

**Petres Csizmadia Gabriella**

**Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból (G. Gődény Andrea)**

NYITRAI KONSTANTIN FILOZÓFUS EGYETEM KÖZÉP-EURÓPAI TANULMÁNYOK KARA.

NYITRA. 2015. 256 OLDAL



A kortárs magyar irodalom folyamataival, a társadalmi nemek és az irodalom kapcsolatával, valamint az irodalomtanítás módszertani vonatkozásaival foglalkozó kutató remek, a gyermek- és ifjúsági irodalom oktatásában kiválóan hasznosítható kézikönyvét nem csupán a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karán, hanem a magyar nyelvterület bármelyik felsőoktatási intézményében haszonnal forgathatják. A 256 oldalas kiadvány a laikus érdeklődők számára is élvezetes, tájékozódásra, eligazodásra alkalmas olvasmány, amely az Európai Szociális Alap által finanszírozott Oktatás Operatív Program támogatásával jött létre egy, a munkaerőpiac és a tudásalapú társadalom igényeire figyelemmel lévő, a pedagógiai tevékenység és képzés komplex megújítását célzó projekt keretében.

Aligha kétséges, hogy a munkaerőpiac és a pedagógusképzés igényei számos ponton összekapcsolódnak, hiszen mi más lehet a munkaerőpiaci érvényesüléshez szükséges képességek kiépítésének az elsődleges terepe, mint a közoktatás. Az azonban talán kevésbé nyilvánvaló, milyen összefüggések tapinthatók ki az irodalmi nevelés, az olvasóvá nevelés és a munkaerőpiaci érvényesülés között, és hogy ebben az összefüggésrendszerben hogyan pozicionálódik a pedagógusképzés, annak elemeként pedig a gyermek- és ifjúsági irodalom oktatása. Az emberismerettel nem rendelkező, önmegértésre, világértelmezésre, az emberi kapcsolatok elemzésére, a viselkedés értelmezésére képtelen ember – márpedig a nem olvasó, irodalomértésre képtelen ember ilyen – a 21. században is alulmarad olvasó társaival szemben a munkaerőpiacon is. A jövőkutatók szerint az innovatív, flexibilis, egész életen át tartó tanulás magatartásra, megért(et)ésre, teamszerű együttműködésre képes, reziliens személyiség lesz alkalmas az új és gyorsan változó kihívásoknak való megfelelésre, amely a digitális környezethez (is) alkalmazkodó literációs képességek kiépítése nélkül elképzelhetetlen. Az utóbbira pedig az irodalommal és a művészetekkel való rendszerszerű (így szükségszerűen intézményesített) találkozások nélkül kevés az esély.

A literációnak, az irodalomnak – így a pedagógusoknak is – kitüntetett szerepük van az emberi minőség alakulásában. Az irodalommal (és általában a művészetekkel) való érintkezésnek óriási a szerepe az érzékenyítésben, az érzelmi intelligencia és a gondolkodás fejlődésében. Mindezekhez nélkülözhetetlen a pedagógusok specifikus irodalomismerete, egy olyan szövegtörzs értő befogadása és közvetítése, amely alkalmas az újabb nemzedékek olvasóvá formálására. A vers például a kisgyermek számára az érzelmek átélésének és verbalizációjának bevéssé alapmintája (Beney 1980: 62–63). Ez az, ami (többek között) beláthatóvá teszi, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalom hatékony tanításának nem kevesebb a tétje, mint hogy lesznek-e az új világnak érzékeny, empatikus, érzelmi intelligenciában gazdag, az érzelmekben eligazodó, együttérző polgárai, akik öröm- és élményszükségletüket, flow-igényüket az emberi minőséget építő módon elégítik ki, ami kívánatos és szükséges, ha nem szeretné az emberek világa elveszíteni az emberi minőségét. Nem véletlen tehát, hogy a felsőoktatásban egyre nagyobb figyelmet kap a gyermek- és ifjúsági irodalom tudományos megalapozású tanítása, amelyet az irodalomtudomány a nevezett szövegtörzs felé forduló érdeklődése egyre inkább lehetővé tesz.

