunk rá a ti világotok bolygójának röppályájára” – mondja neki [az idegen], mikor a földrészek ismerős körvonala után kutat lelkesen. Lilith úgy hiszi, rálelt néhányra: Afrika egyes részeire, az Arab-félszigetre. Legalábbis úgy néztek ki, a körülötte mindent kitöltő ég kellős közepén. Életében nem látott még annyi csillagot, mint ahány most körülveszi, de tekintetét a Föld vonzza magára. Nikanj hagyja, báméskodjon csak, míg nem a lányt elvakítják a könnyei. Aztán egyik érzékszervként is működő karjával átölelte és a nagyterembe vezette” (16). Ebből a nézőpontból a kataklizmatikus háborúhoz vezető emberi kulturális különbségek valóban elenyészőnek tűnnek, és ez a klasszikus NASA-szerű pillantás a Föld bolygóra nem igazán kelt nosztalgikus érzéseket a földlakók teljessége

⁴⁰ BUTLER, OCTAVIA: *Lilith's Brood*. New York, Grand Central, 2000, 22. A továbbiakban a regényre a szövegben megadott oldalszámok segítségével hivatkozom.

íránt. Ennek ellenére a hősnő sorsa az, hogy a paradox poszthumánus humanitás ooliokon keresztüli túlélése érdekében *felülemelkedjen* a régvolt teljesség íránt táplált nosztalgia és az új hibrid íránt érzett undor érzésén. A műfaji próza látomásán keresztül ezt jelenti valójában az, hogy elfogadjuk a rendszer és az intézményesség másságának szükségszerűségét. Ahogy Butler fogalmaz egy ravaszul odavetett kommentárban a „Bloodchild” című elbeszélésben: „Arról próbáltam írni, milyen az, amikor benyújtják a számlát... Az embereknek előbb-utóbb ki kell egyeznie... hát... a gazdatesttel.”⁴¹

És persze ha Butler látnoki bolygóközi nézőpontját kulturális kritikaként alkalmazhatnánk, akkor is kiderülhet róla végső soron, hogy behatárolt, méghozzá szükségyszerűen, hiszen minden nézőpont behatárol. Az is előfordulhat például, hogy a kreatív írás programok végső igazsága csak közvetlen közlelől látható: esetleg a rá jellemző szövegek, de talán az oda járó hallgatók szemügyre vételével. Ugyan mi készíteti az embert arra, hogy kreatív írás szemináriumra járjon? Felróhatjuk ezt az *amerikaiságnak*: ez az a dolog, az az áldás vagy átok, amiért az emberek kreatív írást akarnak tanulni az iskolában. Vagy Robert Olen Butlerrel szólva hivatkozhatnánk az egyetemes emberi „sóvárgásra” – hogy szeressenek bennünket, hogy megértsük önmagunkat, hogy megmondhassuk a magunkét –, melyet a kreatív írás igyekszik kielégíteni. Vagy megint csak megszabadulhatnánk a sóvárgás pátoszától, és mögötte felfedezhetnénk azt, amit a biológusok vagy Octavia Butler lát: a vágy forrongó változatosságát. A *kreatív írás* valódi *alanyisága* [subject] – a személy, aki a program korszak létrehozójaként és termékeként értett milliónyi önkifejezés aktusában hozzánk szól – talán egyszerűen csak az *életerő*, ez a mindent elsőpró készítetés, hogy éljünk, alkossunk és számítsunk valamit.

Ha így van, akkor felelnie kell a burjánzó termékenység bármiféle elképzelésével szembemenő, ám az ő esetében magától értetődő, diszciplináris jellegre vonatkozó kérdésre. Ugyan a kreatív írás végső soron Érosz lázadó gyakorlata, ám mint ilyen, örömet az intézményes berkeken belül nyeri. Ha hunyorítva, fél szemmel nézünk a *műhelyszeminárium* [workshop] irányába, nem látjuk-e azt az utóképet, melyen a *munkahelyi* műhelyeken [workplace] a nagy valószínűséggel irodai dolgozóvá váló ideges diák prezentációt tart? A reflexív modernitás rítusainak megfelelően ez a prezentáció egyben az egyedi kiválóság bemutatását is szolgálja, és éppen annyira prezentáció az a visszajelzésekre váró előadó, mint hallgatósága számára: jobb vagyok, mint a többiek? Íróvá váltam végre?

De végső soron még az is lehet, hogy az egész még ennél is egyszerűbb. Hogy az ember jelen legyen [perform] a világban, ki kell, hogy mondja: „én”; és ennek kimondása minden egyes emberi megnyilvánulásnak, legyen szó bár a leghétköznapibbról, a legalapvetőbb motívuma. A képzelőerő működtetéseként értett kreatív írás sajátos hatást kölcsönöz az ebben a megnyilvánulásban megjelenő cselek-

⁴¹ BUTLER, OCTAVIA: Afterword to *Bloodchild and Other Stories*. New York, Seven Stories Press, 2005, 31–32.

vőképességnek: egyfajta módja ez annak, hogy ne csak azt jelentsük ki, hogy „én [vagyok]”, hanem azt is, hogy „én az vagyok, aki csak akarok lenni”, miközben sajnos nem vagyok az.

Fordította: Sári B. László

(Marc McGurl: *Miniature America; or, The Program in Transplanetary Perspective*. In: M. M.: *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, Copyright, 2009, 361–398)

IRODALOM

- AHMAD, AJIJZ: *In Theory: Classes, Nations, Literatures*. New York, Verso, 1992.
- BACHELARD, GASTON: *A tér poétikája*. Ford. Bereczki Péter. Budapest, Kijarat, 2011.
- BAUMAN, ZYGMUNT: *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, Polity, 2007.
- BECK, ULRICH: *Risk Society: Towards a New Modernity*. London, Sage, 1992. (magyarul: *Kockázattársadalom. Út egy másik modernitásba*. Ford. Berényi Gábor et al. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég, 2003.)
- BISHOP, WENDY: *Released into Language: Options for Teaching Creative Writing*. Urbana, Illionis, NCTE, 1990.
- BURY, STEPHEN: *Cobweb*. New York, Bantam, 1997.
- BUTLER, OCTAVIA: *Lilith's Brood*. New York: Grand Central, 2000.
- BUTLER, OCTAVIA: *Bloodchild and Other Stories*. New York: Seven Stories Press, 2005.
- BUTLER, ROBERT OLEN: *Mr. Spaceman*. New York, Grove, 2000.
- BUTLER, ROBERT OLEN: *A Good Scent from a Strange Mountain*. New York, Grove, 2001.
- BUTLER, ROBERT OLEN: *Had a Good Time: Stories from American Postcards*. New York, Grove, 2004.
- BUTLER, ROBERT OLEN: *From Where You Dream: The Process of Writing Fiction*. Ed. JANET BURROWAY. New York, Grove, 2005.
- BUTLER, ROBERT OLEN: *Severance: Stories*. San Francisco, Chronicle Books, 2006.
- CHEN, TINE & S. X. GOUDIE: Holders of the Word: An Interview with Bharati Mukherjee. = *Jouvert: Journal of Postcolonial Studies*. 1997. <http://social.chass.ncsu.edu/jouvert/v1i1/bharat.htm>
- CHENG, ANNE NALING: *The Melancholy of Race: Psychoanalysis, Assimilation, and Hidden Grief*. New York, Oxford UP, 2001.
- COSGROVE, DENIS: *Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2003.
- GIDDENS, ANTHONY: *The Consequences of Modernity*. Stanford, Stanford UP, 1991.
- GRIMES, TOM (Ed.): *The Workshop: Seven Decades of the Iowa Writers' Workshop*. New York, Hyperion, 1999.

- HALPERT, SAM: *Raymond Carver: An Oral Biography*. Iowa City, University of Iowa Press, 1995.
- „Inside Creative Writing”. = <http://www.fsu.edu/~butler/>
- JAMESON, FREDRIC: *The Geopolitical Aesthetic: Cinema and Space in the World System*. Bloomington, Indiana UP, 2001.
- KEALEY, TOM: *The Creative Writing MFA Handbook: A Guide for Prospective Students*. New York, Continuum, 2005.
- LASH, SCOTT: Reflexivity as Nonlinearity. = *Theory, Culture & Society* 20:2 (2003).
- LOOBY, CHRISTOPHER: *Voicing America: Language, Literary Form, and the Origins of the United States*. Chicago, University of Chicago Press, 1996.
- McKENZIE, JOHN: *Perform or Else: From Discipline to Performance*. New York, Routledge, 2001.
- McPHERSON, JAMES ALAN: *Elbow Room= Elbow Room: Stories*. New York, Ballantine, 1983.
- MOFFET, JAMES & McELHENY, KENNETH R.: *Points of View: An Anthology of Short Stories*. rev. ed. New York, Mentor, 1995.
- MUKHERJEE, BHARATI: Immigrant Writing: Give Us Your Maximalists! = *New York Times Book Review*, August 28, 1988.
- MUKHERJEE, BHARATI: Courtly Vision. = SHEPARD, ROBERT & JAMES THOMAS (Eds.): *Sudden Fiction International*. New York: Norton, 1989. 215–219.
- MUKHERJEE, BHARATI: A Four-Hundred Year-Old Woman. = Janet STERNBURG (ed.): *The Writer on Her Work: New Essays in New Territory*. New York: Norton, 1997.
- MUKHERJEE, BHARATI: *The Middleman and Other Stories*. New York: Grove, 1999.
- MUKHERJEE, BHARATI: *Jasmine*. New York: Grove, 1999.
- NGAI, SIANNE: *Ugly Feelings*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2005.
- RASCH, WILLIAM: The Limits of Modernity: Luhmann and Lyotard on Exclusion. = RASCH, WILLIAM & CARY WOLFE (Eds.): *Observing Complexity: Systems Theory and Postmodernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000, 199–214.
- SELTZER, MARK: *True Crime: Observations on Violence and Modernity*. New York, Routledge, 2006.
- SHEPARD, ROBERT & JAMES THOMAS (Eds.): *Sudden Fiction*. n.p., Gibbs Smith, 1983.
- SIEGERT, BERNHARD: *Relays: Literature as an Epoch of the Postal System*. Stanford, Stanford UP, 1999.
- STEWART, SUSAN: *On Longing: Narratives of the Miniature, the Gigantic, the Souvenir, the Collection*. Durham, Duke UP, 1993.
- The Chronicle of Higher Education* 50:21 (January 30, 2004), A8.
- THOMAS, JAMES & DENISE THOMAS & TOM HAZUKA (Eds.): *Flash Fiction: Very Short Stories*. New York, Norton, 1992.
- VIRINO, PAOLO: *A Grammar of Multitude*. Cambridge, Semiotext(e), 2004.

VASS NORBERT

Az írás jegyében

(Interjú Lackfi Jánossal, Horváth Viktorral, Gerevich Andrással,
Tóth Krisztinával, Kötter Tamással, Pion Istvánval és Schein Gáborral)

A szavak – írja egy esszében Lackfi János – a valóságkezelés leghatékonyabb, roppant helytakarékos eszközei. És hát a zsúfolt belvárosi busz kakofón zajzavara, a délután bágyasztó napfényében békésen roskadozó könyvtári polcok, a géppuska-pergésű rapverzek, meg a versblogok virtuális felhőket duzzasztó sokasága mind arról győznek bennünket meg, hogy e helytakarékosagra mérhetetlen az igény. Soha ennyien nem ragadtak tán még tollat, mint manapság. De igaz lehet az is, hogy soha ilyen tájékozatlanok nem voltak az írásba fogók a mesterség fogásait illetően, mint most. Márpedig a *poeta non fit, sed nascitur*, lássuk be, badarság. A képzeletet eleve adott formákhoz igazítani, vagy azokat – míg kényelmessé nem válnak – ötletesen átszabni, nos, az már valami. Innovatív kreativitás és technikai tudás egyaránt szükséges hozzá.

A *hal éji énekét* horrortematikával tölteni meg, haikut írni kedvenc regényünkből vagy rekonstruálni magyarul egy cseh nyelven elhangzott vers hangulatát. Néhány csak azok közül a feladatok közül, amikkel a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Kreatív Írás Programjának kurzusain, Lackfi János és Vörös István óráin találkoztam. A Program egyik legfontosabb küldetésének Lackfi és Vörös a kortárs magyar és külföldi irodalom minél jobb megismertetését, az élő művekkel való folytonos kapcsolat fontosságának megtanítását tartották, s ugyancsak kiemelt figyelmet szenteltek a kortárs, illetve modern klasszikus művek kifejezetten írástechnikai szempontú olvasásának is. A program harmadik pillérként az írásra kiválasztandó téma iránti alkotói figyelem összpontosítását emelhetném ki. A fentebbi – s további – feladatok közül egyik sem volt haszontalan. Mind írunk és olvasunk, azóta is. Igaz, nem lett mindünkből író, költő. Mégsem volt mindez hiábavaló, sőt. Figyelmet tanultunk azokban a piliscsabai hűvös termekben. A gyakorlatok pedig a reagálókészségünket gyakorlatoztatták. Elfogult vagyok tehát. De egyszersem persze kíváncsi is. Arra mondjuk, hogy ha összeül az írás jegyében pár anonim alkotó, abból óhatatlanul „pedagógiai gyógykurzus” süle ki, vagy felszabadítóan suhog a sokszólamú szárnypróbálgatás? Megúsítható, és/vagy megtanulható-e az írásmesterséghez szükséges technikai tudás? Meghaladható, vagy legalább megkerülhető-e a mester, s ha az informálisabb hálózatoknak nagyobb a hagyománya, a kreatívírói műhelyek intézményesülésére mennyi szükség és esély van vajon?

Érintettségemet (és az azzal járó elfoglultságot) kár volna tagadnom. Ennek köszönhetem, azt hiszem, azt is, hogy jelen felkérés megtalált. A feladat a hazai (kreatív) írói műhelyek minél szélesebb körű feltárásáról szólt. Az írásmód-

szer-tannal kapcsolatos kérdéseimmel olyan ismert és elismert, pályájuk különböző szakaszában járó szerzőket kerestem meg levélben, akik maguk is – a katedra egyik vagy másik, esetleg mindkét oldalán – szereztek tapasztalatot valamelyik hazai kreatívírás kurzusról. A válaszadásnak mindenki örömmel eleget tett, amit ezúton is köszönök a felkért szerzőknek. Voltak, akik kérdésről kérdésre válaszoltak, mások összevonták, szétszedték az egyes pontokat. A praktikum okán úgy láttuk jónak, hogy kérdésről kérdésre haladva, blokkonként közöljük a feleleteket. Következzenek tehát a megkérdezettek, akik érzésem szerint színes spektrumot rajzoltak ki a kreatív írásról. Legyen ez egy állókép 2015 tavaszáról, s nézzünk rá – ha kell – évről évre. Innentől már tényleg a válaszadóké a szó!

*

Az Egyesült Államokban évszázados hagyománya van az írásmódszer-tannak, de francia, spanyol és német nyelvtérületen is léteznek íróiskolák szép számmal. Igaz ugyan, hogy a II. világháborúig Magyarországon is volt a szépírásnak iskolája, az ezredforduló tájára viszont nemhogy akadémiai szintű, de semmilyen képzési struktúrája nem alakult ki, s tulajdonképpen ma is gyerekcipőben jár még itthon ez a történet. Miért alakult így? Miért nem jöttek vajon létre a külföldihez hasonló (intézményes) szerveződések, vagy miért ilyen későn és szórványosan? Tényleg taníthatatlan volna a szépírói mesterség?

LACKFI JÁNOS: Van egy roppant kártékony babonaság, miszerint költőnek születni kell, azt nem lehet tanulni. Ugyanilyen véres komolysággal vallja sok kiábrándult ká-európai értelmiségi, hogy az íráság sem tanulható, íróvá csak magát képezheti valaki. Látszólag ártalmatlan tézisek ezek, de borzasztóan aláássák egy egész szakma presztízsét. Természetesen nem arról van szó, hogy egyen-írókat kellene képezni futószalagon, de senki sem gondolhatja komolyan, hogy tragédia lenne, ha ma Magyarországon mindenki egy kicsit jobban megtanulna írni, mint ahogy jelenleg tud. Nem a profikkal van baj, hiszen nagyszerű az „élmezőnyünk”, amit számos pazar életmű is mutat.

Ellenben rajzórán rajzolunk, énekórán énekelünk, tornaórán tornázunk, magyarórán meg szépeket gondolunk arról, hogy mások, a Szent és Érthetetlen, Halott Nagyságok miket írkáltak össze... Csak nekem furcsa ez? Szajkóztatjuk szégyen kölkökkal az „érzelmi ambivalenciát”, a „kulturális megkésettégtudatot”, a „reneszánsz stíluseszményt”, mint egyfajta sámánvallás varázsigéit. Aki bema-golja, üdvözülni, aki nem, halál fia! Értem én, hogy ezeknek a szakmai szöszörnyeknek van valós tudományos fedezete, de muszáj ezt olyanokra rázúdítani, akiknek a bölcsészethez semmi közük se lesz? Nem inkább azt kéne megsejtenünk, hogy az irodalmi szöveg nyitható, használható, néha gyógyszer, máskor játék, egyszerű társaság, másszor lélekutazás? Hogy egy-egy írás emberi dilemmákról, magatartásformákról szól? Hogy a *Szeptember végén* szerelmi hiszti, zombivers és évődés egyszerre. Hogy a *Nagyon fáj* József Attilája tisztességtelenül zsarol szerelmet,

hogy Janus Pannonius nagyképű hencegése mélyén a meg nem értettség kétségbeesett vonyítása hallható?

Aztán ha a nagytiszteletű memoriterből kimarad egy névelő, az aztán a világomlás. Jövő héten újra felmondod, ha nem, megbuksz! Ha valaki átkölti a verset, hogy mondjuk „a kisszobába toppanék, / repült felém anyám, / negyvenhetes bakancsával / szétrúgta a pofám”, ülj le szépen, fiam, egyes! Vagyis vershez, prózához hozzá ne nyúlj, mert letöröm a kezedet! „Ellemzést” (szigorúan két l-lel), azt írhat sz róla, sőt, kötelező, de a szöveggel való munkálkodást, annak örömét, kínját valami homályos, elmebajjal határos, ihletett állapotban fetrengő Alienek üzhetik csak. Hogy az írás viszonylag normális emberi tevékenység lenne, azt sehogysz sikerül érzékeltetni.

Hát a közép- és felsőfokú művészeti oktatás? Kiskonzi, kisképző? Azokat is bezárjuk? Hiszen művészetet nem lehet tanítani, azt érezni kell! Vagy mégsem? Zeneakadémia, MOME, Képzőművészeti Egyetem, Táncművészeti? Mindet megszüntetni? Hiszen két-három zseni elég egy században, azok meg úgyis „kirúgják magukat” valahogy. Próbálna meg csak valaki Írásművészeti Egyetemet gründolni, körberöhögnék... Fura dolgok ezek.

Vagyis nem az a kérdés, lehet-e ezt tanítani, hát hogyan lehetne. Az a kérdés, miért nem csináljuk mi, fanyalgó, honorhiányos írók-költők, akiknek ráadásul lyukas a zsebünk, kilóg a hátsónk a nadrágból. Szociofóbiából? Mikor egy átlag rajztanár vagy grafikus szakkört vezet, a zeneszerző zongorát tanít, a karatemeszter edzést tart. Jó kérdés! Vannak szerencsére kezdeményezések, íróiskolák, Vörös Istvánnal több, mint egy évtizede alapítottuk a Pázmányon a Kreatív Írás képzést, melynek csontvázát az ELTE és a Károli is kölcsönkérte tőlünk, s kitöltötte saját tartalmaival, de akkor is. Talán valami tehetetlenségi nyomaték ez. Vagy az író-társadalom krónikus önbizalomhiánya. Egymás közt, kiskocsmákban, írószervezetekben bátrak vagyunk, aztán félünk kilépni a nyilvánosság elé. Nem ostromozni akarom magunkat, csak értetlenül állok a jelenség előtt.

HORVÁTH VIKTOR: A társadalmunk az Árpád-kor óta hűbéri elven működik. Ha egy-egy kívülről jövő impulzus időnként esélyt ad a váltásra, mi ezt akkor is újratermeljük. A hűbéri gondolkodás pedig szeret centralizálni, mindent kézben tartani és ellenőrizni, ezért a mi intézményeink nehezen reagálnak az igényekre, merevek. Ki mer önállóan lépni, ha a fél szeme mindig a gazdán van?! A megörökölt helyzet, tehát hogy írás helyett csak elemzést tanít az iskola, viszont természetesnek tűnik, mert ebben nevelkedtünk. Így nem könnyű. Az írástanítás a 19. századtól kiveszett az iskolákból, de más helyeken ma már valóban helyreállt. A mi állami oktatásunk szellemisége a dualizmus kori állapotra emlékeztet; rátelepszik a politika. A hatalom egységesíteni akar és ideológiát akar, viszont mozgás ott van, ahol sokféleség és független szakmaiság van. Az írás szakmai része pedig éppúgy tanítható, ahogy a többi művészet szakmai része.

GEREVICH ANDRÁS: Ma is szembetűnő, hogy sokan mennyire arrogánsan lekezelik az írást, mint valami pedagógiai gyógykurzust, és közben ugyanezek az emberek elfogadják, hogy a festőket, zeneszerzőket, filmrendezőket, színészeket vagy fotóművészeket egyetemi szinten is képezzék. Minden művészet technikai tudásból és innovatív kreativitásból áll, mindkettőhöz kell tehetség, de az elsőt lehet tanítani, képezni. Különböző informális keretek között ez itthon is mindig működött: húsz évvel ezelőtt két költői körnek is tagja voltam, mindkettőben elolvastuk és véleményeztük, megvitattuk egymás verseit, mint egy szemináriumon. Nem mindenkinek adatik meg, hogy már kamaszkorában olyan költőkkel járjon össze, mint Kemény István, Térey János, vagy Tóth Krisztina. Szerencsés voltam. Mások ezt csak az egyetemen kaphatják meg. Különböző középiskolában és egyetemen is oktatnak műelemzést, ami a „creative writing” képzés második fontos komponense: kielemezni a „nagyok” hogy csinálják.

TÓTH KRISZTINA: A hagyományos középiskolai képzésnek nagyszüleink idejében a memoriterek mellett még része volt a versformák ismerete is. Senki sem gondolta ugyanakkor, hogy aki ismeri az antik strófászerkezeteket, és tud is például hexametert írni, az már költő, ez magától értetődő műveltséganyagnak számított. Írói műhelyek mindig is léteztek, ahogyan karizmatikus tanárszemélyiségek is. Gergely Ágnes például, aki csodálatos előadás-sorozatot tartott a műfordításról az ELTE angol tanszékén (ezek az előadások utóbb meg is jelentek *Tigrisláz* címen). Annak idején számos későbbi író, költő Kardos László szemináriumára járt, a mostani középnevelési tagjai közül pedig sokan Géher István vagy Lator László tanítványai voltak. Lengyel Péter már a nyolcvanas években tartott kurzust az egyetemen, nem igaz tehát, hogy nem voltak műhelyek és nem kell úgy tenni, mintha az írásmesterség oktatása valami új keletű dolog volna. Az írás mesterségbeli része kétségtelenül tanítható, bizonyos módszerek, műforgások elsajátíthatók, a formai alapismereteket pedig leginkább gyakorlással lehet megszerezni.

