

## Tantervi reformok a szakképzésben

*1998 őszén a magyar közoktatási rendszerbe bevezették a NAT-ot, ami a tananyag átalakításán túl iskolaszervezeti változásokkal is együtt járt. A törvénymódosítás egyrészt a korábbi 8 osztályos általános képzés helyett mindenki számára 10 évfolyamos, egységes általános képzést tett kötelezővé, másrészt szétválasztotta a középfokú oktatásban az általánosan képző és a szakképzési szakaszt, vagyis előírta, hogy a gyerekeknek 10 osztályos általános képzésben kell részesülniük, mielőtt szakmai képzésük elkezdődne. Az általános képzés utolsó két éve csak pályaaorientációt és szakmai alapozó képzést tett lehetővé.*

**A**lig kezdődött el a NAT, illetve az iskolák által elkészített pedagógiai programok és helyi tantervek szerinti oktatás, az 1998-ban hatalomra került új kormány máris újabb tantervi változtatásra, kerettantervek bevezetésére határozta el magát. Két éves előkészület után 2001 őszén be is vezették a különböző iskolatípusokra szabott kerettanterveket, ami újabb változások és újabb feladatok elé állította az iskolákat.

A kerettantervi szabályozás négy szempontból jelentett újdonságot a korábbi alaptantervi szabályozáshoz képest:

- megszüntette azt a szabadságot, amelyet a NAT-hoz kapcsolódó helyi tantervek nyújtottak az iskoláknak, és minden képzési formához egységes központi tantervet rendelt;
- megváltoztatta a NAT-nak azt a törekvését, hogy a 10 éves kötelező általános képzést egységes követelmények szerint szabályozza, és visszatért a korábbi 8 osztályos általános képzéshez és az erre épülő középfokú iskolákhoz;
- a NAT egységesítő szándékával ellentétben középfokon újralesztette a hierarchikusan épülő és a tananyag tartalmában egymástól szigorúan elkülönülő iskolatípusokat (szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium);
- a kötelező központi tantervek bevezetésével feleslegessé tette a pedagógusok (illetve a tantestületek) aktivitását az iskolák pedagógiai programjának és helyi tantervének elkészítésében, s egyúttal használaton kívül helyezte a korábbi években sok fáradsággal elkészített helyi tantervi dokumentumokat.

Ezek a változások azonban nem érintették az általános képzés meghosszabbítását, vagyis a NAT-hoz kapcsolódó reformnak ezt a törekvését a 2001-ben bevezetett újabb reform is megtartotta: a szakközépiskolákban továbbra is csak az érettségi után, a szakmunkásképzőkben (szakiskolákban) pedig csak a 10. évfolyam után kezdődhet el a szakmai oktatás.

2001-ben folytatott kutatásunk (1) során valamennyi tantervi és szerkezeti változtatásra vonatkozóan igyekeztünk összegyűjteni az igazgatók véleményét. Míután az általános képzés meghosszabbításának körülményeit 1999-ben is vizsgáltuk (2), bizonyos kérdésekben alkalmunk nyílt összehasonlítani a jelenlegi és a két évvel korábbi álláspontokat.

1999-ben az igazgatók 52 százaléka értett egyet a szakmai képzés és az általános képzés elválasztásának, illetve a szakmai képzés későbbre halasztásának szükségességével a szakmunkásképzők és 40 százaléka a szakközépiskolák esetében. Három éves tapasztalat birtokában, 2001-ben a szakképző iskolák igazgatóinak ugyancsak mintegy a fele (47 százaléka) nyilatkozott úgy, hogy helyesnek találja az általános képzés tíz évre történt

meghosszabbítását, és ugyanennyien mondták azt is, hogy nem értenek vele egyet. Vagyis országos szinten az igazgatók álláspontja nem sokat változott. A budapesti és a kisvárosi igazgatók véleménye azonban karakteresen eltért az átlagtól. A budapestiek között többen voltak a reformot ellenzők, mint a támogatók, a kisvárosiak közül pedig többen támogatták, mint amennyien elleneztek a reformot. (1. táblázat)

vélemény	település				összes
	Budapest	megyeszékhely	város	kisváros	
egyetért vele	8 33,3%	20 43,5%	29 47,5%	22 56,4%	79 46,5%
nem ért vele egyet	15 62,5%	23 50,0%	27 44,3%	15 38,5%	80 47,1%
vannak előnyei és hátrányai is	1 4,2%	3 6,5%	5 8,2%	2 5,1%	11 6,5%
N	24	46	61	39	170
összes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1. táblázat. Az igazgatók véleménye az általános képzés meghosszabbításáról településtípus szerint (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