Az irodalomkutatás korábban meglehetősen elhanyagolt, Magyarországon a legutóbbi időkig lenézettnek számító területe volt a gyermekirodalommal való foglalatosság. Komáromi Gabriella *Gyermekirodalom* című könyvének megjelenése óta sokat javult a helyzet (Komáromi 1999). Napvilágot látott Boldizsár Ildikó *Mese-poétika* című munkája, amely némiképp megtévesztő címe ellenére korántsem csak a mesék poétikájával, hanem a gyerekirodalom kurrens kérdéseivel, interpretációjával is foglalkozott (nyilvánvalóan a mese, a mesélés nagyon tág értelemben vett történetmondó funkciója értelmében). A klasszikus gyerekirodalom újraolvasása mellett hírt adott a külföldi és a magyar kortárs gyerekirodalom olvasásra motiváló műveiről, hozzászólva az akkor dúló Harry Potter-vitához, az olvasóvá nevelés felől autentikus érvekkel támasztva alá a sorozat értékeit (Boldizsár 2004). Kiss Judit több kiadásban megjelent *Bevezetés a gyermekirodalomba* című műve kultúrkritikai módszerek alkalmazásával, befogadásesztétikai nézőpontról, a gyermekben zajló történetek felől közelítette meg a gyermekirodalom elméleti kérdéseit. Kísérletet tett történetének összefoglalására; majd kétféjezetnyi, játékelméleti keretbe ágyazott műelemzéssel példát adott fikció és realitás komplex viszonyának a vizsgálatára (Kiss 1999/2000; 2008; Balázs 2004). Lovász Andrea *Felnőtt gyermekirodalom* címmel megjelent könyve elméleti összefoglalókkal és kritikákkal segít eligazodni a 2000–2015 között megjelent gyerekönyvek világában (Lovász 2015b). Kitűnő az általa szerkesztett kortárs gyerekirodalmi lexikon, a *Navigator*, amelynek akkora sikere volt, hogy 2015-ben megújult változatban jelentette meg a Cerka-bella Kiadó (Lovász 2010; 2015a). Már a kétezres évek elején létrejött egy online gyerekirodalmi adatbázis az OSZK-ban (1). 2014-ben szerveződött a Magyar Gyerekönyvkiadók Egyesülése, majd felbomlását követően a Magyar Gyerekönyv Fórum (2015). Gyermekirodalmi Intézet alakult Magyarországon (2012), a Károli Gáspár Egyetemen pedig elindult a gyermek- és ifjúsági irodalom szakirányú posztgraduális képzés – az utóbbival többé-kevésbé összefüggésben a FISZ *Mesebeszéd* sorozata (2011). Ennek termékenységét mi sem bizonyítja jobban, mint az ugyanezen címmel megjelent gyerek- és ifjúsági irodalmi tanulmánygyűjtemény, amely a Károlin folyó gyermekirodalom-képzés alapjául szolgál, de megkerülhetetlen minden, a témával foglalkozó szakember számára (Hansági et al.

2017). A szakmai reflexió érdeklődését bizonyítja az *Alföld* 2016 szeptemberi tematikus száma, amelyet a gyerek- és ifjúsági irodalomnak szenteltek a folyóirat szerkesztői (2), a *Papírhajó* kritikai portál és a különböző online médiumok (litera.hu, prae.hu) vonatkozó írásai vagy a tiszatájonline.hu *Plüss Műhely* léte (3).

Láthatóan egyre több kitűnő forrás- és segédkönyvként használható kiadvány, a tájékozódást és eligazodást támogató portál áll rendelkezésre a gyermekirodalom oktatásához a pedagógusképzésben, ám korszerű szemléletű, hagyományos értelemben vett tankönyv kevesebb. Petres Csizmadia Gabriella könyve ilyen. Nagy szükség van rá, hiszen Komáromi Gabriella mai napig használatban lévő (tan)könyve – bár sok ma is érvényes megállapítást tartalmaz – a jelenkori irodalomtudomány nézőpontjából több ponton túlhaladottá vált. A nyitrai jegyzet igényességével, szakszerűségével felsorakozik Bárdos József és Galuska László Pál *Fejzetek a gyermekirodalomból* (2013) című könyve, amely „ismertségét és elismertségét a történeti kérdéseket interdiszciplináris megközelítésben tárgyaló koncepciónak, az értelmezői nézőpontok relativitásaira érzékeny műértelmezéseknek, az olvasóvá nevelést metodikailag is segítő pedagógiai perspektíváinak, nem utolsósorban pedig a gyermekkönyvkultúra aktualitásait történeti távlatban bemutató fejezeteinek köszönheti. Mindehhez hozzájárul az olvasóra koncentráló, közérthető nyelvhasználat” – olvasható Varga Emőke recenziójában (Varga 2014: 108).