KÖTTER TAMÁS: A kérdés első részére sajnos nem tudok válaszolni. Feltételezem, hogy a rendszerváltás előtti kultúrpolitika egyfajta kiváltságnak tekintette, ha valaki írhatott és publikálhatott. Ennek a kontraszelekciónak a hatása máig tart és rendkívüli módon káros, kasztszerűen működő, belterjes irodalmi légkört eredményez, amibe nagyon nehéz bekerülni. Az íróknak megvan a klasszikus útjuk. Bölcsészkar, JAK, egy folyóiratnál vagy kiadónál szerkesztői munka és így tovább. Nyilván más országokban nem ennyire céhszerűen működik az irodalom és a könyvet (nagyon helyesen) a kiadók terméknek tekintik, ami vagy eladható (meglepő módon, mert tetszik az olvasóknak), vagy sem. A kérdés második felére válaszolva, a szépíró mesterség – legalábbis annak alapvető fogásai – mindenképpen tanítható, sőt tanítani is kell. Hiszem, hogy ahogy minden mesterségnek, úgy minden művészetnek is megvannak a maga alapfogásai, amelyek elsajátítása nélkül nem kerülhet ki tisztességes alkotás a művész kezei közül.

PION ISTVÁN: Valójában az is csalóka, hogy Magyarországon egyáltalán volt ennek bármilyen hivatalos iskolája a II. világháborúig, mert a XX. században már csupán csak önjelölt kamikázék voltak képesek életre hívni valamilyen írással foglalkozó műhelyeket, azt is csupán csak a felsőoktatásban. Ennek ékes és leg-többször emlegetett példája Négyesy László, aki Stílusgyakorlatok néven vezetett önképzőkört többek között Babitsnak, Kosztolányinak, Karinthynek, de egyébként irodalomtudósoknak és esztétáknak is. A magyar oktatástörténetben talán Csokonai idején volt valamelyest fontos a poétika, de nem hiszem, hogy az akkori rendszer érdemes volna a maival összehasonlítani. Azt sajnos nem tudom megmondani, hogy ez idáig miért nem intézményesült Magyarországon az írásmódszer-tan, de az mindenképpen árukodó, hogy az összes művészeti ágat (!) figyelembe véve ezzel nagyon is egyedül van, és még az ág is húzza. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán ugyanis idén elindult volna végre valahára egy olyan szak (konkrét szak, nem pedig kiegészítő képzés), amelyen ténylegesen írókat, költőket és kritikusokat képeznek, de a bürokrácia ennek is keresztbe tett, így tulajdonképpen sárba tiport egy több évszázados tartozást. De ami késik, nem múlik, nekem például kétségem sincs afelől, hogy ez a szak Vörös István vezetésével el fog indulni, és ebben Lackfi Jánosnak is elévülhetetlen érdemei vannak, bár ő már sajnos kiszállt ebből a mókuserékből, amit egyébként teljesen megérték. A szépírói mesterség mindenesetre tanítható, ezt magam is tapasztaltam, hiszen többek között éppen a Pázmányon kezdeményezett szak előképében kezdtem a pályafutásomat, és a Kreatív Írás Kurzus igenis hasznos volt, még akkor is, ha papírt végül nem kaptam róla.

A kreatívírásszkeptikusok szerint a mesterek ízlésdiktatúrája uralja az efféle képzéseket. Hogy látod, a kreatív írás kurzusok felszabadítanak, vagy akolba terelnek? Mi a helyzet a magyar műhelyekkel? Meghatározható-e az a korpusz, amit feltétlenül ismernie kell egy kezdő kreatívnak?

HORVÁTH VIKTOR: Ne használjuk a *kreatív írás* kifejezést. Azt sem mondjuk, hogy kreatív zene, kreatív építészet stb., hiszen a művészet alkotó, tehát kreatív. Szóval, ha mozdulni akarunk, akkor lássunk rá a fogalmi bázisra is: a gondolkodás összefügg az írással és a beszéddel. Vegyük észre, ha egy más kultúrából átvett kifejezés nálunk hülyén néz ki.

Az ízlésdiktatúra. A mester ízlése tényleg uralja az adott iskolát. Ez emberi dolog, és más művészeteknél is így van. Nem nagy baj, feltéve, hogy elég sok iskola van. Ha az egész magyar nyelvterületen nagy a diverzitás, lehet válogatni, akkor hadd zsarnokoskodjon a sok kis diktátor; illetve ha az írástanítást sikerül bevinni az intézményrendszerbe, akkor ez is olyanformán fog kinézni, ahogy a tánc, a film vagy a festészet esetében. A mestert lehet szeretni vagy lehet elviselni, lehet

használni, majd túlnőni rajta, felülmúlni, lázadni ellene, aztán megköszönni neki, hogy akárhogy is hatott ránk.

Mindig gondoljunk a többi művészeti ágra. Ott aholba terel bennünket a képzés? Persze. Az emberek továbbadják egymásnak, amijük van, közben meg lázadznak, keresgélnek, kísérleteznek. Én egyrészt a gépezetet tanítom meg, tehát a verses és prózai mintázatokat, másrészt azt, ahogy a gépezet használható, ahogy kölcsönhatásba léphet velünk, ahogy meglepetéseket okozhat nekünk, illetve ahogy mi meglephetjük őt, amikor az apparátus találkozik a nyelvvel. Általunk. Ennek az apparátusnak a megtanulása úgy befektetés, ahogy például a jogosítvány megszerzése az: foglalkozni kell vele, viszont tágítja a lehetőségeinket, eszköztárat ad.

Én nem bajlódnék azzal, hogy meghatározzak egy korpuszt; olvassuk azt, amit szeretünk. Az írást legjobb a struktúra felől tanítani. Persze kell modelleket, példákat mutatni a régiektől és a kortársaktól is arra a jelenségre, amivel éppen foglalkozunk, de a lényeg, hogy együtt írjunk a diákokkal, és megbeszéljük, javítgassuk, amit csináltunk.

KÖTTER TAMÁS: A Werk Akadémia szépírási kurzusán nekünk Cserna-Szabó András és Márton László írók tartották a gyakorlati foglalkozásokat. Mindkét szerző/tanár nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a hallgatók a saját témáikat dolgozzák fel és mielőbb találják meg hozzá a saját, önálló hangjukat. Azt tekintették feladatuknak, hogy ezt a hangot kicsalják belőlünk, segítsenek a megszületésnél, okos tanácsokkal láttak el bennünket arra vonatkozóan, hogy miként fejlesszük a stílusunkat. Egyikük sem akarta ránk erőltetni a stílusát. Hétről hétre írásokat vártak tőlünk, amelyeket kijavítottak, és a fejlesztésükre vonatkozó ötleteket adtak. Igazi interaktív műhelymunka alakult ki a mester és a tanítványok közt.

GEREVICH ANDRÁS: Az embernek a tanárai és társai egyengetik az útját, de a hangját és stílusát magának kell megtalálnia. Sokféle költő jár össze, egy szemináriumról is különböző hangon megszólaló diákok kerülnek ki. Egy egyetemi képzés során a fiatal író sok különböző hangú író és költőt tudhat tanárának, különböző könyveket olvas. Például Marno János és Tóth Krisztina ugyanott tartanak írószemináriumokat, holott ha van két nagyon különböző költő, akkor ők azok.

Ez az ízlésdiktatúra rossz szöveg. Nézzük meg például a gyakran diktatórikusnak bélyegzett Magvető Kiadónak hányféle szerzője van Szabó T. Annától Marno Jánosig, Kiss Tibor Noétiól Esterházy Péterig. Mindig azok panaszkodnak ízlésdiktatúráról, akik nem találták meg a közönségüket, általában ez az irigylete. A magyar irodalom sokszólamú.

PION ISTVÁN: A szkeptikusokkal nem szoktam foglalkozni (na jó, előfordul, hogy előbújik belőlem a látens népnevelő), a mesterek pedig azonnal elveszítenék mesteri titulussukat, ha ízlésdiktátorok volnának. Így talán már a válaszom is

egyértelmű: ezek a kurzusok felszabadítanak, sőt nem csupán a szépírói mester-ség határait tágítják, de azon túl is képesek koncentráltabbá tenni a kreativitást, amelynek aztán az élet egészen más területein is hasznát veheti az, aki ilyen kurzusokra jár. Hogy ismernie kell-e bármilyen korpuszt egy kezdő kreatívna, arra azt tudom mondani, hogy nem, nem kell ismernie. Csupán csak elhivatottságra és alázatra van szükség, hiszen az a korpusz, amelyre talán most rákérdezel, nagyon is egyéni és személyre szabott, mindenki magának alakítja ki, még akkor is, ha ebben segítséget kap, hiszen eldöntheti, hogy ez a saját ízlésének megfelel-e, vagy sem. Ha nem így lenne, akkor ízlésdiktatúráról kellene beszélnünk.

TÓTH KRISZTINA: A mesterek, ha igazán jók, nem erőltetik rá a saját ízlésüket a tanítványokra. A valódi nagyság érzékeny a tehetség egymástól nagyon különböző formáira is. A tanítvány pedig felelős a saját tehetségéért és hangjáért. A kezdő lökést, az irányt, az önbizalmat a képzés adja meg, de a saját utat mindenkinek magának kell megtalálnia. Azt hiszem, a legfontosabb a tájékozódás, a sokféle hang megismerése és kipróbálása. És a tanulás, formálódás éveiben roppant lényeges, hogy az ember ne vegye túl komolyan magát, de azért legyen olyan a környezetében, aki viszont komolyan veszi őt.

LACKFI JÁNOS: Magam is láttam olyan növendékeket, akik mindössze egyféle képpen tanultak meg írni, mégpedig úgy, ahogy a mesterük tudott. Sok kis klón masírozott ki a kurzusokról. Nem mondom, hogy ez jó, nekik biztos meg kell majd küzdeniük saját stílusukért, kétvállra fektetve a mester árnyékát... Ám a tény, hogy vannak kevésbé szerencsés műhelyek, nem jelenti, hogy ne lenne szükség ilyenekre. Magam például, és tudomásom szerint ugyanez a helyzet Vörös István barátommal is, soha nem vittem be példaként saját szöveget az órára. Mi hasznunk lenne belőle, ha kis Lackfi Janikák, Vörös Pistikék jönnének le a gyártósorról? Egy alkotói habitusból egy darab is éppen elég, katonai juntát szervezzen, akit az jobban érdekel, mint az írás!

Roppant különböző módon író szerzők szövegei váltják egymást óráinkon, akár a Pázmányon, akár az én budapesti, Marczibányi téri Művelődési Központban tartott vagy óbudai tanfolyamaimon. Aki ide jön, nagyszerű hazai és külföldi szerzők trükkjeit gyakorolhatja be. Borges, Csoóri, Petri, Erdős Virág, Kun Árpád, László Noémi, Kjell Askildsen, Nick Hornby, Kálnoky, Joe Brainard, Csukás István, Tóth Krisztina, Karinthy, Ladik Katalin, Finy Petra, Varró Dániel, Domokos István – nagyon nehéz elképzelni, hogy ennyire radikálisan különböző poétikák ténylegesen uniformizálhatnák a diákokat...

Én sokkal inkább érzékelem a felszabadultságot, a közös alkotás örömét, az aha-élményeket, mint holmi fásultságot. Fásulttá a magány, a tanácstalanság, a visszhangtalanság teheti és teszi a kezdő írókat. A szerkesztőségek többsége nem is válaszol a küldeményekre, a „profi” szerzők sokszor megközelíthetetlenek, és nincs idejük vagy erejük amatőrök írásait bírálgatni. Rengetegen szenvednek attól,

vajon hogy tudnák megtalálni a saját útjukat. Úgy látom, messze a leghatékonyabb módszer minél több írásmódot kipróbálni, minél több úton elindulni, hiszen a legtöbb mindenkinek eszébe sem jut, hogy másféleképp is lehetne nekifogni, mint ahogy „jönnek belőle a szavak”.

Rockdobosoktól lehet hallani (félig viccesen), hogy már az ágyban is a jól bevált kető-négyet alkalmazzák. Meghaladható-e a mester, el lehet-e szakadni az intenzív műhelymunka során elsajátított sémáktól? Lehet-e tehetségeket képezni, vagy csak tisztos iparosokat gyártani? És egyáltalán, milyen hatással van a kreatív írás az irodalmi mezőre? Jelennek-e meg új szerzők, tehetségek, vagy az erős másodvonal, a műfaji próza duzzad?

GEREVICH ANDRÁS: Semmi értelme a kérdésnek. Bármilyen múzeumba elmegyünk, bármilyen képzőművész életrajzát elolvassuk, első helyen mindig a mestereiket sorolják fel. Néha a neves festők híres mesterekhez jártak – de mennyivel gyakrabban van, hogy a világszerte elismert művészek tanárainak nevei ma már az átlag közönségnek semmit nem jelentenek. Ez az írókra és íróoktatásra is igaz. Az ember gyorsabban megtanulja a technikákat a mesterektől, mint egyedül, és megtanul reflektálni a saját műveire, amit egyedül elsajátítani sokaknak lehetetlen. A saját stílusát viszont maga alakítja ki. Minden szerzőnek több alkotói korszaka, stílusa is van, az elképzelhetetlen, hogy valaki egész életében úgy írjon, ahogy húsz éves korában instruálták – ott nem az oktatással van a baj, hanem az író képességeivel.

TÓTH KRISZTINA: Minden művészeti képzés arról szól, hogy az illető megszerezze az alapképességeket, azután azokból gazdálkodva létrehozzon valami más, újat. Annak a kérdésnek, hogy el lehet-e szakadni az elsajátított sémáktól, egyszerűen nincs értelme. Ha valaki tehetséges, az el fog szakadni a sémáktól. Ha nem az, akkor nem az adott írói műhely hibája, ha később nem tud kibontakozni. Minden generációban ott vannak az originális, autonóm tehetségek, és mindig ott a sértett másodvonal. A szakmai alapképességek szervezett oktatása ezzel nem függ össze: csak lerövidíti azoknak az útját, akik mindezt maguktól próbálják elsajátítani.

HORVÁTH VIKTOR: A séma még csak gép. És azért a „dobolás” ennél többet jelent, nem? Ha az a dobos jót akar a kedvesének meg magának, akkor kiképzí magát más ritmusokra, a rögtönzésre, figyelemre és reagálóképességre is. Nem előírást akar teljesíteni, hanem örömet szerezni. Tehát igen, el lehet szakadni, már a tanulás pillanatában elszakadok, hiszen én csinálom, nem pedig az az ember, akitől tanulok. Újra azt mondom: nézzünk szét a társművészetekben, a tudományban és az élet egyéb területein: mindenhol tanulunk, és közben újraalkalmazunk. A nagy találmányok csak a korábbi találmányok kombinációi vagy más módon való al-

kalmazásai. A művészetben az eredeti ennyit jelent: nem a sablonok használnak engem, hanem én őket.

A képzés kimenetelét válasszuk ketté: nézzük a művészeket, és nézzük a jónépet. A nép a fontos, tehát azok, akiből nem lesz művész. A mai írók és költők nem tanulták, hanem ellesték a szakmát, mégis sok jó van köztük, viszont ha a lakoságot nem képezzük, akkor végünk. Az írás kapcsolódik a beszédhez, a viselkedéshez, a reakcióinkhoz, meghatározza a gondolkodás képességét, a gondolkodásunk hat a munka- és párkapcsolatainkra, a közéletre, az életminőségünkre. Az írás mentális kérdés. Aki írni tanul, annak képesnek kell lennie a szövegét felülbírálni, javíthatni, átértékelni, meghallgatni és türelgelni mások véleményét. Ha ez sikerül, akkor más területekre is átvisszük a türelmet, az elfogadást, a többnézőpontúságot. És aki írni tanul, az olvasni is fog.

A képzés tehát ilyen módon is hat az irodalmi mezőre. A magyar befogadói és alkotói kultúra hagyományosan nyelvközpontú; a tanárok és a kritikusok is a szimbólumokat, másodlagos jelentéseket keresgélnek; az irodalmat alkalmazott pszichológiaként, alkalmazott szociológiaként vagy alkalmazott történettudományként kezelik, kompozíciót és technikát alig látnak, pedig a befogadói élmény sokkal inkább az arányokon, a mennyiségek játékán múlik, mint a megállapodások jelentéseken. Az a kritikus vagy oktató, aki tanult verset vagy prózát, tehát fikciót írni, olyasmiket lát meg, amelyek nélkül sokkal kiszolgáltatottabb a mindenféle más érdekeknek és divatoknak.

PION ISTVÁN: A sémák arra jók, hogy jól felrúgjuk azokat: de ahhoz, hogy felrúghassuk, ismerni kell ezeket a sémákat. Nagyon tudok szomorkodni, amikor olyan íróval-költővel találkozom, aki nem ismeri és nem tudja használni például a formai alapvetéseket. A mester és tanítvány viszony pedig ebben az együttállásban csupán jelképes: inkább az volna jó, ha alkotói közösségről beszélnének, még ebben a tulajdonképpen alá-fölérendelt viszonyban is. Tehetségekkel is csak így érdemes foglalkozni: egyenrangú félként kezelve őket. Az pedig, hogy nem mindenkiből lesz világhírű író, természetes, és ezzel bátran szembe kell nézni, egy jó iparosra pedig mindig szükség lehet, és egy kreatív írás kurzus hallgatója nem is feltétlenül akar minden esetben író vagy költő lenni.

Mindeközben mégis megjelennek új tehetségek, nyugodtan végig lehet bön-
gészni az ilyen kurzusokon résztvevők névsorát: nem egy, nem kettő, mára már elismert, sőt befutott szerző került ki hasonló képzésekről. De talán valamelyest megnyugtató lehet például, hogy a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem hallgatói közül sem lesz mindenki művész, és az alkalmazott ágak területén helyezkedik majd el, viszont hogy lesz, aki nagy művész lesz közülük, az is biztos.

LACKFI JÁNOS: Hangsúlyozottan nem elitképzésben gondolkodom, mert nem azzal vannak a gondok. Sokkal inkább az érdekel, hogy aki egy ideje próbálkozik már írással, fejleszthesse magát, kiszűrhesse hibáit, rájöghessen, mitől lesz izgal-

masabb a szövegfűzése, mitől emelkedik felül az átlagos színvonalon, mi teszi robbanékonyrá, izgalmassá, elmélyültté ahelyett, hogy rutinszerűen váltogatná a jól bevált kliséket.

Fontos, hogy az egyes ember saját élettapasztalata megismételhetetlen, vagyis azt, amit átélünk, képzelünk, álmodunk, meglátunk a világban, senki más nem tudja megírni helyettünk. Ha aztán kiemelkedő tehetségek is megfordulnak a kezem alatt, az nagy öröm, de nem csak és kizárólag ez a cél. Ha ez lenne, versenyistállót vezetnék, nem tanfolyamot. Mindenesetre nagy öröm, hogy a Pázmányon taníthattam Simon Mártont, Babiczky Tibort, Pion Istvánt, Ayhan Gökhan, Ijjas Tamást, Ughy Szabinát, Horváth László Imrét, Toroczky Andrást, akiknek már most van neve az irodalmi porondon. Korábban, a dokk.hu portálon is folytattunk egyfajta tehetséggondozást Jónás Tamással, ott felbukkant például Finy Petra, Dunajcsik Mátvás, Nemes Z. Mórió, Bajtai András, Székely Szabolcs.

Persze azzal kérkedni, hogy mindezeket az embereket „kineveltük” volna, elég nagyképű dolog lenne. Amit elérték, maguknak köszönhetik, de büszke vagyok rá, hogy kapcsolatban lehettem velük, talán hathattam is rájuk. Amint például arra is, hogy egyik volt tanítványom, Sulyok Blanka (kreatív író és slam poetryst módszerekkel) „sztártanár” vált egy faipari szakközépiskolában, ahol pedig az irodalom korábban cseppet sem volt kiemelt tantárgy. Vagy hogy egy másik korábbi diákom, Poncski Hajnalka szintén hétköznapi hősként tevékenykedik Hatvanban, hányatott sorsú gyerekek között, akikre minden szinten nemet mondott már a társadalom. Ezek a srácok szavalóversenyre készültek, és egyikük minden színészi előképzettség nélkül olyan hátborzongató erővel mondott egy kegyetlenül szép Szabó T. Anna-verset, hogy teljesen a szavakat hatása alá kerültem. Hát, ezek a nagy dolgok, kérem szépen!

KÖTTER TAMÁS: A tehetséget nem lehet tanítani, de segíteni lehet, sőt kell is. Azt, hogy kiből lesz tisztos iparos (ennek én nem tulajdonítanék pejoratív jelentést) és kiből válik igazi, korszakos tehetség, azt az idő, a kiadók, a kritikusok és végül az olvasók döntenek el. Véleményem szerint nem meghaladni kell egy mestert, mert az óhatatlanul is az utánzáshoz vezet, hanem egyszerűen jókat írni, amit szívesen forgatnak az olvasók. Nem győzöm hangsúlyozni, hogy végső soron az olvasók miatt kell, hogy megszülessenek a művek, nem egy szűk belső körnek. A könyv is termék, ami vagy jó (megveszik), vagy nem kell senkinek.

„Olvastam és írtam, de nem bánok jobban mással, csak a szavakkal” – énekl egy Heaven Street Seven-dalban Szűcs Krisztián. Te mit tanultál, mit kaptál a kreatív írás (vagy nevezzzük bárhogy) kurzusain? Mi az, ami véleményed szerint továbbadható?

LACKFI JÁNOS: Nagyon sokat adnak nekem ezek az alkalmak, magam is mindannyiszor végigcsinálom a gyakorlatokat, aktívan részt veszek a munkában. Egy-

egy ilyenkor írt szöveg később, javított formában, köteteimbe is átkúszik olykor. Öröm közösségben írni, frissen tartja az elmét, fejleszti az improvizációs képességet. Nyilván felesleges abba az illúzióba ringatni magunkat, hogy ott, egy-egy másfél-két órás alkalommal tanulunk meg írni, a képzés csak akkor eredményes, ha otthoni munka, folyamatos tájékozódás, olvasás, írás, javíttatás kíséri.

Egy focista sem csak a napi edzéseket csinálja végig, kiegészítő sportokat is űz, úszik, fut, kondizik a cél érdekében. Úgyhogy a Kreatív Írás erőnlétet is ad nekem, karbantartja készségeimet. Milyen jó mulatság például egyik nap avantgárd szöveget szülni, máskor archaizálni, harmadjára jazz-prózát vagy népmesét nyomtatni, ilyesmit magától nem csinál már az ember, ha megvannak a munkái, megbízásai! Nem beszélve arról, hogy rengetegféle embert ismerhetek meg, mert ez a tanfolyam nem pusztán elvetemült bölcsészek karanténja, jogásztól az elméleti matematikusig, sebésztől a fociedzőig, környezetmérnöktől a marketingesig sok mindenki megfordul itt. Remélem, sikerül minél többekhez eljuttatni az üzenetet, hogy ha kreativitásunkat mederbe tereljük, ha számot vetünk a régebbi és kortárs hagyománnyal, és megtanuljuk használni azok módszereit, akkor kifinomultabb, sokrétűbb, jelentésgazdagabb szövegeket tudunk létrehozni, és megszabadulhatunk modorosságainktól, túlhabságainktól, a műveket terhelő felesleges elemektől is.