2001-ben megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy tapasztalataik szerint a tanulók szülei hogyan vélekednek erről a változásról. Az igazgatók 31 százaléka szerint a szülők helyeslik a reformot, valamivel több, mint egyharmaduk (35 százaléku) szerint pedig el- lenzik. Az igazgatók harmadik harmada vagy nem ismeri a szülők véleményét, vagy az a benyomása, hogy a szülők túlságosan tájékozatlanok ahhoz, hogy ebben a kérdésben állást foglaljanak. Minél kisebb településen működött az iskola, annál több igazgató tapasztalta azt, hogy a szülők egyetértének az általános képzés meghosszabbításával, és an- nál többen mondták azt is, hogy nem ismerik a szülők véleményét. (2. táblázat)

szülők véleménye	település				összes
	Budapest	megyeszékhely	város	kisváros	
egyetértének	2 8,3%	16 34,8%	19 30,6%	17 42,5%	54 31,4%
nem értenek egyet	12 50,0%	16 34,8%	24 38,7%	8 20,0%	60 34,9%
nem tudja	2 8,3%	9 19,6%	12 19,4%	9 22,5%	32 18,6%
tájékozatlanok	8 33,3%	5 10,9%	7 11,3%	6 15,0%	26 15,1%
N	24	46	62	40	172
összes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2. táblázat. A szülők véleménye az általános képzés meghosszabbításáról településtípus szerint (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Az általános képzés megítélése és az iskolák tanulói összetétele sem volt független egymástól. Az átlagnál több hátrányos helyzetű tanulót találtunk azoknak az iskoláknak a 9. osztályaiban, amelyeknek az igazgatói egyetértettek az általános képzés meghos- szabbításával, feltehetőleg azért, mert úgy gondolják, hogy ez a tantervi reform legin- kább az ilyen gyerekek érdekeit szolgálta. (3. táblázat)

1999-es kutatásunkból az derült ki, hogy annak ellenére, hogy az igazgatók egy része nem helyezte az általános képzés meghosszabbítását (legszívesebben folytatta volna a

vélemény	9. oszt. hátrányos arány	9. oszt. veszélyeztetett arány	9. oszt. cigány arány
egyetért vele	35,429	11,571	17,16
nem ért vele egyet	30,912	11,924	11,91
vannak előnyei és hátrányai is	27,979	5,244	9,89
összesen	32,920	11,333	13,83
N	121	115	103

3. táblázat. A problematikus helyzetű tanulók aránya az igazgatók véleménye szerint (az összes tanuló %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

hagyományos szakképzést), 61 százalékuk egy éves tapasztalatai alapján úgy gondolta, hogy a reform a tanulók érdekeit szolgálta. Különösen sok igazgató vélekedett így az általános iskolák (85 százalék) és a szakmunkásképzők (70 százalék) igazgatói közül, akik olyan iskolákban szereztek a meghosszabbított általános képzésről tapasztalatokat, amelyekben a legtöbb gyenge képességű és a legtöbb hátrányos helyzetű gyereket oktatják.

Amikor 2001-ben azt kérdeztük az igazgatóktól, hogy kik profitáltak az általános képzés meghosszabbításából, háromnegyed részük említette a tanulókat, majdnem felük a szülőket és több, mint egyharmaduk a pedagógusokat és az iskolákat is. A budapesti igazgatók (akik közül egyébként az átlagnál kevesebben értettek egyet ezzel a reformmal) többsége (60 százalék) is elismerte, hogy az általános képzés meghosszabbítása a tanulók előnyét szolgálta. (4. táblázat)

előnyök	település				összes
	Budapest	megyeszékhely	város	kisváros	
tanulók	60,0%	83,3%	72,3%	75,9%	74,8%
szülők	33,3%	61,1%	42,6%	51,7%	48,8%
pedagógusok	33,3%	36,1%	31,9%	44,8%	36,2%
iskola	40,0%	30,6%	34,0%	34,5%	33,9%
fenntartó	6,7%	5,6%	10,6%	13,8%	9,4%
N	15	36	47	29	127

4. táblázat. Kinek volt hasznára az általános képzés meghosszabbítása? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

2001-ben az összes igazgató 34 százaléka nyilatkozott úgy, hogy az általános képzés meghosszabbítása az iskolák számára előnyökkel is járt. Közülük az igazgatók csaknem kétharmada előnyösnek ítélte, hogy megnőtt a közismereti tantárgyak jelentősége, közel fele a pedagógusok munkahelyi biztonságának javulásában látott előnyt, egyharmaduk pedig úgy tapasztalta, hogy stabilizálódott az iskolák tanulólétszáma. Minél kisebb településen működött az iskola, annál gyakoribb volt az a tapasztalat, hogy az általános képzés meghosszabbítása stabilizálta az iskola tanulólétszámát. (5. táblázat)