Külön örvendetes, hogy a Kiss Judit és Lovász Andrea elméletorientált munkássága nyomdokain járó, autentikus irodalomelméleti alapozású, poétikai szempontokat érvényesítő szlovákiai munka tanulmányozási, tankönyvi elemeket is vállal. Tizenkét téma köré csoportosuló fejezeteit minden esetben kulcsszavas összefoglalás és szakirodalom-ajánlás zárja, amely egyfelől segíti a hallgatók tudásépítését, másfelől további kutatásra ösztönözheti az érdeklődőket. Arra aligha szükséges kitérni, hogy ez utóbbinak mi a jelentősége egy egyetemi jegyzetben, arra azonban inkább, hogy miért fontos a tanulás támogatása ebben az edukációs szakaszban is. Ha kellő hangsúlyt kap a közoktatásban a tanulás tanítása, akkor a diákokat új típusú kihívások elé állítja a felsőoktatás a közoktatásban nem vagy mérsékelten előforduló szövegtípusaival, amelyek feldolgozásának, megértésének, a hosszú távú memóriába építésének mikéntjét mindenképpen tanítani, támogatni kell az egész életen át tartó tanulás magatartás- és képességkialakításának az érdekében is (Reisz 2010).

A szerzői *Előszó* értelmében a jegyzet a szlovákiai alapiskolás oktatási gyakorlathoz igazodva a 3–6. osztályosok irodalomanyagának elméleti háttereként funkcionál, ez jelöli ki a kötet preferenciáit, arányait. Ezért kap például a mesealapú irodalom nagyobb hangsúlyt, illetve a kitüntetett korosztály által befogadható gyermeklíra az ifjúsági regényhez képest, és nyilván a korosztály olvasási képessége miatt nem kerül szóba a mesedráma. A hagyományosan gyermekirodalminak tekintett műfajok között hiába keressük a mondát és a legendát, és ez a preferált gyermekirodalom-fogalommal függ össze. Ezek a szövegek nem tartoznak a gyermekbefogadó életkori sajátosságainak megfelelő nyelvi, világképi és tematikus jellemzőkkel rendelkező korpuszba, hiszen „bár a mesei tradícióhoz látszólag közel állnak, ám a gyerekek történelmi, társadalmi ismereteinek hiánya miatt mégsem alkalmasak a korosztály számára” (Petres Csizmadia 2015a: 77).

A nyitófejezet a gyermek- és ifjúsági irodalom terminológiai és fogalmi kérdéseit járja körül; majd a kutatási területnek az irodalomtudományon belül elfoglalt pozíciójának tisztázását követően kitér e sajátos szövegkorpusz funkcióira és a művek befogadói nézőpontból adódó csoportosítására. A szerző a gyerekirodalom fogalmának különböző értelmezési lehetőségeinek a vázolását követően az *Encyclopædia Britannica* (Kiss Judittól idézett) összegzése mellett teszi le a voksát (Kiss 2008: 14), amely egyértelmű állásfoglalás a gyermek- és ifjúsági irodalom szuverenitása, irodalmisága, befogadóorientált megközelítése, valamint a befogadók életkorának a flexibilitása mellett. Az utóbbit nem csupán az *ifjúság* mint a fogalom függő változói okán hangsúlyozza, hanem a szövegcsoporthoz nyíltan vagy burkoltan megcélzott potenciális felnőtt olvasók léte miatt is (Petres Csizmadia 2015a: 13). A jegyzet által kínált fogalomértelmezés ahhoz a hagyományhoz csatlakozik, amely befogadói oldalról és közvetítőként (vezetőként) hozzárendeli a szövegcsoporthoz a felnőtt olvasót, és értékminősítő jegyként kezeli a szövegek úgynevezett duplafedelőségét. A felnőttirodalommal egyenrangú területként, az irodalom és a gyerekkultúra szerves részeként tekint a gyermek- és ifjúsági irodalomra (Petres Csizmadia 2015a: 17).

A továbbiakban elsődlegesen poétikai szempontú, ám történeti nézőpontot is integráló műnem- és műfajorientált fejezetek következnek, amelyekben a történetiség elve leginkább a főbb tendenciák, változások megragadásában érvényesül. Az irodalmi gyermekvers általános és történeti bemutatásával foglalkozó fejezet például kitűnő áttekintést ad a gyerekirodalmi diskurzusok változásáról a gyermeklíra kontextusában, beleértve a posztmodern diskurzust is.

