



MORVA MÁTYÁS

KREATÍV ÍRÁS TANÍTÁSA SZAKKÖRÖN

A Katedra folyóirat legutóbbi számában megjelent a kreatív írás irodalomórai alkalmazására tett javaslat. Akkor sok miért?, illetve hogyan? megválaszolásra került, elsősorban ami az irodalomórákat illeti. A témáról való átfogó kép kialakítása érdekében azonban érdemes mintegy folytatásként elolvasni az alábbi bekezdéseket: a kreatív írás szakkörön való alkalmazására tett javaslatot.

MŰHELYMUNKA ÉS SZABADÍRÁS

A műhelymunka, ha tetszik, workshop-jelleg lassan évszázados hagyományokra tekint vissza a kreatív írás tanításának területén – kialakulása és elterjedése a tengerentúlról ered.

A hangsúly a gyakorlati megközelítésére kerül, alapja az írás, a felolvasás és a visszajelzés. Ha a kidolgozott módszer minden további elemét elvonnánk, és csak ez a lehetőség maradna – csak ez volna elérhető minden érdeklődő diák számára –, már az is hatalmas előrelépést jelentene.

A kreatív írásra épülő workshop-ok „Helyek, ahol a diákok írnak és beszélnek az írásaikról. [...] A tanár egy író/barát, aki azért van jelen, hogy tanácsot adjon, de általában nem a parancsolás végett. [...] Íróknak nevezzük magunkat, írunk és megbeszéljük, mit írtunk” (Freisinger, 1978, 285). Pion évtizedekkel későbbi véleménye hasonló: „A mester és tanítvány viszony pedig ebben az együttállásban csupán jelképes: inkább az volna jó, ha alkotói közösségről beszélünk, még ebben a tulajdonképpen alá-fölérendelt viszonyban is. Tehetségekkel is csak így érdemes foglalkozni: egyenrangú félként kezelve őket” (Vass, 2015, 80).

Egy kreatív írásos műhelymunka szervezése során mindenképpen fontos a kölcsönös bizalom megalapozása, ha azt várjuk, hogy a diákok felolvassák a műveiket, főleg az olyan esetekben, amikor idegenek előtt nem próbálkoztak még hasonlóval. A workshop-jelleg csak akkor valósulhat meg, ha a diákok a felolvasáshoz szükséges alanyaggal érkeznek. Ideális esetben a műhelymunka len-

ne minden alkalom csúcspontja. Az, hogy mennyi iromány születik hétről hétre, több tényezőtől függhet, például a résztvevők létszámától, az iskolai feladatok mennyiségétől, a motivációs szinttől vagy az írást elősegítő feladatok minőségétől. Mindenesetre fontos arra törekedni, hogy az otthon elkészített írásművek felolvasása és átbeszélése minél gyakrabban forduljon elő, egyébként értelmét veszti a szakkör – beszélünk valamiről, de nem csináljuk azt. Persze a kevésbé termékeny időszakok sem szabad, hogy eltántorítsák a vezetőt.

Természetesen a műhelymunka során is adódnak veszélyek, főleg ha a szakkör vezetője kevés tapasztalattal rendelkezik, vagy személyiségéből adódóan igyekszik mindent az ellenőrzése alá vonni – autoriter típusú vezető. Ez utóbbi magatartás eleve nem kompatibilis a műhelymunka ideális légkörével, viszont nem csupán a vezető személye lehet káros. A csoportok dinamikájából adódó normaképzés is visszafoghatja az egyes tagok kreativitását: „Az egyik legpotenciálisabban

káros vonatkozás a műhelymunka kapcsán a bizottságszerű hajlam, elenyedetni a »durva« éleket, és az írást az átlagos, biztonságos és neutrális mederbe terelni» (Webb, 1990, 332). Bizonyos szakvélemények egyenesen károsnak tartják az írói csoportokban zajló rendszeres műhelymunkát, de fontos ésszben tartani, hogy ezek első-sorban felnőt看 alkotókra vonatkoznak.

Végezetül lényeges adalék, hogy a műhelymunka mellett nem csupán a külföldi és hazai hagyomány szól, hanem a javaslat kidolgozójának személyes tapasztalatai – hasonló tevékenység zajlik a PPKE BTK kreatív írás kurzusain, az ott szerzett gyakorlati tudás adta az alapot, amelyet a középiskolában is alkalmazható módszerré kellett formálni.