A kétségtelen előnyök ellenére a reform gyakorlati megvalósítása az iskolák számára nem volt problémamentes. Az igazgatók fele már 1999-es kutatásunk során jelezte, hogy gondot okozott a tanteremhiány, és egynegyedük szerint a megfelelő képzettséggel rendelkező tanárok hiánya is. Mindkét probléma elsősorban a szakmunkásképzőkben és a vegyes típusú szakképző iskolákban volt jellemző. 1999-ben azt tapasztaltuk, hogy a reform bevezetése elsősorban a szakmai gyakorlati oktatók és a szakmai tanárok foglalkoztatása szempontjából érintette érzékenyen az iskolákat. Annak ellenére, hogy a legtöbb intézménynél megpróbálták átmeneti foglalkoztatásukat valamilyen formában megoldá-

intézményi előny	település				összes
	Budapest	megyeszékhely	város	kisváros	
biztosítva van a tanulólétszám megnőtt a közismereti oktatás jelentősége	33,3%	25,0%	32,7%	42,4%	33,1%
javult a pedagógusok munkahelyi biztonsága	61,1%	61,1%	61,2%	63,6%	61,8%
N	18	36	49	33	136

5. táblázat. Milyen előnyöket jelentett az általános képzés meghosszabbítása az iskolák számára? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

ni, az igazgatók fele panaszkodott arról, hogy szakmai oktatók, illetve több, mint egyharmada arról, hogy szakmai tanárok váltak feleslegessé. Ugyancsak az általános képzés meghosszabbítása eredményezte azt a helyzetet, hogy a szakmunkásképzőkben és a egyes típusú szakképző iskolákban kihasználatlanul maradtak az iskolai tanműhelyek. 1999-ben a megkérdezett igazgatók közül erről a problémáról 29 százalékuk tett említést.

2001-ben az igazgatók 88 százaléka számolt be arról, hogy milyen gondokat okozott iskolája számára az általános képzés meghosszabbítása. A problémák közül legtöbben ekkor is az átalakítással együtt járó „hiányokat” (tanteremhiány, tanárhiány) és a „feleslegeket” (szaktanár-felesleg, szakoktató-felesleg, tanműhely-felesleg) említették. Vagyis mindkét kutatás során azt tapasztaltuk, hogy az általános képzés meghosszabbítására vonatkozó reformnak nagyon sok helyen hiányoztak a tárgyi és személyi feltételei, és sok intézményből jelezték azt is, hogy a reform bevezetése a meglévő értékek pazarlásával járt együtt. Ezeken a problémákon túl a 2001-es adatok szerint a szervezés az igazgatók 40 százaléka számára okozott gondot, és az igazgatók 28 százaléka fejezte ki aggodalmát amiatt, hogy az általános képzés meghosszabbításával romlik a szakmai képzés minősége. (6. táblázat)

intézményi problémák	iskolák, %
tanteremhiány	70,3%
tanárhiány	38,7%
tanterv-probléma	18,1%
tankönyv-probléma	31,6%
szervezési probléma	40,0%
finanszírozási probléma	22,6%
szakmai tanárok váltak feleslegessé	35,5%
szakoktatók váltak feleslegessé	37,4%
kihasználatlan maradt a tanműhely	26,5%
csökkent a szakmai képzés színvonala	28,4%
N	155

6. táblázat. Milyen problémákkal járt az általános képzés meghosszabbítása az iskolák számára? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

2001-ben azt is megkérdeztük az igazgatóktól, milyen problémákat okozott az általános képzés meghosszabbítása a pedagógusoknak. A megkérdezett igazgatók 85 százaléka számolt be valamilyen problémáról. Közel háromnegyed részük (71 százalékuk) mondta azt, hogy gondot okozott a helyi tantervek elkészítése, és közel kétharmaduk (64 százalékuk) szerint nehézséget okozott az új tantervek alkalmazása is. Az igazgatók fele vélekedett úgy, hogy az általános képzés meghosszabbításával a pedagógusok új módszerek alkalmazására kényszerültek, és több, illetve nehezebb lett a munkájuk. Ezek az ada-

tok arra utalnak, hogy a NAT bevezetéséhez illeszkedő helyi tantervek elkészítése túlságosan megterhelő feladatokat rótt a szakképző iskolák tantestületeire, és nem volt megfelelő felkészültségük ahhoz, hogy ennek megfeleljenek. (7. táblázat)

pedagógus-problémák	iskolák, %
helyi tantervet kellett készíteniük	70,7%
továbbképzésen kellett részt venniük	34,0%
új tantervek szerint kellett tanítaniuk	63,3%
változtatni kellett a pedagógiai módszereiken	49,0%
nehezebb lett a munkájuk	54,4%
több lett a munkájuk	45,6%
N	147

7. táblázat. Milyen problémákkal járt az általános képzés meghosszabbítása a tanárok számára? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Amikor 1999-ben arról érdeklődtünk, hogy miben látják az általános képzés meghosszabbításának előnyeit, az igazgatóknak több, mint a fele válaszolta azt, hogy a tanulmányi idő meghosszabbításában és a közismereti képzés jelentőségének növekedésében. Az általános képzés meghosszabbítása az igazgatók szerint elsősorban azoknak a tanulóknak hozott előnyös változást, akik korábban 14 éves korukban, felkészületlenül és tájékozatlanul kényszerültek szakmaválasztásra, akiknek ugyancsak 14 éves korukban, biológiaiilag fejletlenül kellett elkezdniük a fizikai munkát a szakmai gyakorlőhelyeken, és akiknek 17–18 éves korukban munkába kellett állniuk. Akkor az általunk megkérdezett igazgatóknak több mint a háromnegyede említette a reform előnyeként a szakmaválasztás elhalasztását, kétharmaduk említette pozitív változásként a munkába állás késleltetését és több, mint a felük gondolta előnyösebbnek, hogy ezentúl a gyerekek fizikailag fejlettebben kezdenek el a szakmai gyakorlatot.