KÖTTER TAMÁS: Kicsit magamat kell, hogy ismételjem, az írás alapvető fogásai (a történet felépítése, alakok megrajzolása, a szövegben és történetben rejlő lehetőségek kihasználása) mellett sikerült a saját stílusomat is megtalálnom, így már könnyű volt (na jó, azért szenvedtem is) a második kötet, a *Dögkeselyűk* megírása.

TÓTH KRISZTINA: Számomra meghatározó volt a középiskolás éveim alatt látogatott írói műhely, ahová Kemény István és Vörös István is jártak. Később Lator László műfordító-szemináriumaira jártam az egyetemen, ahol rengeteget tanulunk írásról, fordításról. De mint minden nagy tanárszemélyiség, ő is szemléletet közvetített elsősorban, és arra tanított meg bennünket, hogy örömünket leljük egy-egy feladatban.

Sztorit mesélni mindenki szeret, és általában örömünket leljük a nyelvvel való játékban, s ritmusban is. A nyelvi kreativitás velünk született képesség. Az írás mesterség is, és a mesterség fogásai alapszinten mindenki számára elsajátíthatók. Aki nem profi íróvá, költővé, hanem csak profi olvasóvá szeretne válni, az szintén hasznos időt tölthet egy ilyen kurzuson: képet kaphat a kortárs irodalom helyzetéről, műhelyeiről, és a közös versolvasás hozzásegíti, hogy közelebb kerüljön egy-egy mai szerző műveihez. Mert az írás játék, élvezet is. Én, amikor tanítok, ezt szeretném átadni, átélhetővé tenni másoknak is.

HORVÁTH VIKTOR: Szerintem a szakma átadható. Ahogy más művészetekben, a tudományban, a hitéletben, a politikában, a sportban, a vadászatban, a hadvi-

selésben és a szakácművészetben. De ugye az látszik, hogy a szakma nem választható el az emberi tényezőktől? Látásmód is átadható; az például, hogy ne ragaszkodjunk a látásmódunkhoz, illetve hogy mások szemével is lássunk. Hogy tanuljuk meg a hagyományt, de ne tekintsük szentnek. Átadható a hit és a kételkedés, tehát minden átadható, de csak akkor, ha nem követőket akarunk kiképezni, hanem művészeket vagy normális embereket.

GEREVICH ANDRÁS: Mit tanultam és kaptam? Inspirációt, motivációt, bátorítást, gyakorlatot, technikai tudást, értelmezési módszereket, gondolkodási alternatívákat, az önreflexió nehezen elsajátítható képességét, közösséget, szakmai barátságokat, kapcsolatokat, életviteli mintákat, megélhetési stratégiákra példákat – és életcél, okokat és érveket az álmaim megvalósítása mellett.

Kell-e fejlődnie, változnia a hazai kreatív írásnak, s ha igen, merrefelé hogyan?

HORVÁTH VIKTOR: Létre kell jönnie, és intézményesülnie kell. Tehát ahogy a gyerekek énekórán énekelhetnek, rajzórán rajzolhatnak, úgy ki kell dolgoznunk az írástanítás módszertanát is; versre, prózára műfordításra; és ennek megfelelően kell, hogy alakuljon a kimenet, tehát a vizsgarendszer is. A felsőoktatásban minden művészeti ágban van művészképzés és tudósképzés; ennek a két iránynak az alkalmazása pedig a tanárképzés. Az lesz az épeszű állapot, ha az irodalomtatás is eljut idáig.

PION ISTVÁN: Szerintem most a legégetőbb feladat a Pázmányon elindulni vágyó szak segítése, hiszen ez tényleg szenzáció. Ha összejönne, az hatalmas lépés lenne az intézményesülés felé, ami nagyon sok ügyben segítheti ennek a művészeti ágban az életét. Természetesen ezzel nem azt mondom, hogy ez az egyetlen járható út, de hogy szükség van erre az útra is, abban nem kételkedem. És akkor ezzel vissza is jutunk oda, hogy a kreatív írás kurzusok legjobb ismerve az lehet, ha sokszínűek, és ebben helyet kell találni a magánkezdeményezéseknek és az intézményieknek is.

GEREVICH ANDRÁS: Sokkal fontosabb és nagyobb kérdéseket rejt magában a kreatív írás oktatása körüli vita. Rá kellene döbbeni, hogy a művészet fontos, az értelmiség fontos, a kultúra fontos, és az oktatás fontos. Életben kell tartanunk a kultúránkat, használni és élvezni a mindennapokban, kihozni a maximumot a lehetőségekből, többek között segíteni a művészek kibontakozását – oktatással, ösztöndíjakkal, alkotóházakkal, alkotói támogatásokkal és ezer más módon. Ebben is példát vehetünk Európától, a nyugati kultúrnemzetektől, mert nem csak az oktatás területén vagyunk hatalmas hátrányban.

LACKFI JÁNOS: Az írástanulásban benne van a lehetőség, hogy „tömegsport”, sokakat érintő szabadidős tevékenység legyen, ha már a közoktatásban senkit nem tanítanak meg készségszinten írni. Ki látott már olyan futóedzőt, aki bárkit lebeszél a kocogásról: „Normális maga, ezzel a szintidővel, ezzel a túlsúllyal? Inkább üljön le sörrel-csipsszel a tévé elé, és nézzen atlétikát”. Ha egy művházban lehet agyagozni, karatézni, miért nem lehet szófaragózni? Csináltam gyerekekkel évekig, nagyon élvezik, rettentő jó, minőségi időtöltés. Nem kell hozzá spéci sportruha, drága agyag, hatalmas medence, nem pacsmagolunk össze egy egész termet. Hajmeresztő vízióimban az írásfoglalkozások elterjednek országszerte mindenütt, művházban, múzeumban, színházban, könyvtárban, börtönben, iskolában, kórházban, idősok otthonában. Miért ne lehetne egyfajta alapjog a saját tollunkhoz, a saját eleven emlékezetünkhöz való jog? Társadalmi szinten lennénk némaságra kárhoztatva? Miért ne beszélhetnénk el mindannyian megismételhetetlen létezésünket, ahogyan az ősök tették népdalokban, népmesékben, recitálásokban, sámánénekekben?

SCHEIN GÁBOR: Előre kell bocsátanom, hogy a kreatív írás egyetemi tanításával kapcsolatban kialakult véleményem nem meggyőződés. A székepszist azonban nehezen tudom elhárítani magamtól. Évek óta jól érzékelhető tendencia, hogy a bölcsészkarok hagyományos szakjain folyamatosan csökken a jelentkező hallgatók száma. Eközben uralkodónak számít az a nézet, hogy a bölcsészettudományok gazdaságilag és társadalmilag feleslegesek, tanulásuk haszontalan. Habár empirikusan ez nem igazolható, annál inkább az ellenkezője, a bölcsészettudományok nálunk nem voltak képesek hatékonyan vitába szállni ezzel a nézettel, a bölcsész-képzés pedig adottságként fogadta el a társadalmi környezet véleményét. Mindez oktatók elbocsátását eredményezte. Ezért a bölcsészkarok a legkülönbözőbb képzési formákat indították el, amelyekről azt gondolták, szélesebb érdeklődés jelentkezhet irántuk. Mivel minden bölcsészkaron tanítanak olyanok, akik íróként is nevet szereztek maguknak, az ő közreműködésükkel kreatív írás kurzusok is indultak, amelyek amerikai és nyugat-európai tapasztalatokra támaszkodhattak. Kétségtelenül ezek bizonyultak a legsikeresebbnek. Mindez várható volt, mert ilyen kurzusok tisztán piaci feltételek mellett is sikeresen folytak az egyetemi fórumokon kívül. Mára gyakorlatilag az összes bölcsészkar kínálatában megjelent a kreatív írás.

A fentiekből következik, hogy a kreatív írás tanításának céljai sohasem voltak igazán tisztázottak. Amerikában a film- és reklámpar, valamint a piacszerűen működő irodalom és színház viszonylag nagy számban igényel olyan, a mester-ség alapjait jól ismerő irodalmi mesterembereket, akik bedolgozói lehetnek ezeknek a területeknek. A képzőhelyek természetesen jóval nagyobb számban bocsátanak ki szakembereket, mint amennyire ténylegesen szükség van, így aztán a szelekció elve érvényesülhet. A kreatív írás tanításával szemben hagyományosan szkeptikusabb Nyugat-Európa olyan országaiban, ahol a filmipar és az iro-

dalmi piac mérete nem jelentős, a kreatív írás tanfolyamok célja kinyilvánítottan inkább az, hogy jó és érzékeny olvasókat neveljenek, vagyis hogy a piac méretét növeljék. Ilyen hely például Finnország, közelebbről a Jyväskyläi Egyetem, ahol a célhoz rendelt programnak csak egy részét képezi a kreatív írás. A magyarországi lehetőségek az Egyesült Államokban tapasztaltaknál nyilvánvalóan sokkal közelebb állnak a finnországiakhoz. Ennek ellenére úgy látom, hogy a kreatív írás kurzusok, és különösen az egyetemeken indulók azt kívánják elhithetni a jelentkezőkkel, hogy a kurzus elvégzése hozzá fogja segíteni őket ahhoz, hogy később íróként érvényesüljenek. Az ilyen kurzusok száma ráadásul éppen akkor indul növekedésnek, amikor az irodalmi piac és a filmipar mérete évek óta látványosan zsugorodik, amit az olyan jelenségek, mint a slam poetry elterjedése inkább leplez, mint ellensúlyoz. Ebben a helyzetben ésszerű lenne az olvasói igények és az olvasói érzékenységek olyasféle növelése, mint amivel Finnországban találkozunk, de nálunk mintha vonzóbb lenne a becsapás és az önbecsapás. Annak viszont nagyon örülök, hogy ha már erre az útra léptünk, elsősorban Horváth Viktor *A vers ellenforradalma* című munkájának köszönhetően kezdenek megteremtődni a hagyományainkra szabott módszertani alapok.

Mindehhez képest másodlagosnak tartom, hogy az irodalmi írás tanítható-e, avagy sem. Az irodalmi kultúra nagymértékben elsajátítható és fejleszthető, ahogyan a tehetség is. Nem egészen igaz, hogy az irodalom esetében – a zenével és a képzőművészettel ellentétben – Magyarországon hosszú ideje hiányoznak az ilyen programok. Ellenkezőleg, az egyetemeken a XX. században valójában mindig jelen volt az, amit ma kreatív írásnak neveznénk, csak nem ez volt a neve, és nem volt olyan kiterjedt, mint ma. A Nyugat megindulását megelőző időszakban ilyen volt a híres, de részleteiben nem ismert Négyesy-szeminárium, a múlt század '70-es, '80-as, '90-es éveiben pedig az ELTE-n Gergely Ágnes, Lator László, Géher István és Bárdos László szemináriumait emelném ki. Akik az említett költőkhöz jártak, azokból nagy számban lettek megbecsült írók, költők. Egész biztosan egyébként is azok lettek volna, de így a mesterség alapjainak elsajátításához szükséges idő lerövidült, ugyanakkor némi ízlésbeli hasonulás is végbement, ami inkább a pályakezdekő volt érzékelhető, később a szétfelélődés tendenciái erősebbek voltak. Ezekre a szemináriumokra azonban valószínűleg több évtized alatt összesen nem jártak annyian, mint ahányan ma egyetlen évben a kreatív írás órákat látogatják, látogatóik köre eleve szelektált volt.

Személyes tapasztalataim csekélyek, ezért könnyen lehet, hogy alapvetően tévedek. Sok évvel ezelőtt részt vettem az Író Akadémia programjában. Az elnevezés azt jelentette, hogy akik befizették a nem alacsony részvételi díjat, íróktól hallhattak az irodalom különböző jelenségeiről, szemináriumokon pedig az írás mesterfogásait mutatták be, de a cél – szerintem helyesen – mindenkor az olvasói ízlés nevelése volt. Ezután évekkel később én is tartottam egy kreatív írás szemináriumot az ELTE-n. Ennek részleteit fedje jótékony homály. Annyi bizonyos, hogy a jelentkezők nagy

része azért járt oda, mert író akart lenni, kevés tehetséggel és tanulási hajlandósággal. A részletek helyett elég annyi, hogy székszisem nem apadt, inkább nőtt. Nyilván én is sok mindent rosszul csináltam, néhány hibámra azóta rá is jöttem. A végén elhatároztam, hogy legalábbis jó ideig nem vállalom többé ilyen feladatot. Az elhatározásaimhoz a legkritikább esetben vagyok képes tartani magam, de ehhez eddig sikerült.

TÓTH KRISZTINA: A legnagyobb probléma szerintem az, hogy az akkreditált képzések azt ígérik, az illető költő vagy prózaíró lesz. Költőket és írókat pedig nem lehet képezni, hiszen a műfogásokon és alapismereteken túli szükséges plusz nem a képzéstől függ. Annyit lehet ígérni, hogy bizonyos képességeket fejleszteni tudunk, és felébresztjük a kíváncsiságot. A többi a jelentkezőn múlik, tehetséget nem lehet oktatni. Az sem biztos, hogy ezzel az elvárással kell elmenni egy ilyen tanfolyamra. Idén nyáron megismerkedtem Franciaországban egy nővel, aki haldoklókat ápol. Kórházi életrajzíróként dolgozik, vagyis rögzíti a haldoklók élet-történetét, hogy ezzel könnyítsen a lelkükön és segítsen nekik eltávozni a világból. Na, ő például azért végezte el a toulouse-i egyetemen a kreatív írás kurzust, hogy igényesebben tudja formába önteni ezeket az életrajzokat.

Nekem többször is voltak már olyan felnőtt tanítványaim, akik egyszerűen csak igényesebb önkifejezésre vágytak, vagy a munkájuk, életmódjuk miatt, vagy pedig elvesztették a kapcsolatot a kortárs irodalommal, és olvasóként szerettek volna visszatérni a mai szerzőkhöz. Mindkét esetben segítséget kértek és kaptak a saját fejlődésükhöz, de nem azzal az igénnyel iratkoztak be, hogy a tanfolyam végén nekiálljanak megírni a saját könyveiket. Nekem nagyon rokonszenves az, ha valaki felnőtt fejjel fejlődni szeretne, és nem biztos, hogy mindenkinek remekműveket kell létrehozni. Az igényes irodalomnak igényes olvasókra van szüksége, az igényes olvasó pedig szeretné közelebbről látni magát a mesterséget is. Ha hiteles emberek oktatják az írást, vagyis azt, ami az írásból oktatható, ha odafigyelnek a személyre, akkor hozzásegítik ahhoz, hogy a saját képességeinek megfelelő feladatokon keresztül eljusson arra a szintre, amit magának kitűzött.

SULYOK BLANKA

Kreatív írás középiskolás fokon

„Jöjj el, Szabadság, te szülj nekem Rendet!”

JÓZSEF ATTILA

„Az iskola olvasásról-lebeszélő nagyüzem”

KUKORELLY ENDRE¹

„...a készségek felett szintjét megkívánó, szabadon végzett munka összetettebbé teszi az ént, másfelől azonban nincs, ami olyan zűrzavart idézne elő bennünk, mint a kényszer hatására végzett, lélekölő munka.”

CSÍKSZENMIHÁLYI MIHÁLY²

„A vers nem születik, hanem csinálják”

GOTTFRIED BENN

ELŐZMÉNYEK: KREATÍV ÍRÁS A PÁZMÁNYON

Már vagy tizenkét éve voltam „része” a közoktatásnak, mikor először döb-bentem rá, mi is a problémám az iskolák „irodalomóráival”, melyek között nem éreztem lényeges különbséget, legyen szó akár az általános iskolai emlékeimről, akár az egyetem irodalomtörténeti és -elméleti kurzusainak többségéről. Mikor elkezdtem járni Lackfi János és Vörös István kreatív írás szemináriumaira, azt gondoltam, igen, ez az, megérkeztem. Erre vágytam, ezt kerestem, ezért lettem „bölcész”.

Úgy éreztem magam, mintha valami félresikerült zeneiskolában tizenkét év szolfézs- és zenetörténet-tanulás után végre hangszert kaphattam volna a kezembe. Aki tanult zenét, tudja, összehasonlíthatatlanul intenzívebb élmény valódi hangszeren játszani, mint „szépeket gondolni róla”. És ez azokra is igaz, akik aztán nem lesznek híres előadóművészek vagy zeneszerzők, egyszerűen csak csatlakoznak a helyi kórushoz, vagy otthon, a családi körben veszik időről időre kézbe a gitárt vagy a hegedűt.

¹ KUKORELLY ENDRE: Lil(l)a legyező – A kortárs irodalom helyzete az oktatásban. = *Élet és irodalom*, 2007/40.

² CSÍKSZENMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2010, 191.

Az órák hatására nem lettem költő – de azt megtapasztaltam, hogy a költészet nem tejszínhab a torta tetején, ami csak a kiválasztottaknak jár. Az írás lehet játék, terápia, önismeret, általa az ember újrarendezheti az élményeit és a lelkivilágát, cinkos kapcsolatba léphet a „valódi” írókkal és költőkkel, akiket így már hiába is próbálnak tankönyvekbe préselni előlünk az iskolában.³

Ami pedig talán a legfontosabb – a kreatív írás során átélhető az a bizonyos „flow”, a „tökéletes élmény”, melyet így jellemez korszakalkotó könyvében a magyar származású amerikai pszichológus, Csíkszentmihályi Mihály: „...mindannyian átéltünk már olyan pillanatokat, melyek során azt éreztük, hogy nem ismeretlen erők taszigálnak ide-oda, hanem mi magunk irányítjuk cselekedeteinket, saját sorsunk urai vagyunk. Az ilyen ritka alkalmakkor szinte átszellemülünk, olyan gyönyörűséget érzünk, mely mérőöldkő lesz az emlékeinkben, és azt súgja, mindig ilyennek kéne lenni az életnek. Ez az az érzés, amit *tökéletes élménynek* hívunk.”⁴

Igen, úgy éreztem, hogy ilyennek kellene lenni az életnek, és minden irodalomórának is ilyennek kellene lenni. Mikor felszabadult légkörben, inspiráló szövegek és inspiráló tanárok hatására próbáljuk ki magunkat, mikor őszintén belefeledkezünk abba, amit csinálunk, és közben eszünkbe sem jut, hogy „mikor csöngetnek már ki”.

IRODALOMTANÍTÁS A KÖZOKTATÁSBAN – TÚLÉLNI, NEM ÁTÉLNI

Tudtam, hogy másképp szeretnék tanítani, mint ahogy engem tanítottak a gimnáziumban, és azt is, hogy nem akarom betű szerint betartani az előírt, hervasztó „tanmenetet”. Olyan iskolát kerestem, ahol viszonylag kicsi a kockázat, ahol a „magyar” nem tartozik a kiemelt tantárgyak közé, inkább olyan „essünk túl rajta”-dolog – azaz szabad terep a kísérletezésre. Ahol nem kell attól tartani, hogy a diákokat aggasztja majd, ha nemcsak a „kötelező témákkal” foglalkozunk, és nem veszik zokon, ha esetleg „nem haladunk az anyaggal” elég gyorsan.

„Haladni az anyaggal!” Nyomasztó kifejezés, az irodalomtanítás teljes félre-

³ LACKFI JÁNOS ironikus, *Szócikkek az irodalomta(la)nítási kézikönyvből* című, egyelőre kiadatlan műve a következő meghatározást társítja a „költők” fogalmához: „Olyan emberszabásúak, akikhez minimum két fontos dátum tartozik, egy születési és egy halálozási. A születési dátummal nem rendelkező költők iránt elnézést lehet tanúsítani, nyilván az időjegyzés kezdetleges fokán álló, primitív társadalmak termelték ki őket, s ez patinát és előnyt jelenthet. A patina a jó költő ismérve. Minél vastagabban borítja arcát, annál használhatóbb a portré. Patina helyett galambürülék is megteszi, ez főleg kőből és bronzból készült költők fején fest roppant elegánsan. A halálozási dátummal nem rendelkező költők gyanúsak, hiszen mindig elmozdulnak, beszélnek és írnak, nem férnek a bőrükbe, nem lehet őket biztonságosan lepréselni a tankönyvekbe. Némelyek közülük gondolkodnak is, ami roppant szakszerűtlen és veszélyes, hiszen mi van, ha nem azt gondolják, amit gondolunk, hogy a költő gondolt.

⁴ CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow – A tökéletes élmény pszichológiája*, 21.

értése. „Szinte minden vonatkozásban, minden nap az aktuális mindennapival találkozol, kivéve az irodalom. Irodalmat tanulva óvodától a bölcsészkar befejezéséig simán megúszhatod *napjaid* magyar irodalmát.(...) Irodalmat tanulva nem irodalmat tanulsz, hanem irodalomtörténetet.” – írja Kukorelly Endre *Lil(l)a legyezője – A kortárs irodalom helyzete a közoktatásban* című cikkében, majd később hozzáteszi: „Márpedig mindenki olvas, mert muszáj neki – egészen Radnótiig, aki az utolsó kimerítően túltárgyalt tananyag. Oszt’ annyi, jön az érettségi. Ki van merve. Kimerültséget. Aztán már nem lesz szükség rá.”⁵

A jelenlegi irodalomtanítás arra kondicionálja a diákokat és a tanárokat, hogy „csak legyünk rajta túl”. Valahogy éljük túl, tudjuk le, a dolgozatokat írjuk meg, a tételeket húzzuk ki, aztán felejtjük el ezt a lidércnyomást, lényeg, hogy ott a hivatalos dokumentum, be van írva a bizonyítványba, megcsináltuk, kész, ennyi. Haladunk, ez kétségtelen – a diákok többségénél alapvetően „szűz területről” indulva a közönyön és az érdektelenségen át egészen a frusztráltságig és a könyv-utálatig sikerül is eljutni. Ha betartjuk a tanmenetet, a felvázolt „siker” szinte garantált. Hiszen a „tananyag” és annak előírt feldolgozási módja (életművek és definíciók és előre gyártott „elemzések” bebifláztatása, valamint a diákok életkorától, lelki-világától és kultúrájától tökéletesen idegen olvasmányok erőszakos elolvastatása) épp az ellenkezőjét okozza annak, ami Csíkszentmihályi Mihály szerint az iskola egyik legfontosabb feladata lenne – hogy hosszútávon és persze pozitívan hasson a tanulók ambícióira.

„Sok ember abbahagyja a tanulást, amikor befejezi az iskolát, mert a (...) több évnyi, kívülről irányított tanulás nagyon kellemetlen emlékeket hagyott benne. A figyelmünket elég hosszú ideig manipulálták kívülről tankönyvek és tanárok ahhoz, hogy az utolsó bizonyítványosztás egyben számunkra a szabadság első napja is legyen.