A második kulcsfogalom a szabadírás, ami a folyamatközpontú írással ellentétben jóval több önállóságot feltételez a diákoktól. Nem arról van szó, hogy a szabadírás esetében az írás ne volna folyamat, csupán arról, hogy a folyamat egyes szakaszait a diákoknak teljesen önállóan kell elvégezniük, a feladat kiadása után a tanár már csak a kész írásművet látja, amelyen a legtöbb esetben lehet még mit csiszolni.

Az íráskészséget fejlesztő feladatok Scrivener által említett hierarchiájában – „másolás, írásgyakorlat, irányított írás, folyamatközpontú írás és szabadírás” (Scrivener, 2005, 193) – a szabadírás jelenti a legnagyobb kihívást, amely tükörfordításban irányítás nélküli írást foglal magába. Scrivener a következő definíciót használja: „A diákok szabadon írnak, nyílt irányítás, segítség vagy visszajelzés nélkül zajlik az írás folyamata, noha a feladat vagy a cím lehet előre meghatározott...” (Scrivener, 2005, 193). A szakkörön alkalmazott szabadírás valóban történhet megadott műfaj, témakör, feladat alapján, tehát az alkotó folyamat elindítását segítő vezetői hozzájárulással, illetve a diákok elhozhatják saját ötleteik alapján született irományaikat is.

A SZAKKÖR MEGSZERVEZÉSÉNEK LEÍRÁSA

A szakkör 2019 tavaszán indult, heti rendszerességgel ültek össze az érdeklődő diákok és a vezető. A létszám az elején alakult a legbiztatóbban, előfordult, hogy 11 fő vett részt rajta (ez volt a maximum), átlagosan

inkább 4-5 fő volt jelen. A testreszabott, személyes fejlesztés szempontjából egyébként utóbbi az ideális. A már ismertetett műhelymunkával kezdődött minden alkalom, amennyiben volt vállalkozó a felolvasásra. A művek többsége előre megadott feladatok alapján készült, melyekkel még foglalkozunk bővebben. Egy-egy alkalom nagyjából kétszer 45 percig tartott, a műhelymunkán túl a feladatok ismertetése, különböző elméleti és gyakorlati kérdések megvitatása zajlott. Eleinte hosszabb frontális részekkel is történt kísérletezés, ám ezek kevésbé illettek a szakkör légköréhez, így a hangsúly egyre inkább az interaktív tevékenység, a felolvasás és értékelés, illetve a diákok kérdéseinek irányába tolódott.

A kreatív írás fogalma nem ismert széles körben, nincs tömegeket vonzó ereje, igaz, egy szűk réteg érdeklődését felkeltheti. Éppen ezért érdemes irodalomórán, esetleg idegennyelvi órákon is kísérletezni a vonatkozó feladatokkal, így ösztönözve minél több diákot a csatlakozásra. Ami a szakkör vezetőjének személyét illeti, ideális helyzetben maga is tanult kreatív írást, próbálkozott az alkotással, vagy aktívan alkot, publikál, de valószínűleg ritka az ilyen. Ebből kifolyólag fontos hangsúlyozni, az irodalomórai megközelítésmód integrálására és a szakkör megszervezésére, vezetésére kellő akarattal és elkötelezettséggel képesek irodalomtanáraink is. A legfontosabb, hogy a tehetséges diákoknak legyen oka az írásra, legyen közönsége, illetve kapjanak visszajelzést – mind diáktársaitól, mind a téma szakértőjétől, az irodalomtanártól. A szakkör megszervezése komoly feladat, viszont az elérhető szakirodalom, a belülről fakadó kreativitás és elhivatottság, illetve bizonyos részben a kézben tartott szakcikk is segíthet.

A SZAKKÖRÖN ALKALMAZOTT FELADATOKRÓL

Adja magát a kérdés: ha valóban az írás, felolvasás, visszajelzés ciklikus váltakozása a legfontosabb, kellenek-e feladatok? Nem elég, ha a diákok a saját ötleteik alapján írnak? Röviden: a semmitől ez ugyan jobb, de nagyon valószínű, hogy hosszú távon kifutadhat. Nem csupán a szakvélemény túlnyomó része érvel a feladatok alkalmazása mellett, az évek során a szak-

cikk írója előtt is nyilvánvalóvá vált, hogy a feladatok által ihletett művek és a saját ötletek alapján megírt művek együttesen teszik működőképessé a szakkört, a legmagasabb hatásfoknál.