Amikor 2001-ben feltettük ugyanezt a kérdést az igazgatóknak, 92 százalékuk nevezett meg legalább egy olyan szempontot, amely szerint ez a reform a tanulók számára előnyt jelentett. Ezúttal az igazgatók közel negyötöde említette a tanulók számára előnyös változásként a szakmaválasztás időpontjának elhalasztását, közel kétharmaduk említette előnyként a későbbi munkába állás lehetőségét, valamint azt, hogy 16 évesen, fejlettebb fizikummal kezdenek a szakmai gyakorlati oktatást. Az igazgatók 58 százaléka gondolta úgy, hogy az általános képzés meghosszabbítása javítja a tanulók általános műveltségének színvonalát, de mindössze 16 százalékuk reméli, hogy a szakmai képzés színvonalának is használ. (8. táblázat)

tanulói előny	iskolák, %
később dönthetik el, milyen szakmát válasszanak	79,4%
magasabb általános műveltséget szereznek	58,1%
fizikailag fejlettebbek	60,6%
javult a szakmai képzés színvonala	15,6%
később kell munkába állniuk	63,1%
N	160

8. táblázat. Milyen előnyökkel járt az általános képzés meghosszabbítása a tanulók számára? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Az előnyök mellett a reform a tanulók szempontjából hátrányokkal is együtt járt, bár ezeket az igazgatók 1999-ben még az előnyöknél jóval ritkábban említették. 54 százalékuk mondta azt, hogy gondot okoz a tanulók számára, hogy hosszabb ideig kell közismer-

reti tantárgyakat tanulniuk, és 42 százalékuk vélte úgy, hogy hátrányosan érinti őket a szakképzés késleltetése. A tanulói idő meghosszabbodását csak egyötödük, a fizikai munkához való későbbi adaptáció problémáját pedig alig egyharmaduk említette hátránnyként.

2001-es kutatásunk során az iskolaigazgatók 88 százaléka már legalább egy olyan szempontot is említett, amely szerint hátrányos volt a tanulók számára az általános képzés meghosszabbítása. Ekkor már több, mint háromnegyed részük gondolta úgy, hogy a tanulók számára hátrányos, hogy hosszabb ideig tart a közismereti tantárgyak oktatása, és majdnem ennyien említették hátránnyként azt is, hogy később kezdődik el a szakmatanulás. Ugyanakkor a munkára való szocializáció későbbi kezdése csak az igazgatók 37 százaléka, a tanulmányi idő meghosszabbodása pedig csak 30 százalékuk szerint hátrányos a tanulókra nézve. (9. táblázat)

tanulói hátrányok	iskolák, %
tovább kell iskolába járniuk	30,0%
később kezdhetik el a szakma tanulását	71,3%
hosszabb ideig kell közismereti tárgyakat tanulni	76,7%
nehezebben szoknak hozzá a fizikai munkához	36,7%

N 150

9. táblázat. Milyen hátrányokkal járt az általános képzés meghosszabbítása a tanulók számára (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Amikor 2001-ben általános értékelést kértünk az igazgatóktól az általános képzés meghosszabbításáról, a válaszadóknak több mint a fele válaszolta azt, hogy ez a reform megfelelő irányban alakította át a szakmai iskolák szerkezetét. Valamivel több, mint egy-negyedük (27 százalékuk) gondolta úgy, hogy elhibázott fejlesztés volt, és majdnem egyötödük (19 százalék) válaszolta azt, hogy a reformnak voltak előnyei és hátrányai is. Azt tapasztaltuk, hogy minél kisebb településen működik az iskola, annál kedvezőbb tapasztalatokat szereztek az igazgatók az általános képzés meghosszabbításáról. (10. táblázat)

tapasztalat	település				összes
	Budapest	megyeszékhely	város	kisváros	
megfelelő irányban alakította át a képzés szerkezetét	8 36,4%	21 51,2%	32 56,1%	23 65,7%	84 54,2%
elhibázott fejlesztési irány volt	6 27,3%	12 29,3%	18 31,6%	6 17,1%	42 27,1%
vannak előnyei és hátrányai is	8 36,4%	8 19,5%	7 12,3%	6 17,1%	29 18,7%
N	22	41	57	35	155
összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

10. táblázat. Az általános képzés meghosszabbításának értékelése településtípus szerint (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Lényegében mindkét kutatás tapasztalatai azt igazolták, hogy a szakmai és az általános képzés szétválasztása, illetve az általános képzés idejének meghosszabbítása igen jelentős lépése volt az elmúlt évtizedben zajló oktatási reformnak, amely elsősorban a tanulók érdekeit szolgálta, és amelynek támogatói és ellenzői is bőven akadtak az iskolák igazgatói és a pedagógusok között. Hogy a támogatók száma az elmúlt években nem gyarapodott, az elsősorban azoknak a szervezési nehézségeknek a következménye, amelyec-

ket az iskoláknak a reform érdekében meg kellett oldaniuk, és azoknak az oktatási eredményeknek, amelyekkel az elmúlt három évben szinte valamennyi igazgató elégedetlennek mutatkozott.