Az az ember azonban, aki elhanyagolja absztrakt készségeit, sosem lesz valóban szabad. Gondolkodását a szomszédok véleménye, a tévében látott hirdetések és az újságok szólamai irányítják (...) Az lenne a jó, ha a külsőleg irányított oktatás vége egyben a belső motiváció irányította tanulás kezdeti szakasza lenne. Ezen a ponton a tanulás célja már nem a bizonyítvány vagy a diploma megszerzése (...) A cél inkább megérteni azt, hogy mi történik körülöttünk, milyen személyes jelentősége és értelme van az élményeinknek. Ebből ered aztán a gondolkodó elmélyült öröme.”⁶

⁵ KUKORELLY ENDRE: *Lil(l)a legyező – A kortárs irodalom helyzete a közoktatásban*. = *Élet és irodalom*, 2007/40.

⁶ CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow – A tökéletes élmény pszichológiája*, 188–189.

FRISS FORGÁCSOK EGY FAIPARI SZAKKÖZÉPISKOLÁBAN

A Kozma Lajos Faipari Szakközépiskola ideális terepnek tűnt a fenti ambícióim számára – 2010 szeptemberétől kezdtem itt dolgozni, friss diplomás, magyar-német szakos tanárként. Egy alapvetően műszaki szakközépiskolában a „magyar” az érettségi miatt nyilván fontos, de általában nem különösebben hatja meg az idejelentkezőket. Arra gondoltam, talán épp eléggé unják ezek a diákok a „hagyományos” magyarórákat ahhoz, hogy egy kis újításra nyitottak legyenek.

(Ezen kívül beugrott a „versfaragás”-metafora is, meg hogy „csiszolgatjuk a szöveget”. Ezen a diákok a tanműhelyben közvetlenül tapasztalják meg, milyen érzés a fával dolgozni – egy természetes anyaggal, melynek megvannak a maga belső, fizikai törvényei, és csak ezeket kiismerve, ezeket tiszteletben tartva lehet belőle alkotni, új dolgokat létrehozni. Miért is ne tudnának ezek a fiatalok a nyelv-re is hasonló módon tekinteni, némi kreatív írás – gyakorlat után?)

Az első órákon, amikor harmincöt kamasz fiúval néztem farkasszemet, egyébként is világossá vált, hogy itt valamit „ki kell találni”, ha azt akarom, hogy figyeljenek rám. Sem fizikai, sem lelki alkatom nem igazán alkalmas a kívülről, szankciókkal kényszerített „fegyelem” fenntartására.

Igen, csakhogy az egyetemi kreatív írás óráinkon a tanáraink állították össze a „menetrendet”, ők válogatták a motiváló, megragadó, elsősorban persze kortárs szövegeket. És mi, csillogó szemű bölcsészlányok, boldogok voltunk, hogy egy „igazi költő” óráján ülhetünk. Na de mihez kezdjek én a kilencedikes szöveggyűjtménnyel meg harmincöt nyegle kamasszal? Annyira szerettem volna bebizonyítani nekik azt, amiről Csíkszentmihályi így ír:

„A nyelv legkreatívabb használati módja, ahogy említettük, a költészet. Mivel a vers segít az elmének, hogy tapasztalatait leszűrt és sűrített formában őrizze meg, ezért ideális arra, hogy formába öntse a tudatot. Minden este elolvasni néhány verset olyan az elme számára, mint a tornagyakorlatok a testnek – segít formában maradni. Nem kell ezeknek a verseknek ’csodálatos’ költeményeknek lenniük, eleinte legalábbis biztosan nem, és nem is kell teljes verset elolvasni. Az a fontos, hogy találjunk legalább egy sort vagy egy versszakot, amely énekelni kezd bennünk. Néha egyetlen szó is elég, hogy ablakot nyisson a világ egy új szeletére, hogy megváltoztassa látásmódunkat, hogy új utat keressünk önmagunkban.”⁷

A tény, hogy először is nem kellett „sokat olvasni”, kezdett talán szimpatikus-sá tenni, amennyire persze egy középiskolai tanár rokonszenves lehet. Kértem őket, hogy nyissák ki a szöveggyűjteményt Anakreón *Engem a szerelem...* című versénél. Na de tanárnő, mi nem hordunk szöveggyűjteményt. Jó, akkor töltsétek be az okostelefonotokon a szöveget, úgyis folyton azon lógtok... Lehet telefonozni? Kajak? Nekem már meg is van, tanárnő! (Hiába, ez már a Z-generáció. Nem gondoltam volna, hogy ettől így belelkessednek. De nem kezddhetem el egyeseket

⁷ CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow – A tökéletes élmény pszichológiája*, 176–177.

osztani „felszerelés-hiány” miatt, mert én is gyakran elfeledkezem a szöveggyűjteményről, ez az igazság.)

Babits Mihály fordításában így szól az első versszak:

„Engem a Szerelem piros
labdával szíven ért, és egy
szép cipőjű, aranyhajú
lánnyal játszani hívott.”

Miután megbeszéltük a képek logikáját, hasonló versszakokat kellett írni nekik is, csoportban. És a fiúk a legmerészebb várakozásaimat is felülmúlták. A teljesség igénye nélkül idézem a jobban sikerülteket:

„Engem a Szerelem
matekórán körzővel szúrt szíven,
és több ponton összekötött
a Végtelennel.”

„Engem a Szerelem
infóórán vírussal fertőzött meg,
és az összes exemet
kitörölte a fejből”

„Engem a Szerelem
a tanműhelyben
fűrésszel forgácsolt szét,
majd végül simára gyalulta
a szívem.”

Hasonlóan rövid, „felvillanás-szerű” kis szövegeket írtunk Szent Ágoston, az „utazás-toposz” és a „belső, lelki utazás” ürügyén. Itt egy merész ugrással egy József Attila-verssort vettünk alapul:

„Jó volna jegyet szerezni, és elutazni Önmagunkhoz”

Azt kértem tőlük, hogy próbáljanak meg minél változatosabb „közlekedési eszközöket” választani, és valahogy jelenjen meg az önismeret fontossága, illetve az, hogy az ember több, mint amit a külvilágnak megmutat magából. Például következő sorok kerültek fel a facebook-csoportunkba:

„Jó volna tengerre szállni, és felfedezni érzéseink szigetét.”

„Jó volna liftbe szállni, és eljutni szívem alagsoráig.”

„Jó volna városnéző buszra ülni, és végiglátogatni lelkem felfedezetlen nevezetességeit.”

„Jó volna tengeralattjáróba szállni, lelkünk mélyére merülni, és felszínre hozni a kincseket.”

„Jó volna Hummerbe ülni, és feltörni lelkem jegét”⁸

„Jó volna metróra szállni, hogy a felszín alatt megtaláljuk valódi önmagunk.”

A szlengről még mindig azt írják a nyelvtankönyvek, hogy „igénytelen nyelvhasználat”, ami nyilvánvaló sznobság és felületesség. A szleng elképesztően sokrétű, friss, vagány, izgalmas és képszerű, tökéletes közvetítő közeg a lakótelepi srácok nagy része és a költészet között. Bár engem mindig is vonzott és érdekelt ez a nyelvváltozat, a tanítványaim sokkal biztosabban mozognak e terepen. Kedvelt órai feladat, amikor „szlengre fordítanak” – erre tapasztalataim szerint főleg a drámák szövegei alkalmasak. Példának idézem Sallai Alexander szövegét, aki a híres Hamlet-monológot írta át:

Lenni vagy nem lenni, ez itt a vaker,
 Akkor jó az ember, ha túri, mint egy fater.
 Cinkjei minden cuccát megszüntetni stukkerral,
 Egy álom se rendelkezik ilyen dzsukellal.
 Szíve keserű, mint az egyhetes káposzta,
 Rázkódásaival az epilepsziát rám hozta.
 Van egy célom, ezt kéri fönt a nagytesó,
 Megmurdelni, beájulni és összeesni, mint egy régi Peugeot.
 Talán flesselni, csak ez a para,
 Beállva nincs gond, csak finomabb a kaja.
 Ha lerázzuk ezt a földi trét
 Eszünkbe juthat egy földi rét
 A nyomorékokat hosszan élteti,
 Ki lenne rusnya, vén, ezt senki se kérheti.
 Sunyik revansot vesznek, nagyképű forma dölyfét,
 Gyűlölt exe hülyesége, pör-halasztott kölykét.
 A hivatal keménykedései, adózhatnak az emberek
 S sípcsontrúgást, amivel, nagyzolnak a gengszterek.
 Ha megpunnyadna egy bicska miatt, ki akarna manuskodni,
 Izzadva meg büdösen kinek van kedve tanúskodni?
 Ha parázásunk miatt nem jönnek a turisták,
 Kedvünk ne csesszük el, pakold, itt egy krumpliszásák.
 Jelen van a genya, mint egy anonimnak, lazán belekötni,
 Lehet, hogy én gyáva leszek, de nem fogok a szájába beleköpni.

⁸ Néhány éve meggondolatlan fiatalok Hummer-rel hajtottak rá a Balaton néhány centis jegére, mely természetesen beszakadt a többmázsás járművek alatt. Komoly sérülés nem történt, de az eset után vírusként terjedtek a facebookon a sofőrökön ironizáló mémek.

Zrínyi, Szigeti veszedelem. Nem, ebből részleteket sem olvastunk. Helyette inkább a diákok írtak eposzt – melyben a saját életükre reflektálhattak, és megpróbálhatták a közösségnek kedves rendet és harmóniát legalább a szövegvilágon belül helyre állítani. (Hiszen eredetileg nyilván ilyen céllal írtak eposzokat, nem azért, hogy legyen mivel gyötörni a későbbi generációkat.) Ebben az eposzban az osztályközösség vívott csatát a tanárokkal, hogy végre véget vessenek a tankönyvekkel-szöveggyűjteménnyel-vonalzóval-körzővel-intőkkal fenntartott „zsarnokságnak”. Először közösen felvázoltuk a cselekményt, kineveztük az „epikus hősöket”, segítő és támogató isteneket találtunk ki. Majd a különböző énekek kidolgozása már kisebb csoportok feladata volt, és minden csoportnak jutott egy-egy „klasszikus” eposzi kellék is – témamegjelölés, eposzi hasonlatok, segélykérés, seregszemle stb. Ami különösen jó tapasztalat volt ennél a feladatnál, hogy a diákok nemcsak az „ellenség” ábrázolásánál törekedtek az iróniára, de humoros önkritikával jelenítették meg a „diákságot” is.

A tanulók méltán büszkék a szövegeikre, melyeket először csak a praktikus céllal létrehozott, zárt facebook-csoportokba posztoltak. (A kéresemre minden, általában tanított osztály létrehoz egy-egy ilyen csoportot, mert a diákok nagy részét sokkal könnyebb így elérni, tájékoztatni, visszajelzéseket kapni stb.) A szövegek osztályokon belüli népszerűsége adta az ötletet, hogy ezeket az írásokat érdemes lenne több emberhez is eljuttatni. 2012-ben létrehoztam a *Kozmaköltészet – Friss Forgácsok* nyitott facebook csoportot, ahová elsősorban „kozmas” diákok és tanárok teszik fel az órákon vagy épp „csak úgy” írt szövegeiket. A jobban sikerülteket folyamatosan mentem dokumentumként, így egyre bővül a virtuális „kozmas szöveggyűjtemény”.

A csoporthoz – kéresemre – 2013-ban csatlakozott a már említett „Mesterem”, *Lackfi János*, aki időnként még a diákok szövegeire is reflektál, például így:

Menyhárt Mátyás, Barabás Csongor, Sallai Alexander:
A faszerkezet összeillesztése

(*stílusgyakorlat – ismeretterjesztő stílus*)

A művelet a fa legyalulásával, megtisztításával kezdődik – hogy minden simán menjen. Egy jellegzetes mozdulatsorral előkészítjük a megmunkáláshoz. Ha szép lassan csináljuk, akkor elkerülhetjük a fölösleges tennivalókat. Lényegében a faanyag nedvessége határozza meg a művelet sebességét, ráadásul a merev anyaggal biztosabb munkát végezhetünk. Csak akkor helyezhetjük be az imént említett faanyagot, ha a rés nagysága megfelelő. Miután néhányszor belepróbáltuk a faanyagot, az arra enged következtetni, hogy a rés megfelelő, beleengedhető az enyv. A rés körüli enyvot eltávolítjuk, ezek után 10–20 perces szünetet illik tartani. A jó munka elvégzésével a munkavállaló és a megrendelő is boldogan távozik.

Lackfi János kommentje:

Tisztítod a fát, apafej, és gyalulod, mint állat,
minden simán megy, ne parázz, egy Isten se jobb nálad!
Kajakra előkészítjük az alapos megmunkálást,
ha szépen, lassan dolgozol, nem olyan, mint a hánvás.
A faanyag nedvességétől függ a művelet sebessége,
merev anyaggal jobban megy – mire gondoltál, hé, te?
A faanyag csak akkor illik pontosan a részbe,
ha a szakikám előtte pöpecül kivéste.
A faanyagot próbáljuk be illesztés előtt párszor,
s beengedhetjük az enyvét, ha már tutira bepásszol.
Távolítsuk el gondosan a rés körüli enyvét,
ezek után a csókák tíz-husz percet pihennek...
Ha jó a munka, nyomd a denszet s a megrendelő pucsít,
tolja a lét, és a tetejébe ad egy ötös pacsit!⁹

Mára már nem Lackfi az egyetlen „valódi költő”, aki tagja a csoportnak, csatlakozott hozzánk *Kukorelly Endre* is, aki megosztotta saját, „*Kortárs irodalmat a közoktatásba*” – elnevezésű facebook csoportjában a Kozmaköltészetéről írt, korábbi cikkemet, ami azért (is) fontos, mert azóta egyre többen csatlakoznak hozzánk „kivülről” – érdeklődő diákok, pedagógusok, szakmabeli és „műkedvelő” irodalmárok. A kezdő szerzők így egyre több ember támogatására, kritikájára és tanácsaira számíthatnak, kezd összeállni egy igazi „virtuális irodalmi műhely”.

Emellett tagjaink közt tudhatjuk az ismertebb *slammerek* egy részét, a csoport tagja például *Csider István, Gábor Tamás, Horváth Kristóf, Kemény Zsófi, Pion István, Simon Márton* – a slam poetry-műfaj kifejezetten alkalmas rá egyébként, hogy (többek között) a költészet iránt érzékenyítse a tizenéveseket.

Egy tanévben kétszer vagy háromszor kilépünk a „virtuális térből”, és úgynevezett „irodalmi kávéházat” szervezünk a kollégáim segítségével. Egy délután, mikor személyesen találkoznak írók és olvasók, és a szövegeket felolvassák, elrappelik, elslammelik, eléneklik vagy épp eltáncolják az alkotók. Visszatérő, önkéntes vendége ezeknek az alkalmaknak *Lackfi János*, de jártak már nálunk a fent említett *slammerek* is.

A KREATÍV ÍRÁS SZEREPE A VESZÉLYEZTETETT TANULÓK FELZÁRKÓZTATÁSÁBAN

Először nem biztos, hogy egyértelmű annak a jelentősége, hogy egy faipari szakközépiskolában „verset faragnak” a diákok. Talán kedves hobbinak, „jópofa dolognak” tűnik, de nem olyasminek, ami különösebb figyelmet igényel, és ami

⁹ <https://www.facebook.com/groups/371540716214790/568447336524126/>

esetleg okot ad arra, hogy átgondoljuk általában az oktatás struktúráját és céljait, és benne az irodalomtanítás lehetőségeit.

Ami viszont mindenképp figyelemre méltó tény, hogy elsősorban az alapvetően „problémás”, azaz tanulási nehézségekkel, beilleszkedési, viselkedési problémákkal, diszlexiával, diszgráfiával küzdő, gyakran többszörösen évismétlő és/vagy hátrányos családi helyzetű tanulók a leginkább fogékonyak és a leglelkesebbek a kreatív írás során.

Első irodalomóráim egyikén hasonlatokat írtunk azzal kapcsolatban, hogy mi lehet a különbség a művészi és a „gagy” szövegek között. (A diákok fogalmazták meg így ezt a kérdést, mikor arról vitatkoztak, melyik zeneszámt hallgassuk meg az órán.) „A művészi és a gagy szöveg között akkora a különbség, mint a Tokaji Aszú és a koccintós kannás bor között. Mint Angelina Jolie és Kiszél Tünde között. Mint a szegedi halászlé és a menzás hamisgulyás között.” A legszemlésebbeket felírtam a táblára, zárójelben a szerzők nevével, ahogy illik. Óra végén az egyik fiú felkiáltott:

„Nézzétek már! Csak a bukottak neve van a táblán!”

Nekem ez fel sem tűnt, nem nagyon ismertem az osztályt. Ekkor még nem tulajdonítottam nagyobb jelentőséget a dolognak. Ám azóta eltelt öt év, és továbbra is azt tapasztalom, hogy a „rendszerbe” alapvetően nehezen illeszkedő tanulók a „Kozmaköltészet” valódi motorjai.

Attila eddig kétszer ismételt évet, és már többször el akart menni az iskolából. A nevelési tanácsadó által kiadott szakvélemény szerint diszlexiás és diszgrafiás, és felfedezhető nála hiperaktivitás is. A kézírása nehezen olvasható, sok helyesírási hibát vét. Mikor megismertem, szinte lehetetlen volt rávenni, hogy akár csak egy sort is leírjon. Szemmel láthatóan utált írni, minden mással szívesebben foglalkozott, főleg a telefonjával. Órai jegyzet? Házi feladat? A legkevésbé sem volt jellemző. Rosszabb napjain épp csak a nevét írta fel a beadandó munkákra. Az volt az érzésem, „betű-fóbiája” van.

Attila nagyon is odafigyelt, mikor egy nap meghallgattuk Akkezdet Phiai *Hisz Sztori* című számát. („Földről hallgattam meg az első csontroppanást / Miután végig néztem az Ősrobbanást. Az első házaknál én voltam a sár / Voltam leprás, király és másra éhező cár // Tapasztaltam mi Aphrodité valódi bája / Norbinak vagyok a ledobott kalóriája / Nem a Való villából jöttem a való világra / Voltam és még leszek – önmagam paródiája. stb.”¹⁰)

A szöveg mintájára a diákok is írtak hasonlókat – azt kértem tőlük, hogy próbálják megjeleníteni azokat a dolgokat, melyek érzésük szerint tipikus kérdései és problémái a „mai tizenéveseknek.” Attila többek között ezeket a sorokat írta – csak a helyesírást korrigáltam:

¹⁰ <http://www.zeneszoveg.hu/dalszoveg/54350/akkezdet-phiai/hisz-sztorikis-kece-zeneszoveg.html>

Én voltam Hitler orra alatt a bajusz.
 Egy Chaplin-komédia, Éva Braun lábán a mamusz.
 Én vagyok a havi nettó jövedelem,
 Amiért elégedetlen várnak emberek tömegesen.
 Én vagyok a mentő, ami csak húsz percet késett.
 A cserbenhagyásos gázolás, mi belőled tett pépet.
 Én vagyok a mintacsálád, aki fenntartja a képet.
 Én vagyok az apád, ki néha félrelépett.
 Én voltam az oktatás, mely célkitűzést adott.
 És maradtam egy rossz diák, ki mindent el...halasztott.
 Én voltam a feléd nyílt elvárások tengere.
 Az értetlen fejrázások célzó fegyvere.

Én vagyok a két generáció, mely nem érti egymást,
 Én vagyok köztük a szakadék, mely nem enged át,
 Én vagyok Luke, és én vagyok Darth Vader,
 Én vagyok a szüleid iránt érzett kétely.
 Én vagyok a műköröm, ami beletörik a billentyűbe,
 Én vagyok a mély seb, mit nem kötnek be időbe',
 Én vagyok a szirtek mélyén lévő folyó,
 Én vagyok az egyetértés fejébe küldött golyó,
 Én vagyok a lengő híd, mely mégis átível,
 Te lehetsz az akarat, kit mindez nem érdekel.

Attilának rendszeresen kerülnek fel szövegei a Kozmaköltészet facebook-csoportba. A félévente megrendezett irodalmi kávéház rendszeres résztvevője, nemcsak felolvas, hanem rappel is két barátjával, természetesen saját számokat.

Jó, jó, mondhatná aggodalmasan a magyar oktatás szelleme, de a diákok nem az élvezetért, nem az önkifejezésért és az alkotói szabadság megéléséért tanulják az irodalmat, hanem azért, hogy egyrészt haladjanak az anyaggal, másrészt pedig, hogy teljesítsék az érettségi követelményeit. Mi lesz Attilával a vizsgabizottság előtt? Majd elrappeli?

Ez a kérdés engem is sokáig nyomasztott, hiszen Attila, bár kiválóan teljesít a kreatív írásban, sokáig továbbra sem nagyon kapcsolódott be azokba a „kötelező körökbe”, melyeket az előírt tanterv és az életidegen érettségi feladatok miatt sajnos kénytelenek vagyunk időről időre a nyakunkba venni. Úgy értem, például: „Az álom motívumának középpontba állításával hasonlítsa össze Csokonai Vitéz Mihály és Petőfi Sándor alábbi költeményét! Elemzésében térjen ki az álom-toposz megjelenítésének képi-stilisztikai megoldásaira is!”¹¹ „Hasonlítsa össze az alábbi két költeményt! Elem-

¹¹ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/feladatok2011tavasz/k_magyir_11maj_fl.pdf

zésében térjen ki a műfaji sajátosságokra, valamint a történelmi személyiség megjelenítésének és értékelésének eszmei és művészi megoldásaira!”¹² (De most komolyan, valaki elmagyarázná nekem, hogy mit jelent például az, hogy „a történelmi személyiség megjelenítésének eszmei megoldásai”? Nem világos, mire gondolt a költő, vagyis a feladatkitaláló bácsi. És az sem, hogy miért is kell ezt egy középszintű érettségien kifejtteni. És az sem, hogy és-sel miért ne kezdhethénk mondatot.)

Mindenesetre úgy éreztem, nem mondhatok le Attiláról. Azt reméltem, ha kellő időt, türelmet és biztatást kap, előbb-utóbb csak teljesíti azt is, amit muszáj.

Nem rég *Az ember tragédiájáról* tanultunk – természetesen nem kellett elolvasniuk a drámát elejétől a végéig, különben hiába kellett volna, úgysem tették volna meg. (Nem azért nem adtam fel „kötelezőnek”, mert nem jó. Az egyik kedvenc művem. De nekik túl „poros” és nehéz lett volna, és könyveket nem vagyok hajlandó „büntetesként” használni.) Megbeszéltük, hogy miről szól, és megnéztünk néhány színt Jankovics Marcell animációs filmjéből. Mielőtt belementünk volna az ún. „elemzésbe”, azt a fakultatív feladatot kapták, hogy fogalmazzák meg „érettségi-kompatibilis stílusban”, szerintük milyen választ ad a dráma az alapkérdésre, miszerint „van-e értelme az emberi létnek?” Attila ezt írta nekem facebook-üzenetben, ebben a szövegben nincs semmi korrekció:

SZORGALMI ☺

A dráma két szempontot állít szembe egymással az emberek szempontját valamint bolygónk és Képzelt vagy valós isteneink szempontját.