Az egyetemi évek alatt egy alkalommal fordult elő: egy vendégtanár versírási szemináriumán semmilyen feladat nem volt, azon kívül, hogy saját műveket olvastak fel a hallgatók. Noha alapvetően hasznos óráknak bizonyultak ezek is, a konkrét feladatok hiányoztak. Alkalmazásuk által a feszültség, illetve az alkotó vállán nyugvó felelősség is minimalizálható, hiszen könnyebb elfogadni, ha egy feladat nem sikerül jól, mintha a teljes mértékben sajátunk tekinthető alkotással vall kudarcot az illető. A legjobb, ha a szakkör vezetője készül különböző, lehetőleg szorosabb értelemben vett – tehát valamilyen irodalmi műhöz kötődő – feladatokkal, azokon túl pedig teret enged a diákoknak, sőt ösztönzi a teljes egészében saját írásművek felolvasását is. Általában véve a feladatok alkalmazása mellett érvel Lackfi is: „Feltétlenül törekedni kell arra is, hogy a kreatív írással foglalkozó diákok kialakíthassák a mű tárgyától való szükséges távolságot. Pontosan meghatározott gyakorlatok medrébe kell szorítani kreativitásukat, hiszen malomárokba terelve a víz is nagyobb erőt fejt ki, mint a lapályon szétterülve” (Lackfi, 2006, 907).

A feladatok előkészítése során szükségszerűen figyelembe kell venni a diákok érdeklődési körét: ki verset, ki novellát szeretne írni. Ezen túl természetesen a klasszikus irodalmi vagy populáris irodalmi beállítottságot is érdemes vizsgálni – ennek legegyszerűbb módja, ha megkérdezzük, mit olvasnak. A kreatív írás tanításába belekezdő tanárok előszeretettel válogatják össze a személyes kedvenceiket – műveket és szerzőket egyaránt. A saját preferenciák értékesek lehetnek, de a diákok igényeit sem szabad elfeledni: „Jobban tesszük, ha figyelembe vesszük a diákok motivációs skáláját, az első alkalom során felfedve az igényeket, mindet hitelesként elismerve” (Minot, 1976, 392).

A választható feladatok szükségszerűek, megfelelő táptalajt jelentenek: „Az írást érintő utasítások általában azért fogalmazódnak meg, hogy elindítsák a kreatív folyamatot” (Epstein, 1980, 305). A feladatokon túl pedig azzal is számolni kell, ha a kreatív folyamat a szakkörön kívüli hatástól is

beindul, és önálló írásmű készül – alapvetően éppen az önálló alkotásra készít fel a szakkör, ezért elengedhetetlen teret engedni a saját írásműveknek is.

NÉHÁNY PÉLDA SZAKKÖRÖN ALKALMAZHATÓ FELADATOKRA

Két alapvető érdemes szem előtt tartani, ha feladatokat tervezünk adni egy újonnan induló szakkörünkhöz. Az első a résztvevők igényeire alapul, erről már esett szó feljebb. A második az írásművek terjedelmével függ össze: haladjunk tudatosan az egészen rövid írásműveket ösztönző feladatoktól a hosszabbakig.

„Hidd el, nincs nagyobb művészet a törlésnél. Én, ha tőlem függne, az iskolában ezt előbb tanítanám, mint a fogalmazást. Végre az alkotás is ezzel kezdődik. Elhagyunk valamit, ezer és millió dolgot, melyet mellékesnek tartunk s kiemelünk valamit, egyetlenegy dolgot, melyet fontosnak tartunk. Aki tudja, hogy mit ne mondjon, az már félig-meddig tudja, hogy mit mondjon” (Kosztolányi, 1932, 6). Amennyiben a terjedelmi korlátok megkívánják, az emlegetett törlésnek már az írást megelőző, illetve az írást végigkísérő folyamatok során végbe kell menni. Ahelyett tehát, hogy hosszabb művek írásával kezdődne a szakkör, melyekből aztán utólag próbálnánk törölni, eleve olyan terjedelmi korlátokat szabunk, ahol a felesleg nem megengedhető.

A szakdolgozatban bemutatott, egymásra épülő feladatok teljes ívének ismertetésére nincs lehetőség, ám a terjedelmi irányelvnek megfelelően, sorrendben kiragadva szemléltetésre kerülnek a legfontosabbak.