### Oktatási eredmények

Az általános képzés meghosszabbítását bíráló álláspontok oka a legtöbb esetben az a sok negatív tapasztalat és kudarc volt, amelyet a szakképző iskolák az elmúlt években szereztek a 9–10. osztályos tanulók oktatása során. A negatív tapasztalatok legfőbb forrása az, hogy erre a reformra a szakképző iskolák nemcsak tantermekkel és taneszközökkel (tanterv, tankönyv) nem voltak megfelelően felkészülve, de a tanulók összetételében bekövetkező változások is készületlenül érték a tantestületeket. Az 1998-ban bevezetett reform ugyanis azt eredményezte, hogy mivel a szakképző iskolák a 9–10. osztályokkal a mindenki számára előírt általános képzés befejező szakaszát nyújtják a gyerekeknek, lényegében már válogatás nélkül kénytelenek felvenni a jelentkezőket. Az oktatási törvény előírásain kívül egyébként erre készíti őket az oktatásfinanszírozás is, amely a tanulók létszámától teszi függővé az iskolák anyagi támogatását. Annak ellenére, hogy a szakképző iskolákban korábban sem volt szigorú felvételi szelekció, annak teljes megszűnése jelentős változást hozott. Korábban ugyanis a gyerekek többsége még ha az alsó társadalmi csoportokból és gyenge tanulmányi eredményekkel érkezett is, az egzisztenciális felemelkedés és a szakmatanulás vágya munkált bennük. Most viszont jelentősen megnőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik mindenféle tanulási vagy mobilitási ambíció nélkül, csak a tankötelezettség teljesítésének igényével lépnek be ezekbe az iskolákba.

Megnőtt tehát azoknak a legalsó társadalmi csoportokból származó gyerekeknek az aránya, akik korábban az általános iskola 8. osztálya után (vagy már korábban) abbahagyták a tanulást, akik szocializációs hátrányaik és mentális problémáik miatt már az általános iskolában problémás és kudarcos tanulónak számítottak, és akikben kamaszkorukra a tanulással és az iskolával kapcsolatban több az ellenállás, mint az érdeklődés vagy az ambíció.

A gyerekeknek ez a csoportja alapkészségek (írni-olvasni-számolni tudás) hiányával érkezik az általános iskolából. Az egyik osztályfőnök a következőket mondta el a tanítványairól: „A kilencedikeseket országosan felmérték olvasásból és matekból. Kiosztottam a feladatlapot. „Ennyit kell olvasni? Életemben nem olvastam ennyit, nem is fogom elolvasni.” Tehát itt kezdődik, hogy mivel nem olvasott, nem tud olvasni, értelmezni pláne nem tud, nem tudja megkülönböztetni a fontos és kevésbé fontos mondatokat vagy tényeket, adatokat, nem tud szelektálni, és máris túl sok az egész és akkor hagyjuk az egészet, nem érdekel. Úgy jönnek ki az általános iskolából, hogy nem tudnak rendesen írni, olvasni.”

Ezeket a gyerekeket csak különlegesen jól felkészült pedagógusok különlegesen hatékony pedagógiai módszerekkel lennének képesek rávenni a tanulásra. Csakhogy a szakmunkásképző iskolák soha nem voltak a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazásának a fellegetszói. Itt a nevelést korábban többnyire a tekintélyelv alapján gyakorolt katonás szí-

---

*Annak ellenére, hogy a szakképző iskolákban korábban sem volt szigorú felvételi szelekció, annak teljes megszűnése jelentős változást hozott. Korábban ugyanis a gyerekek többsége még ha az alsó társadalmi csoportokból és gyenge tanulmányi eredményekkel érkezett is, az egzisztenciális felemelkedés és a szakmatanulás vágya munkált bennük. Most viszont jelentősen megnőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik mindenféle tanulási vagy mobilitási ambíció nélkül, csak a tankötelezettség teljesítésének igényével lépnek be ezekbe az iskolákba.*

---

gor jelentette, és elsődleges színtere a szakmai gyakorlat volt, ahol a szakoktató vagy a mester munka közben szakmunkás-szerepre nevelte tanítványait. Az 1998-as reform következtében azonban két éves általános képzés előzi meg a szakképzést (és ezen belül a gyakorlati képzés elkezdését), vagyis a tanulók gyakorlati műhelyek helyett az iskolapadban ülnek, és főként „közismereti” tanárnők oktatják őket és nem a munka világában edződött, szakmájukban tekintélyes mesteremberek. Vagyis a szakmunkásképzők különlegesen nehéz oktatási és nevelési feladataik megoldásához azokat az eszközöket sem használhatják fel (a gyakorlati képzés, illetve a fizikai munkára nevelés eszközeit), amelyek eddig jól beváltak, és amelyek alkalmazásában korábban rutinosan mozogtak.