Emberi szempontok: Az ember szempontja hogy fontos az utódnemzés fajfenntartás, melynek lényege az élet és a benne való létezés ez egy körforgás. Párt találunk utódot nemzünk megöregszünk meghalunk. Tehát emberi szempontból van értelme életünknek mivel életünk értelme a fajfenntartás az emberi fajfenntartása.

Bolygónk és isteneik szempontjai: Bolygónk és isteneink szempontjából hasztalanok vagyunk a földnek az lenne a legjobb hogyha az emberek nem is léteznének mivel folyamatosan pusztítjuk a földet bár nem vesszük észre hiszen mi csak saját magunk érdekeit nézve a fajfenntartásra összpontosítunk. A Föld számára élősködők kullancsok vagyunk ugyanígy az Isteneink szemében is.

Ez a kapcsolat és konfliktus folytonos míg világ a világ míg a föld meg nem semmisül vagy az emberi faj ki nem hal.

Ezek az én szempontjaim ezt a két szempontot állítottam egymással szembe.

Ezek után Attila még egy összehasonlító elemzést is megírt, majdnem két oldalt. Nem mondom, kicsit eltért a megadott szempontoktól – de jobb is.

Sokáig nem találtam rá magyarázatot, vajon miért pont a „problémás”, gyakran évisméltó tanulók a legtehetségesebb és leglelkesebb szövegalkotók nálunk.

¹² http://dload.oktatas.educati.hu/erettsegi/feladatok_2013tavasz_kozep/k_magyir_13maj_fl.pdf

Nem mintha mostanra sikerült volna ténylegesen „megfejtetni” a jelenség okát, de, ha megfordítjuk a kérdést, talán közelebb jutunk a megoldáshoz. Vajon miért „buktak meg”, illetve miért vannak tanulási, beilleszkedési problémáik olyan diákoknak, akik a szövegeik tanúsága szerint valójában értelmesek, érzékenyek, és – ha eltérő színvonalon is, – képesek a kreatív önkifejezésre?

A magyar iskolarendszer alapvetően a szabálykövető, engedelmes „jó gyerekeknek” kedvez. Akik szépen kitöltik a táblázatot, lemásolják a tábláról a vázlatot, vagy jegyzetelik, amit a tanár „diktál”. Aztán meg megtanulják a vizsgára meg a dolgozatra. (Aztán meg elfelejtik, de az már senkit nem érdekel.) Akik nem vonják kétségbe az előre gyártott jó válaszokat, hanem beletörődnek, hogy másoktól kell megtanulni, mi az igazság. Természetesen szó sincs arról, hogy ezek a gyerekek „ostobák” lennének, elsősorban személyiség-függő, kit mennyire befolyásolnak a külső elvárások. De az egyértelmű, hogy a gyerekek további „pályafutását” alapvetően meghatározó, első pár évben óriási szerepe van a családnak. Nem elsősorban olyan szempontból, hogy „leülnek-e a gyerekek tanulni” – bár a jelen helyzetben sajnos ez is szinte elkerülhetetlen a „sikerhez”. (Ideális esetben az estéknek, mikor végre együtt a család, már nem az iskolai tanulásról és házi feladatokról kellene szólniuk.) De talán még fontosabb, hogy képes-e a család a gyerekeknek annyi érzelmi biztonságot, örömet és támogatást nyújtani, hogy ellensúlyozni tudja azt a sivár unalmat, azt a szorongató teljesítmény-kényszert, azt az értehetetlenül és idegesítően egysíkú és életidegen, erőltetett „tanulást”, ami az iskolák nagy részében a gyerekeknek valahogy „ki kell bírni”.

De mi történik azokkal a gyerekekkel, akiket az iskolán kívül még otthoni konfliktusok, bizonytalanságok, esetleg traumák nyomasztanak? Akikre sem az iskolában, sem otthon nem fordítanak kellő figyelmet, akik azt érzik, hogy a személyükre igazából senki nem kíváncsi, akiket nem fogadnak el és nem szeretnek igazán, akiknek a jó közérzetével senki nem foglalkozik? Akiknek az életkori sajátosságait sehol nem veszik figyelembe, akik soha nem tanulhatnak a gyerekek természetes kíváncsisága szerint, játékosan, szabadon, saját személyiségüknek, fogékonyságuknak megfelelően, saját érdeklődésük és ritmusuk szerint?

Mi van azokkal a gyerekekkel, akik részképesség-zavarokkal küzdenek, de a tanáruk nem hajlandó elismerni, hogy ilyesmi egyáltalán létezik? Már az írás és az olvasás elsajátításánál elakadnak, és így a többi tantárgyat sem tudják hatékonyan tanulni – csak a rossz jegyek és a kudarcok sorjáznak, csak a dac nő és egyre szélesebbre nyílik az olló, egyre nagyobb lesz a különbség a különböző gyerekek értékelése között. Pedig sikerélmény nélkül senkinek sincs kedve dolgozni.

Az oktatásban régóta nem világosak a célok, és csak tüneteket kezelnek. A gyerekek antennái nagyon érzékenyek, pontosan érzik, hogy a rendszer tele van feszültséggel és hazugsággal. Minél okosabb és érzékenyebb egy gyerek, annál inkább szüksége van arra, hogy értse, mit miért csinál, a feladatainak „mi az értelme”, és hogy érezze, odafigyelnek rá, figyelembe veszik a képességeit és az igényeit. Márpedig mindezt a legritkább esetben kapják meg. Természetesen ren-

geteg egyéb tényezőtől is függ, hogy ki hogyan reagál minderre – van, aki magába zárkózik és begörcsöl, van, aki renitens viselkedéssel próbálja meg felívni magára a figyelmet és lázad, mindenesetre néhány kudarc után a legtöbben igyekeznek távol tartani magukat az iskolától, és „rossz tanulók” lesznek.

Az óráimon sokszor a „rossz tanulók” a leginkább fogékonyak a kreatív írásra, örülnek, hogy „végre valami más” csinálunk. Pedig semmi különös, nem kell hozzá méregdrága digitális tábla, és szaltót sem kell ugranom, hogy figyeljenek. Csak annyi kell, hogy érezzék, nem szorítja őket az idő, hogy több jó megoldás is lehetséges, hogy az „inspiráló szövegek” számukra és érthetőek, élvezhetőek és befogadhatóak legyenek (kortárs irodalom!), és hogy az írásaikért cserébe figyelmet és elismerést kapjanak. Amit meg is érdemelnek.

Persze, ha „minden jól megy”, egy idő után már nincsenek kiszolgáltatva az elismerésnek. Ha egy cselekvés tényleg a személyiség részévé válik és a motiváció belülről fakad, a „büntetés” vs. „jutalom” jelentéktelenné válik. De odaig hosszú az út.

AKTUÁLIS HELYZET – KÖZPONTILAG ELŐÍRT „DOBOZOLÁS”

Aki olvasta Örkény István Tóték című kisregényét, biztosan emlékszik az egyik központi motívumra, a „dobozolásra”. Arra a Tóték éjszakáit megkeserítő, értelmetlen pótcselekvésre, melyet a háborútól megőrzült őrnagy kényszerít a családra. A rengeteg, felesleges doboz, melyek gyártásához csak egy központilag meghatározott szabványt kell követni, elborítja az egész házat, lépni is alig lehet tőlük, ráadásul mindenki szenved a pihenés hiányától. De az őrnagy büszke és elégedett a „hatékony termelés” miatt. (Ő persze napközben nyugodtan alhat, míg a többiek dolgoznak.) Azt mondja, nagyon fontos, hogy ne üljenek az emberek tétlenül, mert akkor csak elkalandoznak, és még a végén önálló gondolataik lesznek, ami igen veszélyes.

A jelenlegi oktatáspolitikában is mintha hasonló szemléket kísértene. Megnövelik a „tananyagot”, lépni is alig lehet a rengeteg fogalomtól, évszámtól, kötelező olvasmánytól, amit „le kell adni” a diákoknak. Hogy ennek mi az értelme, hogy nem árt-e többet, mint használni (de), abba már nem gondolt bele senki a döntéshozók közül. Egyen-tankönyvből, egyen-tananyagot kell tanítani, központilag előírt szabályozás szerint, hiszen e nélkül talán önálló ötleteik lennének a pedagógusoknak, és ezt a veszélyes hozzáállást esetleg átadnák tanítványaiknak is. Igaz, hogy az iskolában a tanárok és a diákok egyaránt szenvednek a rájuk mért, irracionális mennyiségű feladat miatt, de legalább nem érnek rá azon törni a fejüket, hogy micsoda ellentmondások vannak itt.¹³

¹³ LACKFI JÁNOS *Szócikkek az irodalom (lesz)oktatási kézikönyvből* című írásában a következő meghatározás áll a „Száras tényanyag”-szócikknél: „A nők életében vannak nehéz napok, irodalomtanárnők életében viszont ott az a csodálatosan száras és könnyű érzés, ami a tényanyag ledarálásakor rin-

De nem nagy ügy. Ha valaki szenved, és nem látja a munkája értelmét, akkor is rá lehet venni, hogy dolgozzon, csak meg kell félemlíteni. Állítólag hamarosan jönnek a szakfelügyelők, és ellenőrzik, hogy ott tartunk-e, ahol a (természetesen központilag szabályozott) tanmenet szerint tartanunk kell, és még a diákok füzetébe is belekukkantanak, vajon lediktált-e mindent a tanár. Ahogy azt a hivatalokban elképzelték. Azt még nem tudjuk pontosan, hogy, ha Attila füzetéből hiányzik pár vázlatpont mondjuk a barokk irodalom művelődéstörténeti háttérének az anyagából, vajon kit vesznek elő, a renitens Attilát, vagy a felelőtlen magyartanárát.

Nincs iskolapszichológus. Nincs ifjúságvédelmi felelős. Nincs szabadidő-szervező. Az előírt tananyag korszerűtlen és nem alkalmazkodik a diákok életkori sajátosságaihoz. Az osztályok létszáma kezdetben túl nagy, kevés a csoportbontás, és olyan sok értékes diákot elveszítünk. A tanároknak túl sok órája van és túl sok felesleges terhe. A diákoknak is. És akkor még azt is el akarják venni tőlünk, hogy belátásunk szerint, az adott fiatalokhoz alkalmazkodva tanítsunk, azaz legyen esélyünk elérhető légkört teremteni, a tanulást megszerettetni, a lemorzsolódó, veszélyeztetett tanulóknak legalább egy részét „megmenteni”. Mert végső soron ez a tét.

AZ IRODALOMTANÍTÁS LEHETŐSÉGEI

Gyakran elhangzik az iskolában, hogy „fiam, nem szórakozni jársz ide”; „azért vagyunk itt, hogy szenvedjünk”; „a tantárgyat nem szeretni kell, hanem meg kell tanulni” stb. Nos, nekem meggyőződése, ha valaki szorgalmasan megtanulja az érettségire az összes „magyar tételt”, utána viszont kétségbeesetten igyekszik szabadulni mindentől, ami az irodalomra emlékezteti, nem végeztünk jó munkát. Ha viszont a jelenlegi rendszerben egy diák az érettségén a minimális követelményeket teljesíti csak, ám érzékeny, gondolkodó, olvasó, esetleg író ember válik belőle, aki képes őszinte örömet lelteni az itt felsorolt tevékenységekben, sőt, igényli őket, akkor a vele töltött idő semmiképp sem tekinthető elfecséreltnek.

Ezzel együtt rengeteg energiát felemészt a „kettős könyvelés”, az állandó egyensúlyozás a kötelezően előírt „anyag” és a diák-barát megoldások között.

gatja jóleső kábulatba tudatunkat. A száraz tényanyagban az a felemelő, hogy miután a diákokat kéjes mosollyal figyelmeztettük, mi következik, szinte bármire fel vagyunk hatalmazva. Daráláskor súlyos hibának minősül kisajnálni vagy holmi okoskodó fontossági sorrend szerint súlyozni az anyagot, ilyenkor a legjelentéktelenebb művek, legillanóbb barátságok, legkétesebb korszakhatárok, legfőlölegesebb történelmi dátumok is habot jelentenek az irodalmi tortán. Mivel felelőtlenebb írók csak úgy habzsolták a kilométereket, ujjongva dagonyázhatunk országok és városnevek jóleső, homogén iszapjában. Zaklatottabb szerelmi életet élő alkotók részletes névlistáival játszva elkenhetjük a diákok mindig túl nagy száját. Előnyt élvez továbbá a rokonság foglalkozásának, származási helyének hatodizigleni felsorolása, az elnyert rangok, címek és kitüntetések ömlesztése. Ha más nincs, olvassuk fel a telefonkönyvet vagy a szaknévsort.”

Radikális változásra lenne szükség, egy olyan koncepcióra, mely mind szélesebb körben lehetővé tenné, hogy a fiatalok számára belső motiváció alakuljon ki az írás-olvasás-kritikus gondolkodás területén. Hogy elsősorban örömet, szükség esetén vigaszt és kapaszkodót találjanak a könyvekben, hogy fejlődjön az ízlésük, hogy tudjanak önállóan is különbséget tenni őszinte és manipulatív, emberséges és embertelen, igényes és igénytelen dolgok között.

Kukorelly Endre egy személyes beszélgetés során említette, hogy egy olyan szöveggyűjteményre lenne szükség, melyet kortárs írók, elhivatott magyartanárok és pszichológusok állítanak össze – olyan szövegekkel, melyek valódi inspirációt és élvezetet jelenthetnek a gyerekek és a tinédzserek számára. És amelyek közül szabadon lehet válogatni – az adott csoport érdeklődésének, egyéni sajátosságainak megfelelően. (És amely – természetesen – szabadon bővíthető.) Ahogy az író a már többször idézett cikkében említi, az iskola egyik legfontosabb feladat ez volna, hogy a diákokat „függővé” tegye az olvasástól: „Hatalomszag. Porfelhő, porszag. Riasztó. Áll a katedrán Bósz Oroszlán és/vagy Riadt Nyuszi – Bósz Nyuszi, Riadt Oroszlán, mindenképp vadállat –, és azt ismételteti, hogy valter fonder főgel veide. Abszolút etalonnak látszó, nagydarab, ünnepélyes, szobormerev. Komor, humortalan, ősrégi, érdektelen, hosszas és nehézkes, kihámozandó mondanivalójú, megértendő-elemzendő (tehát ab start frusztráló), olyasmi *nemérem/hudenehéz/hudeunom*, megkérdőjelezhetetlen tekintélyű, *ja, há’ ijen a zirodalom, nemtuttam, mi ebbe a zsír, akkó, baszki, bealszok a cucctól cuccal, amiből kösz, de soha többet nem kér. Nem ráállítják, leállítják róla.*

Mielőtt odaállt volna. Ahelyett, hogy rákattantanák az olvasásra, mint drogдилер a szerre, divatdiktátor a divatosra. Az isteni programcsomag tartalmazza bennünk a függőségre való hajlamot, az alkoholhoz, nikotinhoz, koffeinhez hasonló rászorultság kialakítható az olvasással kapcsolatban is. Ne bírd ki, ha nincs nálad könyv! A zsigeri idegrendszer célzó, heves érzéki és intellektuális élményt okozó csodálatos művek mint a tanulás rigid tárgya, ez félrevisz. Kivezet az életből.”¹⁴

Ezt a bizonyos, egyelőre sajnos csak elméletben létező „szöveggyűjteményt” érdemes lenne kiegészíteni kreatív írás gyakorlatokkal – ez a két dolog egyébként is szinte elválaszthatatlan egymástól – különösen a még kezdőnek számító „szövegalkotók” esetében. Mármint a motiváló, gondolatébresztő, nem „torkokon lenyomott”, hanem élvezettel „befogadott” szöveg és aztán az ahhoz kapcsoló, akár egyéni élményeket, ötleteket, lelkivilágot is integráló kreatív írás.

Természetesen az értékelést is újra kellene gondolni – ami a saját gyakorlatomat illeti, kreatív íráshoz csakis pozitív értékelést kapcsolok. Az eredeti szándékot igencsak gáncsolná, ha „elégtelen” járna azért, mert valaki nem tud mondjuk tökéletes szapphói strófát írni.

Először fakultatív feladatokkal „tapogatom ki”, kikben van némi tehetség, fo-

¹⁴ KUKORELLY ENDRE: Lil(l)a legyező – A kortárs irodalom helyzete a közoktatásban. = *Élet és irodalom*, 2007/40.

gékonyág – ez nagyon hamar kiderül. Utána kisebb csoportokban dolgoznak fel/ki egy-egy szöveget, és mindegyik csoportba kerül egy-egy diák, aki az átlagosnál ügyesebben, vagy egyszerűen csak nagyobb kedvvel ír. Ők az én „közvetítőim” a kevésbé fogékonyak felé – általában a kimondottan motiválatlan diákokat sem hagyja hidegen, ha az osztálytársaiktól, „élőben”, közvetlen közélről tapasztalják meg a szellemes, egyéni, kreatív megoldásokat. Az elkészült, lehetőség szerint aztán felolvasott és/vagy előadott, akár dramatizált szövegre kapnak egy adott „pontszámot” (igazán nem szoktam szűkmarkú lenni, mondjuk száz pontot), melyet aztán a csoporton belül nekik kell elosztaniuk egymás között, a befektetett munka arányában. Így a kevésbé aktívak és kaphatnak egy-egy „pluszt” (akinek több pontot szavaz meg a közösség, az persze többet is), melyekből hármat (vagy többet, ez részletkérdés) összegyűjtve nekik is adott az esély egy-egy „órai munka ötös” elérésére.

Meggyőződése, hogy nem kellene attól félni, hogy a fentiekben felvázolt hangsúly-eltolás „végleg eltörölné a múltat.” A posztmodern és poszt-posztmodern irodalomban jelentős szerepe van az intertextualitásnak, ezer szállal kapcsolódnak a szövegek az irodalmi hagyományhoz. De nem a régi szövegek felől kellene keservesen (és általában úgyszólván reménytelenül) „haladni” a „kortárs” felé – hanem fordítva, a modern szövegek által ismerhetnék meg a fiatalok a „múltat” is. (Hogy mennyire részletesen, az nyitva hagyható kérdés – ha valakit igazán „megfog” az irodalom, akkor úgyszólván kíváncsi lesz.)

A „Kozmaköltészet – Friss Forgácsok” – facebook-csoport népszerűsége is azt mutatja, hogy érdemes alkalmazkodni az aktuális generáció kommunikációs stílusához. Az online felületek lehetővé teszik, hogy újabb pontokon kapcsolódhassanak egymáshoz az irodalomkedvelő fiatalok és az idősebbek, a „valódi” költők és a műkedvelők, a szövegalkotók és az olvasók. Emellett ezek a felületek alternatív teret biztosíthatnak a tehetségeknek is.

Cikkemet Bárkay Gergely, 10. osztályos tanuló szövegével zárom, aki a 2014/2015-ös tanévben kezdett a Kozmaköltészetten posztolni, és vált az egyik legnépszerűbb (legtöbbet „lájkolt”) szövegalkotónkká:

BÁRKAY GERGELY: *Virtuális nemzedék*

Nem is olyan rossz ez a virtuális nemzedék.

Csak eljön az idő, és utódot nem

Virtuálisan nemzenék.

Mi vagyunk a videókártyák nemzedéke,
az elvárás, hogy én legyek a Nemzet éke.

Meg ott a dubstep.

És a kérdés hogy ezek nem zenék-e.

Vagy zene nemek.

A nemzedékünket alkotó lételemek.

Embere válogatja! De a fiát akkor se vádolhatja
Azzal, hogy ízlése nincsen,
Ahogy anyád se mondta, hogy
De kincsem!
Hallgass inkább Beethovent,
Hisz ő is tudott süketen zenét írni.
Kedves múlt!
Halló, itt a jövőd beszél
Ha úgy érzed, színed már megfakult –
Ránk számíthatsz, ne félj!

IRODALOM

- CSÍKSZENMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2010.
- KUKORELLY ENDRE: Lil(l)a legyező – A kortárs irodalom helyzete az oktatásban. = *Élet és irodalom*, 2007/40.
- LACKFI JÁNOS: *Szócikkek az irodalomta(la)nítási kézikönyvből*. [kézirat, a szerző engedélyével]

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- ABBS, PETER: *A Is for Aesthetic: Essays on Creative Writing and Aesthetic Education*. New York, Falmer Press, 1989.
- ADAMS, KATHERINE H.: *A Group of Their Own: College Writing Courses*. Albany, SUNY, 2001.
- ADAMS, KATHERINE H.: *A History of Professional Writing Instruction in American Colleges: Years of Acceptance, Growth, and Doubt*. Dallas, Southern Methodist UP, 1993.
- ADNOT-HAYNES, BECKY & TESSA MELLAS: Knocking Sparks, Demystifying Process in Graduate Fiction Workshops. = *Pedagogy* 12.2 (Spring 2012), 299–318.
- ALDRIDGE, JOHN W.: *Talents and Technicians: Literary Chic and the New Assembly-Line Fiction*. New York, Scribner, 1992.
- ANDREWS, KIMBERLEY: A House Divided: On the Future of Creative Writing. = *College English* 71.3 (Jan. 2009), 242–55.
- BAHLS, PATRICK: Math and Metaphor: Using Poetry to Teach College Mathematics. = *WAC Journal* 20 (2009), 75–90.
- BAILEY, JENNIFER: Creative Writing in Higher Education: Towards a Redefinition of Reading and Writing. = *Higher Education Review* 29.3, 65–69.
- BAIN, DAVID HAWARD: *Whose Woods These Are: A History of the Bread Loaf Writers' Conference, 1926–1992*. Hopewell, Ecco, 1993.
- BARDEN, DAN: A Rant against Creative Writing Classes. = *Poets & Writers* (Mar./Apr. 2008), 83–88.
- BARTH, JOHN: Can It Be Taught? In: *Further Fridays: Essays, Lectures, and Other Non-fiction, 1984–94*. Boston, Little Brown, 1995, 22–34.
- BARTLETT, LEE: *Talking Poetry: Conversations in the Workshop with Contemporary Poets*. Albuquerque, U of New Mexico P, 1987.
- BAWER, BRUCE: *Dave Smith's 'Creative Writing.'* Prophets & Professors: Essays on the Lives and Works of Modern Poets. Brownsville, Story Line P, 1995.
- BECK, HEATHER (ed.): *Teaching Creative Writing in Higher Education: Anglo-American Perspectives*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008.
- BEHN, ROBIN & CHASE TWICHELL (Eds.): *The Practice of Poetry: Writing Exercises from Poets Who Teach*. New York, Harper, 1992.
- BELL, JULIA & PAUL MAGRS (Eds.): *The Creative Writing Coursebook*. New York, Macmillan, 2001.