■ HATSZAVASOK

Kezdjük a hatszavasokkal. A legenda szerint Hemingway egy kocsmái fogadás alkalmával bizonygatta, szalvétányi terjedeleme elég, hogy egy regény mélységével egyenértékű történetet alkosson. A fogadást megnyerte, valami olyasmit írt, hogy kisbabacipő eladó, soha nem hordták. Hat szóba vagy annál kevesebbe is bele lehet sűríteni életre szóló tragédiákat, persze nem csak tragédiákat, de bizonyos szempontból azokat a leghatásosabban. A következő két hatszavast Ocskay Lilla, a szakkör korábbi résztvevője írta:

„Csicsás esküvői meghívó, összegyűrve a papírkosárban.”

„A Napsugár öregotthonban felszabadult egy szoba.”

■ EGYPERCESEK

A hatszavas történetek után egyenes út vezet az egyperces novellák írását javasoló feladathoz. Pályakezdők gyakorta esnek abba a hibába, hogy úgy állnak neki a novellaírásnak, mintha egy regény fejezetén dolgoznának. Éppen ezért az egyperces remek bevezető a rövidpróza világába. Nehezen fordulhatna elő, hogy valaki úgy készítse el a feladatot, mint egy regény fejezetét, hacsak nem tízperces regényről van szó. Ami a példaként bemutatható műveket illeti, Örkény Istvánnak hála, van mihez nyúlni.

■ LIMERICKEK

Érdemes némi időt szentelni a költészetnek is. Függetlenül attól, mennyire van a versírásra igény, a limerickekkel való foglalkozás jópofa, kreatív feladat. Terjedelem, rímképlet, szótagszám – jól behatárolható; tartalmi téren is annál jobb, minél képtelenebb történet születik. Ez a műfaj könnyen szemléltethető is, hiszen az előkészületek során egyszerűen bemutatathatunk 10-15 művet. Némi technikai eligazítást követően a diákok akár helyben nekifoghatnak a rímfaragásnak, otthon pedig folytatódhat a munka. A versírás tanítását komolyabban fontolgató számára viszont mindenképpen érdemes beszerezni Lackfi János *Hogyan írjunk verset?* c. kötetét, melyben egy egész fejezetet szentel a limerickek, kidolgozott feladatokkal és mintaszövegekkel.

■ ROSSZUL VÉGZŐDŐ MESÉK

A képtelen versikék után visszatérünk a rövidpróza világába. Ismételt szorosabb értelemben vett kreatív írás feladat következett: rosszul végződő mesét írtunk Csáth Géza azonos címet viselő meseciklusa alapján. Adott tehát öt, önmagában véve egyperces terjedelmű mű. A meseciklus megismerése több szempontból is szerencsés. Egyrészt mindjárt kapunk 5 mintaszöveget, másrészt az írást megelőző beszélgetés során arról is szó eshet, kinek melyik a kedvence, ki hogyan értelmezi az egyébként allegorikus jelentéstartalmú, archetipikus eseteket.

Felmerül természetesen a kérdés: jó ötlet-e ennyire lehangoló témával foglalkozni? Nos, érdemes megfigyelni a mesékben lévő, illetve a világirodalom mesterműveiben rejlő tragikum közti kapcsolatot. Az irodalmon belül tagadhatatlan a tendencia, miszerint a legnagyobb hatást a tragikus, avagy rosszul végződő művek gyakorolják. Idézhetnénk Arisztotelész *Poétiká*-jából is, azon túl viszont Füst Milán egyetemi előadássorozat-kötetének fellapozását ajánljuk, terjedelmi korlátok okán csupán a vezérgondolatot kiemelve: „[...] a tragikum tehát mindenkor mozgásként jelenik is meg a művészetekben, viszont a kielégülés, vagyis öröm vagy boldogság szükségszerűen mindenkor vesztéglésként...” (Füst, 2006, 118–121.).

A művészetekben rejlő egyik alapvető potenciál, a tragikum jelentőségének felismerése mellett akad még egy gyakorlatiasabb ok arra, miért próbálkozunk a rosszul végződő mesékkel. A *Mindenes kreatív írás könyv* idézi az Edgar Allan Poe-nak tulajdonított mondást: „A novellának egységes hangulata kell, legyen és minden mondatnak abba az irányba kell mutatni” (Burt-Thomas, 2010, 1–22). Noha valószínűsíthetően a konkrét mondat nem Poe szájából hangzott el – utólag összegezte valaki ekképp a gondolatait –, a kijelentésbe foglaltakat érdemes fontolóra venni. A rosszul végződő mese esetében pedig adott a hangulat, már csak azon kell dolgozni, hogy minden mondat a jó irányba mutasson – főleg, hogy alapvetően nem kell túlzottan sok mondatot használni.