Nem véletlen, hogy a szakmai iskolák tanárai közül az általános képzés meghosszabbítását sokan azért nem tekintik megfelelő fejlesztési irányynak, mert azt tapasztalják, hogy a szakmai iskolákba iratkozó tanulók nem ambicionálják a közismereti tárgyak tanulását. („Hiába szakadok meg, mintha malacot tanítanék repülni” – mondta például az egyik történelemtanár.) Az interjúk során sokan vélekedtek úgy, hogy ezeket az általános iskolákban is gyenge tanulókat nem kellene még két évig általános műveltségre oktatni, sokkal motiváltabbak és sikeresebbek lennének az iskolában, ha hamarabb elkezdhetnék a szakmatanulást, vagyis sokan megfogalmazták nosztalgiájukat a korábbi képzési szisztema és a korábban jól bevált módszerek iránt.

A reformot támogató igazgatók ugyanakkor azt is megfogalmazzák, hogy a rendszerváltást követő gazdasági helyzetben a korábbi, szocialista nagyüzemekhez illeszkedő, minimális műveltségre épülő, 14 éves korban elkezdett, „betanító” szakmunkásképzés nem folytatható tovább. Manapság már a bonyolult szakmai ismeretekhez és a sikeres vállalkozáshoz, valamint a munkapiaci igényekhez való rugalmas alkalmazkodáshoz a korábbinál sokkal jobb készségekre, nagyobb önállóságra és több általános műveltségre van szükség. A szakképző iskolákba bevezetett reform sikerének mércéje kizárólag az lehet, hogy képesek-e ezek az iskolák a mai gazdasági igényeknek megfelelő színvonalú oktatást nyújtani a gyerekeknek, és képesek-e kompenzálni azokat a nevelési hátrányokat, amelyeket a családjukból és az általános iskolákból hoznak magukkal. A 9–10. osztályosok tanulmányi eredményei egyelőre ezt nem igazolják.

2001-ben az általunk vizsgált szakképző iskolákban a 10. osztályos tanulók a 9. osztály végén matematikából 2,8-es, magyarból 3,1-es, idegen nyelvből 3,2-es, a szakmai előkészítő tantárgyakból pedig 3,6-es átlagot produkáltak. Ahhoz képest, hogy az igazgatók szerint átlagosan 2,7-es általános iskolai bizonyítvánnyal kerültek be a szakképző iskolákba, ez nem számít túlságosan rossz eredménynek. Ugyanakkor az adatokból az is látszik, hogy a tanulmányi eredmények nemek szerint (a lányok javára), a szülők iskolázottsága szerint (a magasabban iskolázottak javára), szakirányok szerint (a terciér szektor szakmáit tanulók javára) és az iskolák települése szerint (a nagyobb településeken működő iskolák tanulói javára) jelentősen különböznek. Vagyis az alsó társadalmi csoportokhoz tartozó, alacsony presztízsű szakmákat tanuló fiúk (akiknek a legalacsonyabb tanulási motíváltságuk és akik a legkevésbé képesek az iskolák szabályaihoz való alkalmazkodásra) tanulmányi eredményei rendre alatta maradnak az átlagnak. (11. táblázat)

Ezekben az iskolákban sok egyéb magatartási probléma mellett egyre súlyosabb gondot jelent az alkohol- és drogfogyasztás is. Az egyik vendéglátóipari iskolában például az osztályfőnök felmérést készített a drogfogyasztásról. Azt tapasztalta, hogy a belépő 9. osztályosok 15 százaléka már kipróbált valamilyen drogot, mielőtt középiskolás lett. Az első évben a drogfogyasztás gyakorisága a szakközépiskolások között 15 százalékos, a szakmunkástanulók körében pedig 30 százalékos volt. Amikor 16 évesen kikerültek a gyerekek szakmai gyakorlatra, a szakmunkástanulók között a drogfogyasztás 75 százalékra ugrott fel.