A poétikai és a befogadói elv összehangolásának a következménye az epikai műfajcsoportoknak a meséhez való viszonya alapján történő rendszerezése. Ennek eredményeként nem a szokásos nagyepikai és kisepikai műfajcsoportok jönnek létre, hanem a gyermekbefogadó által érzékelhető meseiség, valóságosság alapján alakulnak ki nagyobb rendszerek (Petres Csizmadia, 2015a: 78). Tanulásmódszertani szempontból is figyelemre méltó a népmesék és a műmesék (közéjük értve az irodalmi mesét és meseregényt) sajátosságait összevető komparatiztikai elvű összehasonlító táblázat, amely jól láthatóvá teszi a kapcsolódási és eltérési pontokat a két szövegcsoporthoz (Petres Csizmadia 2015a: 80–81).

A gyermek- és ifjúsági irodalom tipikusnak minősített műfajainak jellemzésén, változásuk jellegzetességeinek a megmutatásán kívül néhány kiemelt (élet)mű részletes poétikai vizsgálatára is sor kerül a fejezetekben, amelyeknek külön értéke, hogy egységben látják és láttatják a világ- és magyar irodalmi fejleményeket. Ott, ahol nem a történetiség nézőpontjának az érvényesítése a cél, a modern és kortárs irodalom dominál. Kiemelkedőek a modern gyermekverset és a kortárs gyermekvers típusait és képviselőit, valamint a magyar (modern és kortárs) meseregényeket bemutató fejezetek, amelyekbe integrálódik a téma iránt elkötelezett kutató saját munkássága is (Petres Csizmadia 2013; 2014a; 2014b; 2015b; 2015c). A szerző- és műválasztások extenzív és intenzív szövegismeretről, értéktudatosságról, biztos esztétikai ízlésről tesznek tanúbizonyságot. Remek megoldás, hogy az elemzések tárgyául szolgáló szövegek maguk is helyet kaptak a jegyzetben (regények esetében természetesen csak részletek). Így a tankönyv a primer irodalom olvasásának terepéül szolgálva

egyfajta szöveggyűjteményként is funkcionál, ami korántsem elhanyagolható érték a felsőoktatás kapuján belépő netgenerációk esetében. A primer irodalom jelenléte egyúttal a szövegközpontúság megvalósítását példázza, látens tapasztalattá téve a szövegfeldolgozás kitüntetett tantárgy-pedagógiai elvének a jelentőségét. A kiváló elemzések, értelmezések azért is fontosak, mert mintát és példát adnak az autentikus irodalomról való beszéd mikéntjére, a műnem- és műfajspecifikus beszédmódra, amely potenciálisan és remélhetőleg befolyásolja a pedagógiai praxisban zajló kommunikációt.

A négy lírával foglalkozó egységet (népi gyermeklíra, az irodalmi gyermekvers általában, modern gyermekvers, kortárs gyermekvers) hét epikai fejezet követi: a gyermekirodalmi epika általános jellemzése után két kisépikai fejezet következik (népmese, irodalmi kisépika), hogy *A legnépszerűbb mesegyűjtők és meseírók* világának megismerését követően három regénnyel foglalkozó fejezetre kerüljön sor (meseregény általában és a világban, a magyar meseregény, ifjúsági regény). A kötet arányai és a műfajok sorrendje tükrözi az olvasóvá nevel(őd)és szempontjait és folyamatát.

Az irodalommal való első találkozási élményt a népi gyermeklíra és a gyermekvers szövegcsoportja ad(hat)ja ma is, amely egyúttal biztosítja az anyanyelvbe való bevezetődést. A találkozás meghatározza az irodalommal kapcsolatos mindenkori attitűdöt, és megalapozza a befogadásához szükséges képességek kiépülését. Mindez egyúttal befolyásolja a versértést és az epikus műfajokkal való találkozás sikerét. Noha gyermeklírával (remélhetőleg) jóval kisiskoláskor előtt találkoznak a gyerekek, kisiskoláskorban a dajkarímek és mondókák is használatban vannak-lehetnek még (ha másképp nem, a beszédművelés nyelvi anyagaként), az irodalmi gyerekkers pedig mindenképpen a kisiskolások irodalmi-esztétikai nevelésének a szerves része. A jógyakorlat értelmében az élményszerű vershallgatás, -mondogatás, a szövegekkel való nyelvi és dramatikus játék az iskolai élet napi rutinjához tartozna az intézménybe lépés első pillanatától, és végig kellene kísérnie az első iskolai éveket. Így nemcsak joggal szerepel a gyermeklíra-gyermekvers teljes spektruma egy magát a 3–6. évfolyam irodalmi anyagát tárgyaló gyermekirodalom-jegyzetként definiáló könyvben, hanem jelenléte kitüntetett szerepet játszik az alapozó-formáló funkció tudatosításában is.