- BELLAMY, JOE DAVID: The Theory of Creative Writing I & II. In: *Literary Luxuries. American Writing at the End of the Millennium*. Columbia, U of Missouri P, 1995. 87–107.
- BETTS, DORIS: Undergraduate Creative Writing Courses. = *ADE Bulletin* 79 (1984), 34–36.
- BERRY, R. M.: Theory, Creative Writing and the Impertinence of History. In: WENDY BISHOP & HANS A. OSTROM (Eds.): *Colors of a different horse: Rethinking creative writing, theory, and pedagogy*. Urbana, National Council of Teachers, 1994.
- BISHOP, WENDY: Places to Stand: The Reflective Writer-Teacher in Composition. = *College Composition and Communication* 51.1 (Sept. 1999), 9–31.
- BISHOP, WENDY: *Released into Language: Options for Teaching Creative Writing*. Urbana, IL, NCTE, 1990.
- BISHOP, WENDY: *Teaching Lives: Essays and Stories*. Logan, Utah State P, 1997.
- BISHOP, WENDY: Teaching Undergraduate Creative Writing: Myths, Mentors, and Metaphors. = *Journal of Teaching Writing* 7.7 (1988): 83–102.
- BISHOP, WENDY & HANS A. OSTROM (Eds.): *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*. Urbana, NCTE, 1994.
- BIZZARO, PATRICK, Alys CULHANE, & DEVAN COOK (Eds.): *Composing Ourselves as Writer-Teacher-Writers: Starting with Wendy Bishop*. New York, Hampton P, 2011.
- BIZZARO, PATRICK: *Responding to Student Poems: Applications of Critical Theory*. Urbana, NCTE, 1993.
- BIZZARO, PATRICK: Should I Write This Essay or Finish a Poem? Teaching Writing Creatively. = *College Composition and Communication* 49.2 (May 1998), 285–87.
- BIZZARO, PATRICK: Teacher as Writer and Researcher: The Poetry Dilemma. = *Language Arts* (Oct. 1983), 851–59.
- BIZZARO, PATRICK: Writers Wanted: A Reconsideration of Wendy Bishop. = *College English* 71.3 (Jan. 2009), 256–71.
- BLYTHE, HAL & CHARLIE SWEET: „The Writing Community: A New Model for the Creative Writing Classroom.” = *Pedagogy* 8.2 (Spring 2008), 305–25.
- BOGEN, DON: Beyond the Workshop: Suggestions for a Process-Oriented Creative Writing Course. = *Journal of Advanced Composition* 5 (1984), 149–161.
- BRADBURY, MALCOLM: The Bridgeable Gap: Bringing Together the Creative Writer and the Critical Theorist in an Authorless World. = *Times Literary Supplement* (Jan. 1992), 7–9.
- BROPHY, KEVIN: *Creativity: Psychoanalysis, Surrealism and Creative Writing*. Melbourne, Melbourne U, 1998.
- BROPHY, KEVIN: Speculations on Creative Frenzy and its Biology. = *New Scholar: An International Journal of the Humanities, Creative Arts and Social Sciences* 2.1 (2013), 59–68.
- L. BRUNS, GERALD: Poetic Communities. = *The Iowa Review* 32.1, 1–38.
- BULMAN, COLIN: Creative Writing in Higher Education: Problems of Assessment. = *English in Education* 20.1 (1986), 48–54.

- BULMAN, COLIN: Devising and Teaching a Creative Writing Course. = *Critical Quarterly* 26.3, 73–81.
- BUNGE, NANCY: *Finding the Words: Conversations with Writers Who Teach*. Athens, Ohio UP, 1985.
- BURROUGHS, JOHN: *Literary Values and Other Papers*. Boston, Houghton Mifflin, 1902.
- CAIN, MARY ANN: Problematizing Formalism: A Double-Cross of Genre Boundaries. = *College Composition and Communication* 51.1 (Sep. 1999), 89–95.
- CAIN, MARY ANN: „To Be Lived”: Theorizing Influence in Creative Writing. = *College English* 71.3 (Jan. 2009), 229–41.
- CALLONE, DAVID STEPHEN: Creative Writers and Revision. = HORNING, ALICE & ANNA BECKER (Eds.): *Revision: history, theory, and practice*. West Lafayette, Parlor Press, 2006, 142–176.
- CARRUTH, HAYDEN: How Not to Rate a Poet. In: *Effluences from the Sacred Cave: More Selected Essays and Reviews*. Ann Arbor, U of Michigan P, 1983, 11–16.
- CHERRY, KELLY: When All Is Said and Done, How Literary Theory Really Affects Contemporary Fiction. = *New Literary History* 21.1 (Autumn 1985), 111–20.
- CLARK, TIMOTHY: *The Theory of Inspiration: Composition as a Crisis of Subjectivity in Romantic and Post-Romantic Writing*. Manchester, Manchester UP, 1997.
- CONROY, FRANK: *Eleventh Draft: Craft and the Writing Life from Iowa Writers' Workshop*. New York, HarperCollins, 1999.
- COOK, JOHN: Creative Writing as a Research Method. = GABRIELE GRIFFIN (Ed.): *Research Methods for English Studies*. Edinburgh: Edinburgh UP, 2005, 195–211.
- COOLEY, NICOLE: Literary Legacies and Critical Transformations: Teaching Creative Writing in the Public Urban University. = *Pedagogy* 3.1 (2003), 99–103.
- CROCKETT, ANDY: Straddling the Rhet Comp/Creative Writing Schism. = *Writing on the Edge* 9.2 (Spring 1998), 83–97.
- DANA, ROBERT: *A Community of Writers: Paul Engle and the Iowa Writers' Workshop*. Iowa City, U of Iowa P, 1999.
- DAWES, KWAME & CHRISTY FRIEND: English 890: Studies in Composition and Rhetoric „Teaching Creative Writing: Theories and Practices.” = *Composition Studies* 31.2 (Fall 2003), 107–24.
- DAWN, PAUL: Thou Shall Have Balance: The Ten Commandments of Teaching Creative Writing. (2007). 10 Dec. 2008 <<http://paulspen.com/archives/28>>.
- DAWSON, PAUL: *Creative Writing and the New Humanities*. New York, Routledge, 2005.
- DAWSON, PAUL: The Function of Critical Theory in Tertiary Creative Writing Programmes. = *Southern Review* 30.1 (1997), 70–80.
- DONNELLY, DIANNE (ed.): *Does the Writing Workshop Still Work?* New York, Multilingual Matters, 2010.
- DONNELLY, DIANNE: *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*. New York, Multilingual Matters, 2012.
- DONNELLY, DIANNE & GRAEME HARPER (Eds.): *Key Issues in Creative Writing*. New York, Multilingual Matters, 2012.

- DOOLEY, DAVID: The Contemporary Workshop Aesthetic. = *The Hudson Review* 43.2 (Summer 1990), 259–280.
- DREW, CHRIS, JOSEPH REIN & DAVID YOST (Eds.): *Dispatches from the Front: Graduate Student Essays on Creative Writing Pedagogy*. New York, Continuum, 2011.
- DUKE, CHARLES R. & SALLY A. JACOBSEN (Eds.): *Poets' Perspectives: Reading, Writing, and Teaching Poetry*. Portsmouth, NH, Boynton/Cook, 1992.
- DUKE, CHARLES R. & SALLY A. JACOBSEN (Eds.): *Reading and Writing Poetry: Successful Approaches for the Student and Teacher*. Phoenix, Oryx, 1983.
- DVORAK, KEVIN & SHANTI BRUCE (Eds.): *Creative Approaches to Writing Center Work*. New York, Hampton, 2008.
- EARNSHAW, STEVEN: *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh, Edinburgh UP, 2007.
- ENGLE, PAUL: *On Creative Writing*. New York, Dutton, 1964.
- ENGLISH, JAMES F.: *The Economy of Prestige: Prizes, Awards, and the Circulation of Cultural Value*. Cambridge, Harvard UP, 2008.
- ENGLISH, JAMES F.: Winning the Culture Game: Prizes, Awards, and the Rules of Art. = *New Literary History* 33.1 (Winter 2002), 109–135.
- EVENSON, BRIAN: ACROSS the Curriculum: Creative Writing. = HERMAN, DAVID, BRIAN MCHALE & JAMES PHELAN (Eds.): *Teaching Narrative Theory*. New York, MLA, 2010. 70–8.
- FLEISCHER, KASS: Scenes from the Battlefield: A Feminist Resists the Writing Workshop. = *The Iowa Review* 22. 1, 109–115.
- FLOOD, ALISON: Nobel judge fears for the future of Western literature. = *The Guardian*, 7 October, 2014. <http://www.theguardian.com/books/2014/oct/07/creative-writing-killing-western-literature-nobel-judge-horace-engdahl>
- GALLAGHER, B. J.: *The Ten Awful Truths – and the Ten Wonderful Truths – About Book Publishing* = http://www.huffingtonpost.com/bj-gallagher/book-publishing_b_1394159.html
- GARRETT, GEORGE (Ed.): *Craft So Hard to Learn: Conversations with Poets and Novelists About the Teaching of Writing, Conducted by John Graham*. New York, William Morrow and Company, 1972.
- GEDALOF, ALLAN J.: *Teaching Poetry: A Handbook of Exercises for Large and Small Classes*. New York, Norton, 2005.
- GOLDSMITH, KENNETH: *Uncreative Writing*. New York, Columbia UP, 2011.
- GOGGIN, MAUREEN DALY: The Tangled Roots of Literature, Speech Communication, Linguistics, Rhetoric/Composition, and Creative Writing: A Selected Bibliography on the History of English Studies. = *Rhetoric Society Quarterly* 29.4 (Autumn 1999), 63–87.
- GORDIMER, NADINE: The Essential Gesture: Writers and Responsibility. = *Granta* 15 (1985), 137–50.
- GRAY, MICHAEL LOYD: Speaking My Mind: Method and Madness in the Creative Writing Workshop. = *The English Journal* 89.1 (Sep. 1999), 17–19.

- GREEN, CHRIS: Materializing the Sublime Reader: Cultural Studies, Reader Response, and Community Service in the Creative Writing Workshop. = *College English* 64.2 (Nov. 2001), 153–74.
- GRIMES, TOM (Ed.): *The Workshop: Seven Decades of the Iowa Writers' Workshop*. New York, Hyperion, 1999.
- HAAKE, KATHARINE: Creative Writing. = McCOMISKEY, BRUCE (Ed.): *English Studies: An Introduction to the Discipline(S)*. Urbana, IL, NCTE, 2006, 153–98.
- HAAKE, KATHARINE: *What Our Speech Disrupts: Feminism and Creative Writing Studies*. Urbana, NCTE, 2000.
- HAMILTON, EDITH: The Teaching of Creative Writing: A Paradox. = *The English Journal* 23.1 (Jan.1934), 30–36.
- HARPER, GRAEME: Creative Writing: Words as Practice-Led Research. = *Journal of Visual Arts Practice* 7.2 (2008), 161–171.
- HARPER, GRAEME: *On Creative Writing*. New York, Multilingual Matters, 2010.
- HARPER, GRAEME (Ed.): *Teaching Creative Writing*. New York, Continuum, 2006.
- HARPER, GRAEME & JERI KROLL (Eds.): *Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy*. New York, Multilingual Matters, 2008.
- HARRIS, JUDITH: Re-Writing the Subject: Psychoanalytic Approaches to Creative Writing and Composition Pedagogy. = *College English* 63.2 (Nov. 2001), 175–204.
- HECQ, DOMINIQUE (ed.): *The Creativity Market: Creative Writing in the 21st Century*. New York, Multilingual Matters, 2012.
- HESSE, DOUGLAS: The Place of Creative Writing in Composition Studies. = *College Composition and Communication* 62.1 (September 2010).
- HESSE, DOUGLAS: Response to Clyde Moneyhun. = *College Composition and Communication* 63.3 (2012), 524–27.
- HERMAN, GERALD: Adapting Queneau's 'Exercices de Style' to Classroom Use: An Experiment in Creative Writing at the Undergraduate Level. = *ADFL Bulletin* 17.1 (1985), 44–47.
- HILTON, CHARLES: Objectives for Creative Writing Courses. = *English Journal* 22.3 (1933), 225–230.
- HOWARTH, PETER: Creative Writing and Schiller's Aesthetic Education. = *Journal of Aesthetic Education* 41.3 (Fall 2007), 41–58.
- HUGO, RICHARD: In Defense of Creative Writing: Nuts and Bolts. = *American Poetry Review* (Mar./Apr. 1979), 21–27.
- HUGO, RICHARD: *The Triggering Town: Lectures and Essays on Poetry and Writing*. New York, W.W. Norton, 1979.
- HUNLEY, TOM C.: *Teaching Poetry Writing: A Five-Canon Approach*. New York, Multilingual Matters, 2007.
- JOHNSON, AMANDA: Empathic Deterritorialisation: Re-mapping the Postcolonial Novel in Creative Writing Classrooms. = *JASAL* 12.1 (2012), 1–16.
- JOHNSON, DAVID M.: *Word Weaving: A Creative Approach to Teaching and Writing Poetry*. Urbana, NCTE, 1990.

- KERR, LISA: More Than Words: Applying the Discipline of Literary Creative Writing to the Practice of Reflective Writing in Health Care Education. = *Journal of Medical Humanities* 31 (2010), 295–301.
- KLINKOWITZ, JEROME: Writing to Learn, Learning to Write: MFA Programs and the Future of Fiction. = *North American Review* 295.1 (2010), 41–43.
- KOEHLER, ADAM: Digitizing Craft: Creative Writing Studies and New Media: A Proposal. *College English* 75.4 (March 2013), 379–97.
- KOSTICK, LILA: Undergraduate Workshops in Creative Writing. = *College English* 13.6 (Mar. 1952), 334–336.
- KRAUTH, NIGEL & TESS BRADY: *Creative Writing: Theory Beyond Practice*. Tenneriffe, QLD, Post Pressed, 2006.
- KROLL JERRI & DONNA LEE BRIEN: Studying for the Future: Training Creative Writing Postgraduates for Life after Degrees. = *Arts Education* 2.1, 1–13.
- KROLL, JERI & GRAEME HARPER (Eds.): *Research Methods in Creative Writing*. New York, Palgrave Macmillan, 2013.
- KUPFER, FERN: The Dream, and the Reality, of Writing Fiction. = *Chronicle of Higher Education: Chronicle Review* 49.20 (2003), B5.
- LEAHY, ANNA (Ed.): *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*. New York, Multilingual Matters, 2005.
- LENOIR, W. DAVID: Grading Student Poetry: A Few Words from the Devil's Advocate. = *The English Journal* 91.3 (Jan., 2002), 59–63.
- LEONARD, ELISABETH ANNE: Assignment #9. A Text Which Engages the Socially Constructed Identity of Its Writer. = *College Composition and Communication* 48.2 (May 1997), 215–30.
- LIGHT, GREGORY: From the Personal to the Public: Conceptions of Creative Writing in Higher Education. = *Higher Education* 43 (2002), 257–76.
- LIM, SHIRLEY GEOK-LIN: Lore, Practice, and Social Identity in Creative Writing Pedagogy: Speaking with a Yellow Voice? = *Pedagogy* 10.1 (Winter 2010), 79–93.
- LIM, SHIRLEY GEOK-LIN: The Strangeness of Creative Writing: An Institutional Query. = *Pedagogy* 3.2, 151–69.
- LODGE, DAVID: *Creative Writing: Can It/Should It Be Taught?* = *Practice of Writing*. New York, Penguin, 1997, 171–78.
- MACDONALD, DWIGHT: „Masscult and Midcult.” *Against the American Grain*. New York: Random House, 1962, 3–71.
- MAY, STEVE: *Doing Creative Writing*. New York, Routledge, 2007.
- MAYERS, TIM: One Simple Word: From Creative Writing to Creative Writing Studies. = *College English* 71.3 (Jan. 2009), 217–28.
- MAYERS, TIM: *(Re)Writing Craft: Composition, Creative Writing, and the Future of English*. Pittsburgh, U of Pittsburgh P, 2005.
- McFARLAND, RON: An Apologia for Creative Writing. = *College English* 55.1 (January 1993), 28–45.

- McGEE, MICKI (Ed.): *Yaddo: Making American Culture*. New York, New York Public Library & Columbia UP, 2008.
- McGURL, MARK: *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Boston, Harvard UP, 2009.
- McGURL, MARK: Understanding Iowa: Flannery O'Connor, B.A., M.F.A. = *American Literary History* 19.2 (2007), 527–545.
- Mississippi Review. Special Issue on the Workshop*. 19.1&2 (1990).
- MOAT, JOHN: *The Founding of Arvon: A Memoir of the Early Years of the Arvon Foundation*. London, Frances Lincoln, 2005.
- MONEYHUN, CLYDE: Response to Doug Hesse's „the Place of Creative Writing in Composition Studies”. = *College Composition and Communication* 63.3 (2012), 520–24.
- MONTETH, MOIRA & ROBERT MILES: *Teaching Creative Writing: Theory and Practice*. Philadelphia, Open UP, 1992.
- MOORE, JOHN NOELL: Practicing Poetry: Teaching to Learn and Learning to Teach. = *The English Journal* 91.3 (Jan. 2002), 44–50.
- MORLEY, DAVID & PHILIP M. NEILSEN (Eds.): *The Cambridge Companion to Creative Writing*. Cambridge, Cambridge UP, 2012.
- MORTON, DONALD & MASLUD ZAVARZADEH: The Cultural Politics of the Fiction Workshop. = *Cultural Critique* 11 (Winter 1988–1989), 155–73.
- MOXLEY, JOSPEH (Ed.): *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy*. Urbana, IL, NCTE, 1989.
- MULLER, LAUREN & JUNE JORDAN: *June Jordan's Poetry for the People: A Revolutionary Blueprint*. New York, Taylor & Francis, 1995.
- MYERS, D. G.: *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1996.
- NEUBAUER, ALEXANDER: *Conversations on Writing Fiction: Interviews with Thirteen Distinguished Teachers of Fiction Writing in America*. New York, Harper Collins, 1994.
- NEUBAUER, ALEXANDER: The Fiction Class Revisited, or Can Fiction Writing Still Be Taught? = *Poets & Writers* (Mar./Apr. 1996), 42–53.
- NEWLIN, PAUL: Creating Creative Writing in a Traditional English Department. *ADE Bulletin* 78 (Summer 1984), 24–27.
- NEWLYN, LUCY & JENNY LEWIS (Eds.) *Synergies: Creative Writing in Academic Practice*. St. Edmund Hall, Chough, 2003.
- OLSEN, ERIC & GLENN SHAEFFER: *We Wanted to Be Writers: Life, Love, and Literature at the Iowa Writers' Workshop*. New York, Skyhorse, 2011.
- O'ROURKE, REBECCA: Creative Writing as a Site of Pedagogic Identity and Pedagogic Learning. = *Pedagogy* 7.3 (2007), 501–512.
- O'ROURKE, REBECCA: *Creative Writing: Education, Culture, and Community*. Leicester, Niace, 2005.

- ORR, GREGORY & ELLEN BRANT VOIGT: *Poets Teaching Poets: Self and the World*. Ann Arbor, U of Michigan P, 1996.
- OSTROM, HANS: Undergraduate Creative Writing: The Unexamined Subject. = *Writing on the Edge* 1.1 (1989), 55–65.
- OSTROM, HANS & WENDY BISHOP: Letting the Boundaries Draw Themselves: What Theory and Practice Have Been Trying to Tell Us. = *Annual Meeting of the Modern Language Association*. San Diego, CA., 1994.
- PARINI, JAY: Literary Theory and the Writer. = BISHOP, WENDY & HANS A. OSTROM (eds.). *Colors of a different horse: Rethinking creative writing, theory, and pedagogy*. Urbana: National Council of Teachers, 1994.
- PARINI, JAY: Literary Theory and the Culture of Creative Writing. = *Some Necessary Angels: Essays on Writing and Politics*. New York, Columbia UP, 1997. 231–39.
- PATEMAN, TREVOR: Writing: Some Thoughts on the Teachable and Unteachable in Creative Writing. = *Journal of Aesthetic Education* 32.3 (Fall 1998), 83–90.
- PEARY, ALEXANDRIA: Spectators at Their Own Future: Creative Writing Assignments in the Disciplines and the Fostering of Critical Thinking. = *WAC Journal* 23, 65–81.
- PECKAM, RACHEL: The Elephants Evaluate: Some Notes on the Problem of Grades in Graduate Creative Writing Programs. = *Composition Studies* 39.2 (2011), 79–99.
- PERLOFF, MARJORIE: Creative Writing' Among the Disciplines. *MLA Newsletter* 38.1 (Spring 2006), 3–4.
- PERRY, PAUL (Ed.) *Beyond the Workshop*. Kingston-upon-Thames, Kingston UP, 2012.
- PETERSON, R. STANLEY: Once More to the Well: Another Look at Creative Writing. = *The English Journal* 50.9 (Dec. 1961), 612+617–619+637.
- PIIRTO, JANE: *My Teeming Brain: Understanding Creative Writers*. New York, Hampton P, 2002.
- POLLACK, EILEEN: Flannery O'Connor and the New Criticism: A Response to Mark McGurl. = *American Literary History* 19.2 (Summer 2007), 546–556.
- PRENTICE, PENELOPE: Teaching Creative Writing in the Twenty-First Century: Addressing All the Genres. = *Annual Meeting of the College English Association*. Buffalo, NY 1990.
- RADAVICH, DAVID: Comment on 'An Apologia for Creative Writing'. = *College English* 56.2 (Feb. 1994), 219–20.
- RADAVICH, DAVID: Creative Writing in the Academy. = *Profession* (1999), 106–12.
- REBEIN, ROBERT: *Hicks, Tribes and Dirty Realists. American Fiction After Postmodernism*. [2001] Lexington, The University of Kentucky Press, 2009.
- REID, IAN: *The Making of Literature: Texts, Contexts, and Classroom Practices*. Norwood, Australian Association for the Teaching of English, 1984.
- RETAILLACK, JOHN & JULIANA SPAHR (Eds.): *Poetry and Pedagogy: The Challenge of the Contemporary*. New York, Palgrave Macmillan, 2006.
- RISTOW, BEN: Because of Wendy: A Bibliography of Wendy Bishop's Creative Writing Scholarship. = BIZARRO, PATRICK, Alys CULHANE & DEVAN COOK (Eds.): *Composing Ourselves of Writer-Teacher-Writers*. New York, Hampton P, 2011.