Az iskolák és a tanulók kudarcait jelzik a magas bukási arányok is. Az adatok szerint a 2000/2001-es tanévben 9. osztályosok 16 százaléka bukott pótvizsgára és 9 százalékuk



	tanul. eredmény matematika átlag	tanul. eredmény magyar átlag	tanul. eredmény idegen nyelv átlag	tanul. eredmény szakmai ek. átlag
<i>nem</i>				
férfi	2,76	2,96	3,08	3,45
nő	2,95	3,41	3,38	3,76
<i>apa iskolai végzettsége</i>				
8 oszt. alatt	2,92	2,83	3,25	3,20
8 osztály	2,81	3,15	3,06	3,55
szakmunkás	2,82	3,12	3,17	3,58
érettségi	2,87	3,17	3,28	3,62
felsőfok	2,91	3,26	3,44	3,68
<i>szakirány</i>				
ipar	2,74	2,96	3,04	3,39
mezőgazdaság	2,75	3,08	3,09	3,68
tercier	2,96	3,37	3,37	3,75
<i>település</i>				
Budapest	2,89	3,16	3,32	3,63
megyeszékhely	2,79	3,25	3,23	3,63
város	2,74	3,03	3,07	3,41
kisváros	2,97	3,13	3,25	3,63
összes	2,83	3,14	3,19	3,56
N	1965	1965	1810	1436

11. táblázat. A 10. osztályosok előző évi tanulmányi eredményei egyéb jellemzőik szerint (OKTK, tanulói kérdőív, 2001)

évismétlésre, a 10. osztályosok között pedig ugyanez az arány 13 és 4 százalék volt. Az adatokból jól látszik, hogy a „komoly” tanulmányi szelekció az első évfolyamon következik be, 10. osztályra több, mint a felére csökken az évismétlők aránya.

A bukottak számának csökkenése azonban nem annyira a növekvő tanulási kedvnek, mint inkább a kimaradók magas arányának köszönhető. A vizsgált iskolákban a teljes tanulólétszám 25 százaléka 9. osztályos, s csupán 20 százaléka 10. osztályos. A 2000/2001-es tanévben a 9. osztályosok 13 százaléka és a tizedikesek 10 százaléka maradt ki az iskolából. A 10. osztályos tanulólétszám a kilencedikesekhez viszonyítva 84 százalékra csökkent. Ez lényegében azt jelenti, hogy a szakképző iskolákban a belépő tanulók 15–20 százalékának esélye sincs arra, hogy elkezdje a szakmatanulást. (12. táblázat)

	lemorzsolódók aránya					
	9. oszt.	10. oszt.	11. szmk	12. szmk	11. szki	12. szki
N	149	145	142	99	94	75
átlag	13,204	9,821	13,743	6,381	10,852	7,848

12. táblázat. A lemorzsolódók aránya a 2000/2001-es tanévben évfolyamok szerint (az adott évfolyam tanulóinak %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Arról, hogy hogyan változott a lemorzsolódó tanulók száma az elmúlt három év alatt a különböző képzési formákban, a megkérdezett igazgatók 29 százaléka mondta azt, hogy a 9–10. osztályokban, 20 százalékuk, hogy a szakmunkásképzős osztályokban és 11 százalékuk, hogy a szakközépiskolai osztályokban nőtt a lemorzsolódók aránya. (13. táblázat)

A tanulmányi kudarcokat jelző magas bukási és lemorzsolódási arányokból arra következtethetünk, hogy a szakképző iskolák tanulóiuk jelentős hányadának jelenleg nem tud-

változás	9–10. osztály	szakmunkásképző	szakközépiskola
csökkent	21,5	23,5	23,2
nem változott	49,1	56,2	65,6
nőtt	29,4	20,4	11,2
összesen	100,0	100,0	100,0
N	163	162	125

13. táblázat. A lemorzsolódási arányok változása (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

otthagya az iskolát	általános iskolai átlag	jelenlegi tanulmányi átlag
igen	3,258	3,172
nem	3,269	3,163
összesen	3,265	3,166

14. táblázat. Tanulmányi átlagok a kimaradás gondolatának felvetődése szerint (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

nak olyan fajta oktatási és nevelési szolgáltatásokat nyújtani, amilyenre szükségük lenne ahhoz, hogy a munkapiaci boldoguláshoz elégséges szakmai tudást szerezzenek. Ezek a többnyire gyenge képességű és alapképzetségű, beilleszkedési és mentális problémákkal küszködő gyerekek ugyan bekerülnek a szakképző iskolákba annak érdekében, hogy tan-kötelezettségüknek eleget tegyenek (tehát örvendetesen javulnak a továbbtanulási arányok), de egy-két év után megfelelő műveltség, szaktudás és bizonyítvány nélkül, újabb kudarcot szenvedve kimaradnak ezekből az intézményekből.