Az is örömdetes, hogy a líraorientált irodalomtanítás ellenében nagyobb hangsúlyt kap az epika, hiszen a narratíváknak elsődleges a szerepe az olvasóvá válásban és a fikcióigény kielégítésében. Annak pedig, hogy a fejezetarányok tekintetében a kisépika felé billen a mérleg, nemcsak a korosztály olvasási képességének tekintetbe vétele szempontjából örülhetünk, hanem a netgenerációk olvasáshoz való viszonyának, a tartós, fókuszált figyelem hiányának az akceptálása okán is. Fontos azonban, hogy az újabb generációk képességprofiljának a figyelembevétel nem jelenti a gyermekirodalom nagyepikai műfajainak mellőzését, hiszen olvasó emberről regényolvasásra való képesség nélkül aligha beszélhetünk. Az irodalom ön- és emberismereti, világértelmező funkciója a regényolvasásban teljesebben ki igazán. Az ehhez vezető úton megkerülhetetlen a meseregények, ifjúsági regények által szerzhető olvasási tapasztalat. Ez utóbbi műfaj esetében a szerző nem vállalkozott kortárs szövegek vizsgálatára, ami a korábbi szövegelemző alfejezetek értékeinek a tükrében különösen sajnálható. Ha ugyanis figyelembe vesszük, hogy a klasszikus művilágok szöveghorizontjának és az olvasói életvilágoknak az időbeli, nyelvi távolsága, idegensége milyen komoly kihívások elé állítja az írott nyelvi

szocializáció folyamatának első felében járó, rutintalan olvasót, érdemes beavató olvasmányokként funkcionáló kortárs művek felől vezetni a kezdőket az ifjúsági regények esetében is a klasszikus regényvilágok felé, ha szeretnénk vágyat ébreszteni bennük az olvasás iránt. Márpedig e nélkül a vágy nélkül aligha számíthatunk az olvasási rutin megszerzésére – ami eminens érdeke mindenkinek, aki számára jelentősége van az irodalomolvasás fennmaradásának a 21. században. Noha hiányérzetünket némiképp pótolja a kortárs meseregények árnyalt és gazdag bemutatása, amelyek között helyet kaptak olyan ifjúsági regényként is felfogható szövegek, amelyeknek meseregényként való olvastatása a mese- és mítosz hagyományhoz kapcsolódásuk okán indokolt ugyan, de az ifjúsági regény itt nem tárgyalt műfajaként is megállnák a helyüket (a *Harry Potter* és Lakatos István *Dobozvárosa* például fantasyként). Ezzel együtt érdemes volna egy újabb kiadás esetén beavatásra alkalmas ifjúsági regényeket kínáló fejezettel kiegészíteni a jegyzetet; annál is inkább, mert az 5–6. évfolyamon már számíthatunk a meseregénytől eltávolodó olvasókra is. Kétségtelen azonban, hogy nehéz időtálló beavató műveket találni, hiszen jellegadó sajátosságuk a gyors cserélődés. Akkor képesek ugyanis funkciójuk betöltésére, ha sem nyelvi, sem világtapasztalati horizontjuk nem idegen az olvasójuk számára. „Ez a magyarázata annak, hogy az igazán sikeres beavató olvasmányok szinte évtizedes gyorsasággal cserélődnek, és csupán néhány beavató olvasmány élettartama tart ki a szülők generációjától a gyermekekéig” (Hansági 2017: 49). Mivel a többi műfaj esetében jó érzékkel, ízléssel választott a szerző esztétikai értéket hordozó, egyúttal beavatódásra alkalmas szövegeket, minden bizonnyal így lenne ez az ifjúsági regények esetében is.