■ MULTIMEDIALITÁS

A hangulat kapcsán még egy lehetőség adódik. A multimédia megjelenésével egyértelművé vált, hogy a több csatornán történő kommunikáció sokkal intenzívebb hatást gyakorol az üzenet fogadójára – jobban leköti, könnyebben megjegyzi az információt. A témát illető mélyebb fejtegetések mellőzésével nem szabad elfelednünk: noha az irodalmi szöveg alapvetően a látó- vagy hallószervünkön keresztül jut el hozzánk – speciális esetként a Braille-írás említhető, de ez messze túlmutatna a tárgyaltakon –, ettől függetlenül a további érzékszerveinket is aktiválhatja: az ízlést, szaglást, tapintást. A multimedialitás ez esetben is érvényesül, fontos tudatosítani, hogy az érzékszervek aktiválásával fokozható az irodalmi szöveg által gyakorolt ha-

tás. Alderson egész fejezetet szentel a témának, többek között ezt állítja: „Egy módja a nagyobb hatást gyakorló jelenet megalkotásának, ha bevonjuk mind az öt érzéket. [...] A fizikai és érzéki részek segítenek felfüggeszteni a valóságot és lehetővé teszik, hogy az olvasó teljes mértékben bevonódjon a történet környezetébe” (Alderson, 2011, 125–126). A téma tárgyalásához és szemléltetéséhez remek bemelegítőgyakorlat lehet Csáth Géza *Negyedik meséjének* közös olvasása. A szöveg olyannyira túlterhelt az érzékszerveket aktiváló elemektől, elsősorban jelzőktől, hogy remekül működött a feladat: minden alkalommal, amikor olyan részhez értünk, amely valamely érzékszervet aktivált, a diákok tapsoltak. A hosszabb szövegek közös elemzése nem feltétlenül szükséges, de a hasonló módon megvalósítható alapos olvasásgyakorlatok remek adalékai lehetnek az egyes szakkörre behozott témák szemléltetésének.

Említésre méltó még az a típusú feladat, amely során különböző festményeket ajánl a vezető kreatív kiindulópont gyanánt.

A szakkörön született írásművek túlnyomó többsége különböző feladatok alapján készült el. Idővel egyre jelentősebb szakmai önállóságra tesznek szert az igazán tehetséges diákok, ennek jelei az utolsó időszakban már mutatkoztak, hiszen az irodalmi lapokban publikált művek fele nem kötődik szorosan egy feladathoz sem. Mindazonáltal a feladatok megfelelő minősége és mennyisége adhatja a kellő táptalajt a műhelymunkához, tanúságot tesz a szakkör vezetőjének föl-készültségéről. Röviden összefoglalva: a tevékenység gerincét képezheti, releváns mederbe terelve a kreativitást.

ÉRTÉKELÉS A SZAKKÖRÖN

A szakkörön felolvasott művek értékelése kulcsfontosságú. Valójában nem feltétlenül értékelésről, inkább visszajelzésről, építő kritikáról, módosítási javaslatokról van szó – persze, legyünk bármennyire is óvatosak, közvetett módon valamilyen értékítéletet is tartalmaz majd a verbális és nonverbális reakciónk. Az irodalomórai értékeléshez hasonlóan hatványozottan fontos az eredeti tartalmi vagy formai megoldások kiemelése, pozitív megerősítése. Ugyanúgy igaz az is, hogy a kevésbé pozitív véleményeket sem szabad visszatartani, ha valóban a fejlesz-

tés a célunk. Általában az a legjobb, ha valamilyen tágabb értelemben vett javaslatot is fűzünk a kritikához, illetve érthetően elmagyarázzuk, miért is szűrt szemet az adott, gyenge lábakon álló megoldás. Fontos része az értékelésnek a többi résztvevő aktív bevonása. Sokszor eszünkbe sem jut, hogy valójában az építő jellegű kritika, visszajelzés nem is annyira egyszerű műfaj. Érdemes tudatosan törekedni arra, hogy minél több konkrétumot tartalmazzon egy-egy visszajelzés, azon túl is, hogy tetszett a tárgyalt mű vagy sem. Szintén fontos, hogy az egyéni szinten megvalósuló megoldásokból minden résztvevő okulhasson, éppen ezért hasznos egy lépéssel távolabbról is megvizsgálni mind a dicséretre méltó, mind a gyengébb, javításra szoruló megoldásokat, majd közösen levonni az általános következtetéseket.