- RITTER, KELLY & STEPHANIE VANDERSLICE (Eds.) *Can It Really Be Taught? Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy*. Portsmouth, Boynton/Cook Heinemann, 2007.
- RITTER, KELLY & STEPHANIE VANDERSLICE: Teaching Lore: Creative Writers and the University. = *Profession* (2005), 102–112.
- RITTER, KELLY: Ethos Interrupted: Diffusing ‘Star’ Pedagogy in Creative Writing Programs. = *College English* 69 (2007), 283–92.
- RITTER, KELLY: Professional Writers/Writing Professionals: Revamping Teacher Training in Creative Writing Ph. D. Programs. = *College English* 64.2 (Nov. 2001), 205–27.
- RITTER, KELLY: *To Know Her Own History: Writing at the Woman’s College, 1943–1963*. Pittsburgh, U of Pittsburgh P, 2012.
- ROEBUCK, RON: Pulling From the Well: Allowing Creativity to Flow in the Creative Writing Workshop. = *Educational Insights* 11.1 (2007).
- SANDERS, SCOTT RUSSELL: The Writer in the University. = *ADE Bulletin* 99 (Fall 1991), 21–28.
- SCHLEE, ANN: Some Problems of a Creative Writing Class. = *Adult Education* 55.1 (1982), 43–48.
- SCHULTZ, JOHN: The Story Workshop Method: Writing from Start to Finish. = *College English* 39.4 (Dec. 1977), 411–436.
- SHAMOON, LINDA & CELEST MARTIN: Which Part of the Elephant Is This? Questioning Creative Non-fiction in the Writing Major. = *Composition Studies* 35.1 (Spring 2007), 53–4.
- SHARPLES, MIKE: *Cognition, Computers, and Creative Writing*. New York, Halsted, 1985.
- SIEGEL, BEN (Ed.): *The American Writer and the University*. Newark, U of Delaware P, 1989.
- SMITH, DAVE: Notes on Responsibility and the Teaching of Creative Writing. = *Local Assays: On Contemporary American Poetry*. Urbana, U of Illinois P, 1985, 215–28.
- SMITH, FRANK: Myths of Writing. = *Language Arts* 58 (1981), 792–98.
- SMITHERMAN, CAREY E. & AMANDA K. GIRARD: Creating Connection: Composition Theory and Creative Writing Craft in the First-Year Writing Classroom. = *Currents in Teaching and Learning* 3.2 (Spring 2011).
- SPANDEL, VICKIE: *The Nine Rights of Every Writer: A Guide For Teachers*. Portsmouth, Heinemann Boynton/Cook, 2005.
- SNIDER, ZACHARY: Creative Social Commentary in the Composition Classroom. = *Changing English: Studies in Culture and Education* 20.1, 87–97.
- ST. CLAIR, PHILIP: A Wilderness with a Map: Teaching the First Course in Creative Writing. = *Iowa English Bulletin* 35.1 (1987), 43–55.
- STARKEY, DAVID: *Teaching Writing Creatively*. Portsmouth, Boynton/Cook, 1998.
- STEGNER, WALLACE: *On Teaching and Writing Fiction*. New York, Penguin, 2002.
- STEGNER, WALLACE: *On the Teaching of Creative Writing: Responses to a Series of Questions*. Ed. Lathem, Edward Connery. Hanover, UP of New England, 1997.

- STEGNER, WALLACE: *Teaching the Short Story*. Davis, U of California, 1965.
- STEGNER, WALLACE: *The Writer in America*. New York, Haskell, 1977.
- STEIN, KEVIN: What Are We up To? = *Iowa English Bulletin* 35.1, 3–10.
- STOLL, PATRICIA: You Must Begin at Zero: Story Workshop. = *College English* 35.3, (Dec. 1973), 256–266.
- TATE, ALLEN: What Is Creative Writing? = *Wisconsin Studies in Contemporary Literature* 5.3 (Autumn, 1964), 181–184.
- TATUM, STEPHEN: „The Thing Not Named”; or, The End of Creative Writing in the English Department. = *ADE Bulletin* 106 (Winter 1993), 30–34.
- TELEKY, RICHARD: „Entering the Silence”: Voice, Ethnicity, and the Pedagogy of Creative Writing. = *MELUS* 26.1 (Spring 2001), 205–19.
- TOMLINSON, BARBARA: *Authors on Writing: Metaphors and Intellectual Labor*. New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- TOMLINSON, BARBARA: Cooking, Mining, Gardening, Hunting: Metaphorical Stories Writers Tell About Their Composing Processes. = *Metaphor and Symbol* 1.1, 57–79.
- TURNER, ALBERTA T.: *Poets Teaching: The Creative Process*. New York, Longman, 1980.
- H. UZZELL, THOMAS: Creative Writing: A Professional View. = *The English Journal* 24.1 (Jan., 1935), 10–17.
- VAKIL, ARDASHIR: Teaching Creative Writing. = *Changing English* 15.2 (Jun. 2008), 157–65.
- VANDERMEULEN, CARL: *Negotiating the Personal in Creative Writing*. New York, Multilingual Matters, 2011.
- VANDERSLICE, STEPHANIE: *Rethinking Creative Writing*. Cambs: Professional and Higher Partnership, 2011.
- VANDERSLICE, STEPHANIE & KELLY RITTER: *Teaching Creative Writing to Undergraduates: A Practical Guide and Sourcebook*. Southlake, Fountainhead P, 2011.
- VAN OOSTRUM, DUCO, RICHARD STEADMAN-JONES & ZOE CARSON: Taking the Imaginative Leap: Creative Writing and Inquiry-Based Learning. = *Pedagogy* 7.3 (2007), 556–66.
- VOLPERT, MEGAN: *This Assignment Is So Gay: LGBTIQ Poets on the Art of Teaching*. Sibling Rivalry Press, 2013.
- WADE, STEPHEN: *The Forms of Things Unknown: Essays on Teaching and Learning Creative Writing*. Nottingham, Paupers, 2003.
- WAITE, MARJORIE PEABODY: *Yaddo, Yesterday and Today*. Saratoga, Argus, 1933.
- WANDOR, MICHELENE: *The Author Is Not Dead, Merely Somewhere Else: Creative Writing Reconceived*. New York, Palgrave Macmillan, 2008.
- Why don't more Americans Win the Nobel Prize? = *The New Yorker*, October 8, 2013.
<http://www.newyorker.com/books/page-turner/why-dont-more-americans-win-the-nobel-prize>
- WELCH, NANCY: No Apology: Challenging the „Uselessness” of Creative Writing. = *JAC* 19.1 (Winter 1999), 117–34.

- WILBERS, STEPHEN: *The Iowa Writers' Workshop: Origins, Emergence, & Growth*. Iowa City, U of Iowa P, 1980.
- YAMAMOTO, TRAISE: Creative Writing. = *Frontiers: A Journal of Women Studies* 21.1/2 (2000), 225–236.
- ZIEGLER, ALAN: *The Writing Workshop*. Vols. 1 & 2. New York, Teachers and Writers Collaborative, 1981, 1984.

Összeállította: Sári B. László

KÖNYVEK

William F. Edmiston: *Sade: queer theorist*. University of Oxford, Voltaire Foundation (SVEC), 2013, 244 l.

E közelmúltban megjelent monográfiájában William F. Edmiston (Dél-Karolinai Egyetem) Sade márkí (1740–1814) erotikus írásait elemzi a queerelmélet tükrében. A kötet központi tézise, hogy Sade a mai modern queerelmélet előfutára, mivel műveiben egyrészt megkérdőjelezi a hagyományos heteronormatív bináris oppozíciókat (hetero-/homoszexualitás, nő/férfi), másrészt újraértelmezi a szexualitás és a szodómia fogalmát, megteremtve ezzel a homoszexualitás diskurzusát a XVIII. század végén. Edmiston tehát e perspektívából vizsgálja Sade műveit és karaktereit, valamint feltárja, hogy a francia író miként használta a felvilágosodás filozófiájának természetértelmezését a szodómia igazolására.

A kötet bevezetésből és négy fejezetből épül fel, melyek közül az utolsó összegzés. A bevezetésben a szerző ismerteti tézisé, rövid betekintést nyújt a queerelmélet történetébe és bemutatja a vizsgált korpust, amely Sade ismert libertinus regényeit foglalja magába (*Szodoma százhusz napja*, *La Nouvelle Justine*, *Juliette avagy a bűn virágzása*, *Aline et Valcour és Filozófia a budoárban*). Az első fejezet a biológiai nem (*sex*), a társadalmi nem (*gender*) és a szexualitás Sade szerinti értelmezését taglalja és viszonyítja hagyományos XVIII. századi definícióikhoz. A szerző itt arra a kérdésre keresi a választ, hogy az e három kategóriához rendelhető bináris oppozíciók (nő/férfi; férfias/nőies; homoszexuális/heteroszexuális) mennyire és miként mosódnak össze Sade műveiben. Azon túl, hogy a szodómiát minden más szexuális aktusnál kívánatosabbnak tartja, Sade *nem* tesz lényegi különbséget aközött, hogy a partnerek különböző vagy azonos neműek-e: a szodómia tehát nem csak a homoszexuális, hanem a heteroszexuális kapcsolatokban is preferált gyakorlat. Mindezzel

Sade lebontja a heteronormativitást védelmező falakat, és eltörli a normatív és nem normatív közötti határvonalat.

A második fejezetben Edmiston levezeti azon feltevését, miszerint Sade a felvilágosodáskori természetfogalom képlekenységét használja fel arra, hogy igazolja a szexuális deviancia természetes és helyes voltát. Sade karakterei a természetet egyedüli Alkotónak, a társadalom felett álló erőnek tekintik, mely megenged mindent, ami az örömszerzés potenciális forrása – ebből következik, hogy a szexuális öröm a természet szemében előbbreváló az utódnemzésnél, felülírva ezzel a keresztény értékhierarchiát. A harmadik fejezet ezt a gondolatmenetet folytatja, és az *Aline et Valcour* című levelregényben elemzi a vérfertőzés és a homoszexualitás megjelenését. Edmiston Sade e talán kevésbé ismert művének szexualitásról való diskurzusát hasonlítja össze a *Les Crimes de l'Amour* című noveláskötetével (1800), és arra a fontos következtetésre jut, hogy a homoszexuális vérfertőzés sokkaló a heteroszexuális olvasóközönség számára. Ezért az ilyen kapcsolatok ugyan megjelennek a fenn említett két regényben, de Sade térben eltávolítja őket Franciaországtól, a történeteket Spanyolországba, Afrikába és távoli egzotikus országokba helyezi. E stratégia azt a célt is szolgálja, hogy relativizálja a nem-normatív szexuális viselkedést, és egyes elemeit kultúraspecifikusnak tüntesse fel.

A kötet utolsó, összegző fejezete az előző három szintéziseként lehetőséget nyújt a könyv kiinduló tézisének ármlyaltabb értékelésére. Edmiston arra a következtetésre jut, hogy Sade valóban a modern queerelmélet előfutárának tekinthető, mivel elmosa a hagyományos bináris oppozíciók közötti határvonalat, és az örömszerzést a reprodukív funkció elé helyezi. Hangsúlyozza, a francia író legnagyobb vívmánya mégiscsak az, hogy a XVIII. század végén hangot és arcot ad a homoszexuális közösségnek, ezzel segítve a homoszexuális identitástudat kialakulását. Edmis-

ton ugyanakkor rávilágít Sade filozófiájának azon gyengeségére, hogy a domináns férfi/magát a férfi akaratának alárendelő nő bináris oppozíciója a karakterek heteroszexuális kapcsolataiban erősen jelen van, tehát a férfival szemben a nő továbbra is alárendelt szerepet játszik. A bináris oppozíciókat tovább erősíti, hogy Sade műveiben a szodómia mint felsőbbrendű, a természet által preferált szexuális aktusként jelenik meg. Mindez azt mutatja, hogy Sade sem szabadul a bináris rendszerben való gondolkodástól: az ő újszerűsége abban rejlik, hogy a homoszexualitás védelmében megfordítja a viszonyokat és az eddig nem-normatív viselkedésforma válik normatívvá.

Mint az a kötet felépítéséből is látható, a szerző logikusan, szövegrészletekkel alátámasztva és alapos elméleti megfontolásokkal bizonyítja téziséit. Általánosságban elmondható, hogy jól és érdekes módon alkalmazza a diskurzuselemzés eszközeit Sade szövegeire, következtetéseit a kor szocio-kulturális kontextusának tükrében értékeli. A kötet jól illeszkedik a mai queerelméleti kutatások fő irányvonalaihoz, amennyiben a társadalmi jelenségek feltáráshoz nyelvészeti és pragmatikai elemzési módszereket alkalmaz. Edmiston érvrendszerének egyik alappillére teszi Michel Foucault *A szexualitás története* című munkáját, ezzel sikeresen áthidalva a modern queerelmélet és Sade közötti közel két évszázados különbséget. Ily módon a szerző egyrészt közelíti és aktualizálja Sade filozófiájának sarkalatos kérdéseit, másrészt szisztematikusan végigvezeti az olvasót a szexualitásról való gondolkodás változásain, a homoszexuális identitás és diskurzus kialakulásának történetén.

Ugyanakkor negatívumként említendő, hogy a megfogalmazás gyakran túl körülményes, a szerző folyamatosan ismétlésekbe bocsátkozik, és emiatt helyenként érvelése erőltetettnek, kissé görcsösnek hat. Problematikusnak tartom továbbá, hogy az eredeti, francia nyelvű szövegrészletek mellett ott szerepel az angol fordítás is (igaz, ez a franciánul nem értő, angolul olvasó közönség miatt elkerülhetetlen), mivel a forrászöveg és a fordított szöveg sohasem fog teljes mértékben egyezni, már csak a kultúrspecifikus referenciák fordításából adódó nehézségek miatt sem. Az angol fordításokból kicsit elvész az eredetit jellemző szabadosság és szemléletesség, amely az olvasót közelebb viheti mind Sade, mind Edmiston érvelésének megértéséhez. A könyv külleme esztétikailag kellemes,

egységes, tiszteletre méltó, bár a sorköz lehetne szellősebb. A folyószöveg és az idézetek egyértelműen elkülönülnek egymástól. A bibliográfia gazdag és korszerű szakirodalmat tartalmaz, a tárgymutató jól használható. A terület iránt érdeklődők számára a kötet mindenképpen informatív, hasznos tudományos munka.

ARADI CSENGE

Valentine Toutain-Quittelier – Chris Rauseo (Dir.): *Watteau au confluent des arts. Esthétiques de la grâce*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, 399 l.

Már első ránézésre megállapíthatjuk, hogy igéyes kiadványt tartunk a kezünkben: a képekkel gazdagon illusztrált tanulmánykötet elsősorban művészetelméleti és esztétikai szempontból vizsgálja a francia rokokó festő, Jean-Antoine Watteau életművét. A kötet 23 tanulmányának 20 szerzője olyan eredményeket sorakoztat fel, amelyek a további Watteau-val és általában a XVIII. századi festészetelmélettel kapcsolatos kutatások alapjául szolgálhatnak, azonban a francia művészet iránt érdeklődő nagyközönség számára is érdekesek lehetnek.

Az «Arts & Société» sorozatban, a Presses Universitaires de Rennes kiadónál megjelent kötetben a szerkesztők két konferencia anyagát gyűjtötték össze, amelyeket Watteau szülővárosában, Valenciennes-ben rendeztek meg 2009-ben és 2010-ben. A korábbi konferencia központi témája a – magyarra bájnak és kellemelek egyaránt fordítható – „grâce” fogalma, míg a későbbi a tánc volt, de mindkettő középpontjában Watteau és kora állt. A szerkesztők, Chris Rauseo és Valentine Toutain-Quittelier által írt bevezetés ismerteti a kötet célkitűzését – Watteau életműve kapcsán a „grâce” fogalmát tágabb kulturális és művészeti kontextusban kívánja elhelyezni –, amit a tudományos szempontból gazdag és alapos tanulmányok segítségével könnyedén elért.

A kiadvány felépítése átlátható és logikus. A tanulmányokat négy fejezetbe rendezték a szerkesztők: az első kettő a 2009-es, míg a két második a 2010-es konferencián elhangzott előadások alapján készült szövegeket tartalmazza, ezekből 21 francia és kettő angol nyelvű. A tanulmányokat gazdag bibliográfia és névmutató követi. Nagy

számuk miatt nem áll módunkban minden szerzőt és írást részletesen ismertetni, ezért csak néhány, általunk önkényesen kiválasztott tanulmányt mutatunk be.

Az első fejezetet (*Les caractères de la grâce*) a „grâce”-fogalom szemantikai elemzését tartalmazó szövegek alkotják. Ezek közül Baldine Saint Girons tanulmánya különösen figyelemre méltó, aki a „grâce” és a „sublime” (fenséges) fogalmát az esztétikai hatás felől közelíti meg és vizsgálja a watteau-i életműben. A második fejezet (*Figures et fortunes de la grâce*) a „grâce” többféle jelentésével és a művészetekben való változatos megjelenési formáival foglalkozik. Nem látunk azonban éles határt a két fejezet között, így nem érezzük indokoltnak a konferencia anyagának két részre bontását, hiszen a tizenkét tanulmány szép egységet alkot. A további hat tanulmányban is olvashatunk ugyanis elméleti megközelítésekről, de a festőhöz kevésbé kötődő és inkább korának más művészeire és társadalmi kérdéseire összpontosító írásokat is találunk ebben a fejezetben.

A bevezetésben a szerkesztők felhívják az olvasó figyelmét arra, hogy míg a szépség mozdatlan, addig a „grâce” a mozdatlanban jelenik meg. Ennek jegyében születnek a kötet második részének szövegei. A harmadik fejezet (*Du geste gracieux à la danse*) a néző képzeletének segítségével kiegészülő, mozgásba lendülő képek köre szerveződik. Bartha-Kovács Katalin, akinek a munkája kiválóan vezeti fel a tánc témakörét, a tánc ritmusáról ír, Nathalie Kremer pedig arról, hogyan érhető tetten a tánc konkrét Watteau-képeken. A negyedik fejezet (*Métamorphoses du mouvement*) öt tanulmányt tartalmaz, amelyek a tánc témakörén belül önálló egységet alkotnak: a francia táncok és a gálás ünnepségek művészi ábrázolásának kapcsolatát hangsúlyozzák. E tanulmányok közül Hubert Hazebroucq írását emeljük ki, aki a Watteau képein megörökített táncoreográfiákat elemzi.

Szükségesnek tartjuk megemlíteni, hogy nem minden tanulmány kapcsolódik szorosan Watteau életművéhez. Találunk közöttük olyan szövegeket, amelyek általánosságban, vagy más XVIII. századi festők és zeneszerzők művein keresztül vizsgálják a „grâce” és a tánc fogalmát. Célszerűbbnek tartottuk volna ezeket a tanulmányokat egy külön fejezetben összegyűjteni, hogy az olvasó számára egyértelművé váljon, melyek szólnak kifejezetten a festőről, s melyek vonatkoznak inkább

Watteau korára. A tanulmánykötet mindazonáltal – küllemét és tartalmát tekintve is – értékes és szép kiadvány. Valamennyi tanulmány élvezetes olvasmány: Jean-Antoine Watteau életművére összpontosítva körbejárják a XVIII. század legfontosabb művészeti ágait, leglényegesebb esztétikai, filozófiai és művészetelméleti kérdéseit.

MOLNÁR LUCA

Tüskés Gábor: Hagyomány és kritika, Könyvek, könyvbírálatok a kora újkori európai irodalom és művelődés történetéhez. Budapest, MTA BTK, 2013, 279 l.

A könyvet kézbe véve az első reakcióm, mint a legtöbb szakemberé, hogy gazdag az ország, és semmi baj sincsen a könyvkiadással, ha összegyűjtött könyvismertetéseket is lehet újra kiadni. De miért ne, ha a kiadó úgy ítéli, fontos valaki véleményének újraolvasása immáron egy tematikusan felépített kötetben. Aztán találunk még más érvet és ellenérvet is.

Tüskés Gábor az előszóban a *pro* érveket sorolja. Ha az irodalomkritika olyan munkásság, amelynek morzsáit összefoglaló kötetekbe rendezve, mintegy monográfiát ír a szerző, a szakirodalmi kritika is lehet hasonló. Érveket sorol fel abból a nézőpontból is, amely a kutatástörténeté, vagyis a néhány évtized alatt többször változó nemzetközi kutatási hangsúlyok, többször divat témák, miként méretnek meg az ő olvasatában, miként kötődnek, talán éppen az ő ismertetése segítségével a magyarországi kutatási irányok változásaihoz.

A *contra* érvek a szerző korával kezdődhetnek. Tüskés Gábor termékeny szakíró, de még fiatal. Ha valakinek fontosak a szakmakritikái, szépkorúságában valamelyik tanítványa bizonyára örömmel olvassa újra azokat, és a következő generációk számára összeállít egy hasonló műfajú kötetet. Akár egy-egy tanulmányt is közbe iktatva. Vagy inkább fordítva: a tanulmányok közé, gondolati kapocsként felvillantva egy-egy fontosabb ismertetést. A közölt írások többsége ugyanis könyvismertetés (*Buchbesprechung*), nem kritika (*Rezension*). Mindannyian sok száz ismertetést, néhányszor tíz komolyabb kritikát írtunk. Tüskés Gábor is az opponensi vélemények közül is emel a kötetébe. Igaz az is, hogy az irodalom-

és művelődéstörténeti doktori fokozat megszerzéséhez írt disszertációk csaknem mindegyike könyv formában is megjelenik, így az opponensi vélemények – minimális átalakítással – a tágabb szakmai közönségnek jó szolgálatot tesznek, ha megjelennek. Ahogy gyakran így is van, vagyis az opponensi vélemény is recenzió.

A szerző tehát fiatal, de ahhoz elég idős, hogy ne lássa, milyen kutatási módszert követve dolgoznak a nálánál 20-25-30 évvel fiatalabb szakemberek. Egy ilyen összefoglaló kötet 1985-ben akár felsőoktatási segédkönyv is lehetett volna. Hogyan látja a nemzetközi kutatási irányokat egy olyan magyar szakember, aki sokat olvassa a nemzetközi, de főként a német szakirodalmat. Ezeket a könyveket csak kevesen vehették kézbe akkor. Ma már azért ez nem okoz leküzdhetetlen akadályokat, még akkor sem, ha a jó állapotoktól még mindig nagyon messze vagyunk.

Kinek szól ez az összeállítás? Félek, hogy ez a kötet főként azoknak hasznos, akik maguk is olvasták, de legalább használták az itt ismertetett hatvan egynéhány könyvet. Ők, akár élvezettel fedezhetnek fel finom utalásokat kutatási programokról, a nyugati szakmai műhelyek hagyományos, vagy újító megközelítéseiről. Azok a hallgatók, fiatal szakemberek, vagy a könyveket nem ismerő szakírók, akik munkájához ezek szükségesek, vagy szükségesek lennének, talán egy *kvázi* tankönyvnek jobban örülnének. Egy monográfiának: így látja Tüskés Gábor azokat a problémákat, amelyek köré az ismertetéseit csoportosította. Igen, magam is ellenzem, hogy a bölcsész szakmákban tankönyvek szülessenek. Sőt, kételkedve fogadom azt is, ha egy magyar szakember valamelyik másik kulturális csoport, nép, nemzet művelődéséről összefoglalót ír. Ám ahogy fontos, hogy nem magyar szemmel is szülessen magyar történet, úgy érdekes az is, hogy egy magyar szakember mit gondol mások története egy-egy korszakáról, jelenségéről. A nagy kérdés, hogy a korszak-monográfiát, vagy tankönyvet kiáltja-e egy olvasónapló? Ha igen, akkor olyan, amely különböző időben, különböző felkészültséggel írt ismertetésekből épül fel, vagy ezeket egy adott pillanatban birtokolt tudással egységessé kell faragni, vagyis újra ismertetni egy-egy kötetet?

A csoportosítás persze maga is kutatástörténet. A szerző érdeklődése változásainak története is. Mint ilyen, egy önéletrajzi vallomás, tematikus

esszégyűjtemény. Aki ezekről a témákról Tüskés Gábor véleményéről – amelyek különböző időben íródtak – tájékozódni kíván, azoknak mindenképpen hasznos a kötet.