A nyitrai egyetemen folyó irodalomtudományi kutatások eredményességét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a szlovák akkreditációs bizottság által 2017-ben jóváhagyott tizenkét kiválósági központ egyike a Közép-európai Tanulmányok Karán tevékenykedő *Közép-európai irodalmi kapcsolatok* elnevezésű munkaközösség lett, amelynek egyik tagja Petres Csizmadia Gabriella, akinek könyve vitathatatlanul hozzájárult a kiválóság elismeréséhez (Sándor 2018). Munkája a gyermek- és ifjúsági irodalom egyenjogúsításáért való küzdelemben mindenképpen mérföldkő, hiszen bizonyítja a szövegkorpusszal foglalkozó diszciplína önálló kutatási területté válását, egyúttal hozzájárul a szisztematikus gyermekirodalom-kritika létezéséhez.

### Irodalom

Balázs Imre József 2004. *Könyv a gyermekben zajló történetekről*. Kiss Judit: Bevezetés a gyermekirodalomba. *Új Forrás* 2:110–114.

Bárdos József – Galuska László Pál 2013. *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.

Beney Zsuzsa 1980. *Érzelem, játék, mágia*. *Jelenkor* 1: 61–68.

Boldizsár Ildikó 2004. *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Hansági Ágnes – Hermann Zoltán – Mészáros Márton – Szekeres Nikoletta (szerk.) 2017. *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. FISZ. Budapest.

Hansági Ágnes 2017. Kánonon innen és kánonon túl. Megjegyzések a „gyermekirodalmi kánon” és a „gyermekirodalmi klasszikus” kérdéséhez. In: Hansági Ágnes – Hermann Zoltán – Mészáros Márton – Szekeres Nikoletta (szerk.) *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. FISZ. Budapest. 15–33.

Kiss Judit 1999/2000. *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Erdélyi Tankönyvtanács. Kolozsvár.

Kiss Judit 2008. *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Ábel Kiadó. Kolozsvár.

Komáromi Gabriella 1999. *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó. Budapest.

Lovász Andrea (szerk.) 2010. *Navigátor. Gyermekirodalmi lexikon*. Cerkabella Kiadó. Szentendre.

Lovász Andrea (szerk.) 2015a. *Navigátor 2. Kortárs gyermekirodalmi lexikon*. Cerkabella Kiadó. Szentendre.

Lovász Andrea 2015b. *Felnőtt gyermekirodalom*. Cerkabella Kiadó. Szentendre.

Petres Csizmadia Gabriella 2013. A csodás nevek hatalma. *Irodalmi Szemle* 12: 23–28.

Petres Csizmadia Gabriella 2014a. Metalepszis a meseregényben. In: Csehy Zoltán – Polgár Anikó (szerk.) *Trópusok, facebook, költészet*. Media Nova M. Dunaszerdahely. 169–176.

Petres Csizmadia Gabriella 2014b. A „nagyszerű halál” a szomorúmesében. *Acta Szekszardiensium*. Pécs. 167–177.

Petres Csizmadia Gabriella 2015a. *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból* Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra.

Petres Csizmadia Gabriella 2015b. A kortárs gyermekirodalmi antológiák posztmodern sajátosságai. *Irodalmi Szemle* 5: 66–75.

Petres Csizmadia Gabriella 2015c. Kortárs irodalmi mesék. In: Lőrincz Ildikó (szerk.) *Teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya*. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar. Győr. 211–217.

Reisz Terézia 2010. A szövegértés szociokulturális komponensei. In: Kálmán Anikó (szerk.) *6. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia: Életen át tartó tanulás, innováció és értékteremtés: stratégiai háttérdokumentum és vitaindítók*. MELLearn Egyesület. Debrecen. 529–542.

Sándor Anna 2018. A nyitrai magyartanárképzésről. *Anyanyelv-pedagógia* 1: 83–92. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=723> (2018. július 19.)

Varga Emőke 2014. Bárdos József – Galuska László Pál: Fejezetek a gyermekirodalomból. *Könyv és Nevelés* 1: 108–109.

(1) Gyermekirodalmi adatbázis. <http://ki2.oszk.hu/gyerekirodalom/> (2018. július 19.)

(2) Alföld 2016. 9. [http://kulter.hu/alfold/2016/alfold\\_201609.pdf](http://kulter.hu/alfold/2016/alfold_201609.pdf) (2018. július 19.)

(3) tiszatájonline.hu. Plüss Műhely. <http://tiszatajonline.hu/?tag=pluss-muhely> (2018. július 19.)

**G. Gődény, Andrea: Chapters from children's and youth literature**

**Az írás szerzőjéről**

*G. Gődény Andrea*

főiskolai adjunktus  
Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

gajdo.andrea[kukac]gmail.com