Az igazán jó, de apró finomításra szoruló szövegeket az alapos olvasás technikáját alkalmazva akár közösen is meg lehet vizsgálni. Így nem csak a szerző tapasztalhatja, hogy a „kész” művön mennyi mindent lehet – de nem feltétlenül kell – módosítani. Érdemes közösen vizsgálni az egyes mondatok, bekezdések gördülékenységét, gyomlálni a felesleges kötőszavakat, több variációt készíteni, és azokat hangosan felolvasva eldönteni, melyik a legjobb változat.

Mindenképpen fontos szemmel tartani azt az irányelvet, amelyről már feljebb is szóltunk: nem vezet jóra, ha a csoport mint normaképző entitás és a szakkör vezetője direkt vagy indirekt módon arra törekszik, hogy a saját képére formálja az alkotásokat. Ezért érdemes óvatosan bánni a választási lehetőségeket mellőző, túlzóan konkrét javaslatokkal.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Az elsődleges bizonyítékok, a szakkörön készült írásművek mindenképpen bizakodásra adnak okot. Az évek során négy diák jutott arra a szintre, hogy alkotásaikat irodalmi folyóiratok is publikálták. Az egyik különösen tehetséges diáklány írásaiból két irodalmi lap is közölt néhányat, hozzávetőleg öt novellát. Természetesen a diákok individuális tehetsége és alkotói érkeke legalább annyira fontos, ha nem fontosabb, mint az a tényező, hogy jártak a szakkörre – mégis, a kapott visszajelzések, bátorítás hiányá-

ban csak jóval később vagy talán soha nem léptek volna a műveiket publikáló szerzők útjára.

Ami a kidolgozott megközelítés-mód sikerességét illeti, minden eleme – szabadírás, szorosabb értelemben vett kreatív írás gyakorlatok és feladatok használata, illetve a műhelymunka-jelleg – alkalmas a tehetséggondozásra és a specializált fejlesztésre. Erről nemcsak az elért eredmények, hanem a tapasztalatok is tanúskodnak. A néhány bekezdésben összefoglalt javaslat tökéletesítése, formálása folyamatosan zajlik, egyetlen kulcstényező van, amit semmi sem pótolhat: legyen adott egy elfogadó, fejlődésorientált, de túlzó befolyást nem gyakorló alkotói közösség az érdeklődő diákok számára. Így lehet elkerülni azt a fásultságot, amelyről Lackfi a következőképpen nyilatkozik: „Fásulttá a magány, a tanácstalanság, a visszhangtalanság teheti és teszi a kezdő írókat” (Vass, 2015, 78). Az pedig, ha a tágasabb irodalmi palettára felkerülő zsenégek is születnek, csak ráadás.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alderson, Martha (2011): *The Plot Whisperer – Secrets of Story Structure Any Writer Can Master*. Avon, Adams Media.
- Burt-Thomas, Wendy (2010): *The Everything® Creative Writing Book – All you need to craft well-written and marketable stories, screenplays, blogs, and more*. New York, Adams Media.
- Epstein, Alice H. (1980): „Structuring Creative Writing”. In: *Language Arts*, 57. évf., 3. sz., 305–309.
- Freisinger, Randall R. (1978): „Creative Writing and Creative Composition”. In: *College English*, 40. évf., 3. sz., 283–287.
- Füst Milán (2006): *Látomás és indulat a művészetben*. Kiss Pintér Imre (sajtó alá rendezte, a kíséző tanulmányt írta). Budapest, Fekete Sas Kiadó.
- Kosztolányi Dezső (1932): „Egy és más az írásról”. In: *Pesti Hírlap*, 54. évf., 267. sz., 6.
- Lackfi János (2006): „Kreatív írás avagy az irodalom mint mesterség”. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova Kiadó.
- Lackfi János (2020): *Hogyan írjunk verset? – Kreatív gyakorlatok*. Budapest, Helikon.
- Minot, Stephen (1976): „Creative Writing: Start with the Student's Motive”. In: *College Composition and Communication*, 24. évf., 4. sz., 392–394.
- Scrivener, Jim (2005): *Learning Teaching*. Oxford, Macmillan.
- Vass Norbert (2015): „Az írás jegyében (Interjú Lackfi Jánossal, Horváth Viktorral, Gerevich Andrásval, Tóth Krisztinával, Kötter Tamással, Pion Istvánnal és Schein Gáborral)”. In: *Helikon*, 61. évf., 1. sz., 72–86.
- Webb, Charles H. (1990): „Teaching Creative Writing”. In: *Mississippi Review* 19. évf., 1/2. sz., 331–333.