Most én vagyok a könyv ismertetője. Ha arra gondolok, hogy a magam szakmai munkájában tudom-e használni ezt a könyvet, akkor azt kell, hogy mondjam, *nem*. Ugyanakkor ki kell hangsúlyoznom azt is, hogy kiváló könyvek, nagy szakértelemmel megírt ismertetéseit vehetjük kézbe. Ráadásul olyan válogatásban, amelyből egy történet kerekedik ki. A kora újkori európai művelődéstörténet egyes részkérdéseinek, egy magyar kutató általi mozaikja.

MONOK ISTVÁN

Pál József: Nézőpontok. (Tanulmányok a 20. századi magyar irodalomról, tudományról és művelődéspolitikáról.) Szeged, JATEPress Szegedi Egyetemi Kiadó, 2014, 230 l.

Pál József Dante költészete, a XVIII. századi művelődéstörténet, az ikonológia és a szimbólumkutatás, a komparatistika és a magyar-olasz kapcsolattörténet kiemelkedő kutatója, a Szegedi Tudományegyetem Olasz Tanszékének vezetője. *Nézőpontok* című új könyvében összegyűjtötte és kiadta azokat a különböző műfajú írásait, amelyeket 1990 óta négy fő témakörben írt, és amelyek különböző folyóiratokban elsősorban nehezen hozzáférhetők. A kiadvány összeállítása újítás, hiszen eltérő műfajú írások kerülnek egymás mellé részben azonos témában: találunk itt új kutatási eredményeket felmutató szaktanulmányt, szélesebb közönség számára kutatásokat összegző esszét, kiállítás megnyitót, recenziót. A tanulmányok fogalmakat tisztáznak, új kutatási irányokat tűznek ki, és kiemelik az interdiszciplináris kutatások fontosságát. Az írások így összegyűjtve könnyebben eljutnak a tudományos és széles közönséghez.

Az első rész „Művelődéspolitikai törekvések sorsfordító időkben” címmel öt írást tartalmaz. Négy az 1920-as és 1930-as évek jelenségeivel foglalkozik, ezen belül is kettő Szent-Györgyi Albert tudományszervező tevékenységével és költészetével. A negyedik tanulmány aktuális kérdesei: Horthy szerepének újraértékelése, Horthy és Babits kapcsolatának elemzése, valamint a *Nyugat* utolsó számában publikáló írók további sorsának

követése. Az 1956-os forradalom utáni irodalompolitikai eseményekről szóló ötödik írás fontos kérdése az erőterek elemzése a II. világháború után, az írók különböző válaszai és a börtönben kikényszerített „életmentő” íráskok.

A „Babits tanított ízére a dalnak” című második fejezetben közölt hat, Babits Mihály és Weöres Sándor költészetének egyes aspektusaival foglalkozó írás közül azt emelem ki, amelyik a Weöres Sándor művei által inspirált szobrok és festmények kiállításának megnyitóján hangzott el először (Szeged, Reök-palota, 2013. október 5.) A különböző művészeti ágak egymásra hatása Weöres műveiben is tetten érhető, s ő maga is hatott, hat verseivel, fordításaival más művészeti ágak alkotóira.

Az irodalomtudományi kutatás gazdagodását jelzi a komparatista műhelynek szentelt harmadik fejezet, amelyben két tanulmány foglalkozik Vajda György Mihály munkásságával, kiemelve annak összehasonlító irodalomtörténeti és nemzetközi tudományszervezői aspektusát. A „Szimbólumkutatás – szimbólumelmélet” című tanulmány célja az irodalmi és képzőművészeti alkotások egymáshoz való viszonyának vizsgálata. Ebben párhuzamba állít két XVII. századi, azonos témát, az idő és a bölcsesség hármasságát azonos motívumokkal ábrázoló költészeti és festészeti művet: Giordano Bruno *Eroici furori* (1584 előtt, *Hősi meg szállottságok*) című műve második rész első dialógusában szereplő szonettjét és Tizianónak a könyv borítóján látható, *Az idő allegóriája* című festményét (1565 körül). A két mű közös motívumai – a múltba tekintő farkas, a jelennel bátran szembenéző oroszlán és a jövőbe bizakodva néző kutya hármassága – a XVII. századi idő-bölcsesség ábrázolások elterjedt szimbólumai, emblemagyűjteményekben is gyakran szerepelnek. Az utolsó írás a magyar nyelv és irodalom külföldi egyetemeken való oktatásáról ad panorámát, és felveti, hogy tisztázni kellene: melyik minisztérium feladata a hungarológia gondozása, hiszen a Balassi Intézet korábban a kulturális és oktatási minisztériumokhoz, később a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztériumhoz tartozott, és 2014-ben a Külgazdasági és Külügyminisztériumhoz került. A történeti áttekintés után több javaslatot is megfogalmaz a rendszer hatékonyabbá tételére, például a kiterjedtebb lektori hálózat helyett kisebb létszámú, de hatékonyabb professzori hálózat kialakítását.

„Az adathordozó hatalma” című negyedik, egyben utolsó fejezet egyik írásában arról vall Pál József, hogy mely négy könyv kíséri végig útjátársként életét, amelyeket magával vinne egy lakatlan szigetre: Platón összes művei, a Biblia, Dante *Commediája* és Weöres Sándor versgyűjteménye. A kötet utolsó részéből még ki kell emelni egy írást, amely az európai kánon létrehozására tett kísérleteket mutatja be Dantétől napjainkig. A különböző elvek alapján összeállított kánonok célja kettős: egyrészt az iskolai és egyetemi világirodalmi tanulmányok tantárgyi programjának összeállítása, másrészt az „eszmétörténeti perspektívába állított európai önismeret”.

Hasznos funkciót tölt be az íráskok első megjelenésének jegyzéke és a névmutató a könyv végén. Pál József könyve összegzi a szerző kutatásait az irodalom tudománytörténete, Babits Mihály és Weöres Sándor költészete, valamint a hungarológia témakörében, s egyben elvégzendő feladatokat jelöl ki a két világháború közötti és a második világháború utáni magyarországi irodalom történetének árnyaltabb megismerése érdekében.



Fabricii, Principio (1546–1618):
Delle allusioni, imprese, et emblemi... sopra la vita,
opere, et attioni di Gregorio XIII
Pontefice Massimo libri VI. Roma,
Bartolomeo Grassi, 1588. I. kötet,
Omnia tempus habent, 30.

TÜSKÉS ANNA¹

¹ A szerző az MTA BTK Irodalomtudományi Intézetének munkatársa.

LAUDÁCIÓ

Berkes Tamás köszöntése

Kollégánk, Berkes Tamás, a Közép-és Kelet-Európai Osztály vezetője 2014. novemberében töltötte be hatvanadik évét, s ez a szép kerek évforduló jó alkalmat kínál az eddigi pálya áttekintésére. Tamás kezdettől fogva két diszciplínát művelt párhuzamosan: a közép-európai összehasonlító irodalomtörténetet, illetve szűkebb szakmáját, a bohemisztikát, amelyet ő a szokottnál tágabban értelmez, hiszen a filológia mellett az eszmetörténetet is bevonta-bevonja kutatásaiba. Úgy jellemezhetnénk őt, mint elsősorban bohemisztikában „utazó” komparatistát, akit hosszú évtizedek óta régióink egyik meghatározó kis nemzetének történelme és kultúrája foglalkoztat.

Tamás fontos eredményekkel gazdagította a nyolcvanas években új lendületet vett regionális kutatásokat: kandidátusi disszertációjában a strukturalizmus eredményeit is felhasználó tipológiai módszer segítségével a groteszk fogalmát vette górcső alá. Arra tett kísérletet, hogy irányzat-és korszakjelölő terminusként alkalmazva a groteszket, segítségével a hatvanas évek regionális kultúrtörténetét rajzolja meg. A disszertációból kinövő *Senki sem fog nevetni* című kötetében e fogalom alá rendelve „egy korszak lelkiségét” igyekezett megragadni a maga ellentmondásosságában, több irodalomra érvényes módon. Következő munkája viszont a tudománytörténet területére tett kirándulás volt: a magyar bohemisztikát megalapozó Sárkány Oszkárrol közölt kismonográfiát.

Könyveit fellapozva a *nagyívű tervezés* tűnik fel először: egymás mellé téve *A cseh eszmetörténet antinómiáit*, és a *Ködképek a cseh láthatáron*t, azt látjuk, hogy a cseh nemzet újkori történelmének meghatározó időszakait, a felvilágosodás korát és a romantikát vizsgálja részletesen, hogy azután a századforduló és a huszadik század felé lépjen tovább: és bár az újabb időszak, az 1945 utáni évtizedek történelmének és eszmetörténetének rajza nem egy teljes narratíva keretében bontakozik ki, mégis jól kivehető belőle az a törekvés, hogy a tanulmányok valamiféle átfogó ívet adjanak ki. Jelzésértékű, hogy a kötetet a huszadik századi cseh történelem utolsó nagy hatású társadalmi megmozdulásának, '68 mozgalmának interpretációja zárja.

Eddigi publikációiban számos, itt most nem részletezhető új ismeret, összefüggés fogalmazódott meg Tamás kutatómunkájának hozadékaként. Reméljük, hogy életműve sok-sok művel gyarapszik még a következő évtizedekben is.

További pályájához erőt, egészséget kívánva ezúton is szeretettel gratulálunk neki.

Balogh Magdolna¹

¹ A szerző az MTA BTK Irodalomtudományi Intézetének munkatársa.

TARTALOM

Kreatív írás az Amerikai Egyesült Államokban

TANULMÁNYOK

SÁRI B. LÁSZLÓ: A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza	3
D. G. MYERS: Utószó <i>Az elefántok tanítanak – Kreatív írás 1880 óta</i> című könyv második kiadásához (Fordította: Csikai Zsuzsanna)	24
MARK MCGURL: Amerika kicsinyített mása, avagy a program bolygóközi perspektívából (Fordította: Sári B. László)	40
VASS NORBERT: Az írás jegyében (Interjú Lackfi Jánossal, Horváth Viktorral, Gerevich Andrással, Tóth Krisztinával, Kötter Tamással, Pion Istvánval és Schein Gáborral)	72
SULYOK BLANKA: Kreatív írás középiskolás fokon	87

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA	105
-------------------------	-----

KÖNYVEK

WILLIAM F. EDMISTON: Sade: queer theorist / ARADI CSERGE	117
VALENTINE TOUTAIN-QUITTELIÉ – CHRIS RAUSEO (Dir.): Watteau au confluent des arts. Esthétiques de la grâce / MOLNÁR LUCA	118
TÜSKÉS GÁBOR: Hagyomány és kritika, Könyvek, könyvbírálatok a kora újkori európai irodalom és művelődés történetéhez / MONOK ISTVÁN	119
PÁL JÓZSEF: Nézőpontok. (Tanulmányok a 20. századi magyar irodalomról, tudományról és művelődéspolitikáról.) / TÜSKÉS ANNA	120

LAUDÁCIÓ

BALOGH MAGDOLNA: Berkes Tamás köszöntése	123
--	-----

SOMMAIRE

La création littéraire aux États-Unis

ÉTUDES

LÁSZLÓ SÁRI B.: La création littéraire et la fiction américaine contemporaine	3
D. G. MYERS: Postface (de la deuxième édition de <i>Les éléphants enseignent : La création littéraire depuis 1880</i>) (Traduit par Zsuzsanna Csikai)	24
MARK MCGURL: Amérique miniature, ou le programme depuis une perspective trans-planétaire (Traduit par László Sári B.)	40
NORBERT VASS: Au nom de l'écriture (An interview avec János Lackfi, Viktor Horváth, András Gerevich, Krisztina Tóth, Tamás Kötter, István Pion et Gábor Schein)	72
BLANKA SÜLYÖK: La création littéraire aux lycées	87

BIBLIOGRAPHIE CHOISIE	105
-----------------------	-----

LIVRES	117
--------	-----

LAUDATION	123
-----------	-----

CONTENTS

Creative Writing in the United States

STUDIES

LÁSZLÓ SÁRI B.: Creative Writing and Contemporary American Fiction	3
D. G. MYERS: Afterword (to the second edition of <i>The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880</i>) (Translated by Zsuzsanna Csikai)	24
MARK MCGURL: Miniature America; or, The Program in Transplanetary Perspective (Translated by László Sári B.)	40
NORBERT VASS: In the Name of Writing (Interview with János Lackfi, Viktor Horváth, András Gerevich, Krisztina Tóth, Tamás Kötter, István Pion and Gábor Schein)	72
BLANKA SÜLYÖK: Creative Writing at Secondary School Level	87

SELECTED BIBLIOGRAPHY	105
-----------------------	-----

BOOKS	117
-------	-----

LAUDATION	123
-----------	-----

HELIKON
IRODALOMTUDOMÁNYI SZEMLE

1955–1962

Vegyes tartalmú számok

1963

1. sz. A komplex összehasonlító kutatások elvi kérdései
2. sz. Nemzetközi Összehasonlító Konferencia (Budapest, 1962.)
3. sz. Amerikai prózairodalom
4. sz. Viták a realizmusról

1964

1. sz. Az összehasonlító irodalomtudomány nemzetközi szemléje
- 2 – 3. sz. A kelet-európai avantgárd
4. sz. Shakespeare-évforduló (vegyes szám)

1965

1. sz. Mai világirodalmi mozgalmak és irányok
2. sz. A szocialista realizmus kérdéseiről
3. sz. Nacionalizmus és kozmopolitizmus; eredetiség – utánzás – hatás fogalmai
(Az AILC IV. Kongresszusa – Fribourg, 1964. – előadásaiból)
4. sz. A kelet-európai összehasonlító irodalomtörténet kérdései

1966

- 1 – 2. sz. Irányzatok és csoportok az 1920–30-as évek szovjet irodalmában
3. sz. Eszmék és művek a modern polgári irodalomban
4. sz. Irodalom és szociológia

1967

1. sz. Irodalom és folklór
2. sz. Pártosság, elkötelezettség, elkötelezetlenség
- 3 – 4. sz. A szovjet irodalomtudomány legújabb eredményeiből

1968

1. sz. A strukturalizmusról
2. sz. Az irodalmi irányzatok mint nemzetközi jelenségek
(Az AILC V. Kongresszusa – Belgrád, 1967. – anyagából)
- 3 – 4. sz. Az irodalom és a társzművészetek

1969

1. sz. Kelet-európai irodalmak a századfordulón
2. sz. Művészet – tömegkultúra – irodalom
- 3 – 4. sz. A számítógépek és a humán tudományok (vegyes szám)

1970

1. sz. A Fekete-Afrika irodalmáról
2. sz. Irodalom és összehasonlító módszer (vegyes szám)
- 3 – 4. sz. Modern stilisztika

1971

1. sz. Irodalom és társadalom (AILC VI. Kongresszus. Bordeaux, 1970)
2. sz. Irodalomelméleti viták Franciaországban
- 3 – 4. sz. A közép-európai humanizmus kérdései (Sopron, 1971)

1972

1. sz. Science fiction (a műfaj esztétikai és poétikai kérdései)
2. sz. Klasszikusaink és Európa
- 3 – 4. sz. A szocialista országok irodalmának másfél évtizede

- 1973
1. sz. Műelemzés és műfajelmélet (vegyes szám)
 - 2 – 3. sz. Irodalomtudomány és szemiotika
 4. sz. A XVIII. század és a felvilágosodás irodalma
- 1974
1. sz. Az AILC kanadai kongresszusa (Montreal, 1973. augusztus 13–19.)
 2. sz. Az elsüllyedt kultúrák irodalma
 - 3 – 4. sz. Modern poétika
- 1975
1. sz. Irodalom, világirodalom, nemzeti irodalom
 2. sz. Az újabb Délkelet-Európa-kutatások
 - 3 – 4. sz. Az európai romantika
- 1976
1. sz. Szubkultúra és underground
 - 2 – 3. sz. Irodalom és irodalomtörténet Ausztriában
 4. sz. Tudomány-e az irodalomtudomány?
- 1977
1. sz. A retorika újjászületése
 2. sz. Az AILC VIII., budapesti kongresszusa (1976. augusztus 12–17.)
Különböző kultúrákban eredő irodalmak kapcsolatai a XX. században
 3. sz. Az AILC VIII., budapesti kongresszusa.
Összehasonlító irodalomtudomány és irodalomelmélet
 4. sz. A budai Egyetemi Nyomda szerepe a kelet-európai népek társadalmi, kulturális és politikai fejlődésében (1777–1848)
Budapest, 1977. szeptember 5–8.
- 1978
- 1 – 2. sz. Kutatási irányok a 20-as évek szovjet irodalomtudományában
 3. sz. Érték és társadalom. Transzgresszív elemzések
 4. sz. Új magyar világirodalom-történet
- 1979
- 1 – 2. sz. Az ázsiai népek irodalma
 3. sz. A jugoszláv népek irodalma
 4. sz. Az egyéni és a kollektív a nyelvben és az irodalomban
(FILLM XIV. Kongresszus, Aix-en-Provence, 1978)
- 1980
- 1 – 2. sz. Recepciókutatás és befogadásesztétika
 - 3 – 4. sz. Az orosz szimbolizmus
- 1981
1. sz. Az irodalom klasszikus modelljei – Az irodalom és a társművészetek –
A regény fejlődése
 - 2 – 3. sz. Régi és új hermeneutika
 4. sz. Irodalom és felvilágosodás
- 1982
1. sz. A Vormärz-irodalom és néhány magyar vonatkozása
 - 2 – 3. sz. Új kutatási irányok a szovjet irodalomtudományban
 4. sz. Művelődéstörténet és Kelet-Európa
- 1983
1. sz. Az AILC X. Kongresszusa
 2. sz. Irodalomelmélet és beszédaktus-elmélet
 - 3 – 4. sz. Irányzatok a mai francia irodalomtudományban

1984

- 1. sz. Polémiák a francia forradalom előtt
- 2 – 4. sz. Svájc népeinek irodalma – svájci irodalom?

1985

- 1. sz. A FILLM budapesti kongresszusa – A polonisztika Magyarországon
- 2 – 4. sz. Az olasz irodalomtudomány napjainkban

1986

- 1 – 2. sz. A műfordítás távlatai
- 3 – 4. sz. Szájhagyományok és irodalom a mai Afrikában

1987

- 1 – 3. sz. A posztmodern amerikai irodalom
- 4. sz. Hlebnyikov és az orosz avantgárd

1988

- 1 – 2. sz. Kanadai irodalmak
- 3 – 4. sz. A stilisztika útjai és lehetőségei

1989

- 1. sz. Az empirikus irodalomtudomány elmélete
- 2. sz. A felvilágosodás és nemzeti fejlődés
(A budapesti Nemzetközi Felvilágosodás Kongresszus anyagából)
- 3 – 4. sz. A szövegkiadás új elmélete és gyakorlata: a szövegek keletkezés-kritikája

1990

- 1. sz. A mai nemzetközi folklorisztika
- 2 – 3. sz. Irodalom és pszichoanalízis
- 4. sz. A jelentésteremtő metafora

1991

- 1 – 2. sz. A biedermeier kora – nálunk és Európában
- 3 – 4. sz. Hagyomány és modernizáció a mai kínai kultúrában

1992

- 1. sz. A frankofon irodalmak sajátosságai
- 2. sz. Profizmus az irodalomtudományban
- 3 – 4. sz. A Név hatalma

1993

- 1. sz. A konstruktivista irodalomtudomány
- 2 – 3. sz. Elsikkasztott orosz irodalom
- 4. sz. A mai lengyel irodalomtudomány

1994

- 1 – 2. sz. Az amerikai dekonstrukció
- 3. sz. A kortárs olasz irodalom
- 4. sz. Feminista nézőpont az irodalomtudományban

1995

- 1 – 2. sz. Posztsemiotika. A szubjektum-elméletek és a mai irodalomtudomány
- 3. sz. A stílus diszkurzív elmélete
- 4. sz. Rendszerelvű irodalomtudomány

1996

- 1 – 2. sz. Intertextualitás
- 3. sz. Újraegyesült Németország – egységes német irodalom?
- 4. sz. A posztkoloniális művelődésemélet

1997

- 1 – 2. sz. A félmúlt klasszikusai
- 3. sz. Hermeneutika az orosz századelőn
- 4. sz. A lehetséges világok poétikája

1998

- 1 – 2. sz. Az újhistorizmus
- 3. sz. Kánonok a kis népek irodalmában
- 4. sz. Textológia vagy textológiák?

1999

- 1 – 2. sz. A szó poétikája
- 3. sz. Latin-amerikai irodalomelmélet
- 4. sz. Kulturális antropológia és irodalomtudomány

2000

- 1 – 2. sz. A romantika tétjei
- 3. sz. A korszakok alakzatai
- 4. sz. (Új) filológia

2001

- 1. sz. Változatok a dialógusra
- 2 – 3. sz. Dante a XX. században
- 4. sz. Az interpretáció érvényessége

2002

- 1 – 2. sz. A *Poétika* újraolvasása
- 3. sz. Autobiográfia-kutatás
- 4. sz. A multikulturalizmus esztétikája

2003

- 1 – 2. sz. A minimalizmus
- 3. sz. Mikrotörténetírás
- 4. sz. Kísérleti irodalom

2004

- 1 – 2. sz. Petrarca: hermeneutika és írói személyiség
- 3. sz. A hipertext
- 4. sz. Wittgenstein poétikája

2005

- 1 – 2. sz. A kritikai kultúrakutatás
- 3. sz. Régi az újban
- 4. sz. Vico körei

2006

- 1 – 2. sz. Kritikai szubjektivizmus
- 3. sz. Frege aktualítása
- 4. sz. Relevancia

2007

- 1 – 2. sz. Alteritás, poétika, filozófia
- 3. sz. Ökokritika
- 4. sz. Etikái kritika

2008

- 1. sz. A második olvasat
- 2 – 3. sz. A közvetítés poétikája
- 4. sz. Az autonómia új esélyei

2009

- 1 – 2. sz. Eszmetörténet és irodalomtudomány
- 3. sz. Szimbólum- és allegóriaelméletek
- 4. sz. A jövőbelátás poétikái

2010

- 1 – 2. sz. Térpoétika
- 3. sz. A félre-értelmezett futurizmus
- 4. sz. A szerző poétikája

2011

- 1 – 2. sz. Testírás
- 3. sz. Meghekkelt valóságok
- 4. sz. Új gazdasági kritika

2012

- 1 – 2. sz. A Helikon repertórium 1955–2011
- 3 – 4. sz. Boccaccio 700

2013

- 1. sz. Narratív design
- 2. sz. Kognitív irodalomtudomány
- 3. sz. Corpus alienum
- 4. sz. Esztétika és politika

2014

- 1. sz. Cseh dekadencia
- 2. sz. Funkciótörténet és kontextuális-kulturális narratológia
- 3. sz. Az archívumok elméletei
- 4. sz. Komparatistikai kutatások az ezredfordulón

Folyóiratunknak ez a száma
a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóirat-kiadó Bizottsága,
valamint a Nemzeti Kulturális Alap Folyóirat-kiadási Kollégiuma
támogatásával jelent meg.



Nemzeti Kulturális Alap

A kiadásért felel az Argumentum Kiadó igazgatója

<http://www.argumentum.net>

Tördelte: Láng András

Budapest, 2015

A fedél és a tipográfia Benkő Anna munkája

Nyomta az Argumentum Kiadó nyomdaüzeme

ISSN 0017 – 999X