Az iskolák és a tanulók közös kudarcainak oka valószínűleg abban keresendő, hogy a szakképző iskolák a vállalt feladatnak nem megfelelő feltételek mellett, nem az adott feladatra felkészült pedagógusokkal és nem az adott feladathoz illeszkedő pedagógiai módszerekkel oktatják őket. Régi tapasztalat, hogy a tanulási lemaradásokkal és szocializációs hátrányokkal küszködő gyerekek oktatását csak személyre szabott programok szerint, kis létszámú csoportokban lehet hatékonyan folytatni. Ehhez képest a szakképző iskolák 9. osztályaiban továbbra is „tömegoktatás” folyik (igen gyakran 35–45 fős osztálylétszámokat találtunk). Ennek részben a szűkös finanszírozás az oka, részben pedig az a „pedagógiai előrelátás”, hogy a 9. osztályból úgyis sokan lemorzsolódnak, tehát annyi gyereket vesznek fel, hogy a tizedik évfolyamra is maradjon egy osztályra való. Mivel 40 hátrányos helyzetű és problémás magatartású gyereket nem lehet eredményesen oktatni és nevelni, egy év alatt valóban kétharmadára zsugorodik a létszám. A hátrányos helyzetű és alkalmazkodási problémákkal küszködő gyerekek a jóval kisebb létszámú osztályok mellett speciális ismeretekkel felvértezett pedagógusokat és pedagógiai asszisztenciát (pszichológus, fejlesztő pedagógus stb.) igényelnének. Ehhez képest a szakképző iskolák pedagógusai igen gyakran még az általuk tanított tantárgyakhoz szükséges képzettséggel sem rendelkeznek. Nincs mit csodálkozni azon, ha nem képesek megbirkózni a 9–10. osztályokban jelentkező különösen nehéz pedagógiai feladatokkal.

A szakképző iskolák 9–10. osztályai által nyújtott szolgáltatásokkal azonban nemcsak a legproblematisabb tanulók elégedetlenek. Amikor 2001 őszén megkérdeztük a 10. osztályos tanulóktól, hogy felmerült-e már bennük, hogy otthagyják jelenlegi iskolájukat, a válaszok szerint ez majdnem egyharmadukat (32 százalékukat) foglalkoztatta. Az átlagosnál többen gondoltak erre a lányok közül és a magasabb iskolázottságú szülők gyerekei közül. Sőt, a legmagasabb iskolázottságú apák gyerekeinek csoportjában kétszer olyan gyakran fogalmazódott meg ez a gondolat, mint a legalacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekeinek csoportjában. Vagyis a kimaradás gondolata korántsem csak azokban a tanulóknak vetődik fel, akik nem tudják teljesíteni az iskolák tanulmányi követelmé-

nyeit. Ezt bizonyítja, hogy sem az általános iskolai bizonyítványuk, sem a jelenlegi tanulmányi eredményeik nem rosszabbak azoknak, akik a kimaradás gondolatával foglalkoznak, mint azoknak, akiknek ez még nem jutott eszükbe. (14. táblázat)

A kérdőívekből az is kiderült, hogy a kimaradás gondolatával foglalkozók majdnem felében (44 százalék) azért merült fel ez a lehetőség, mert egyszerűen nem érzi jól magát az iskolában. Több, mint egynegyedük (28 százalékuk) megbánta a szakmaválasztását, és egy ehhez hasonló nagyságú csoport (23 százalék) nem tartja elég színvonalasnak iskoláját. A kimaradás ötletével foglalkozó tanulók közül mindössze 8 százalék maradna ki azért, mert az iskolában túl magasak a követelmények, és mindössze 6 százalékuk mondta azt, hogy azért, mert túlságosan sok költséget jelent az iskoláztatás családja számára.

Vagyis az általános képzés meghosszabbításának gyakorlati megvalósulásával nemcsak az iskolák igazgatói és pedagógusai, hanem maguk a tanulók is meglehetősen elégedetlenek. Ez azt jelzi, hogy az általános képzés meghosszabbítását célzó reform megvalósítása nem volt sikeres. Valószínűleg nem elég a képzési szerkezetet és a tanterveket megváltoztatni, az oktatás feltételein és a pedagógiai módszereken egyaránt változtatni kell ahhoz, hogy a leendő szakmunkások oktatása korszerűbb és hatékonyabb legyen.

### Az oktatási reformok értékelése

A rendszerváltás után az oktatási intézményrendszeren belül a szakképző iskolákat érte a legtöbb és legradikálisabb változás. Az iskolákhoz szorosan kapcsolódó gazdasági szervezetek átalakulása a képzési formákat, a szakmai profilt, a képzés módját (gyakorlóhelyek), sőt a képzés célját is megváltoztatta. Talán e sokféle változásnak is szerepe volt abban, hogy a szakképző iskolák nem fogadták túlságosan nagy lelkesedéssel a NAT bevezetését, illetve az ehhez szükséges helyi tantervek elkészítésének feladatát. A tartózkodó fogadtatásnak oka lehetett az is, hogy a tantestületek többsége felkészületlen volt az intézményi önállóságra építő, „laza” alaptantervi szabályozásra, és nem kapott megfelelő szakmai segítséget a helyi tantervek elkészítéséhez.

Feltehetően ezzel is magyarázható, hogy 2001-ben a megkérdezett igazgatók több, mint kétharmada (68 százaléka) értett egyet a NAT-tal ellentétes szellemiségű kerettantervek bevezetésével, és ezen felül 13 százalékuk részben megfelelő megoldásnak tartotta. Vagyis a szakképző iskolák igazgatóinak többsége pozitívan fogadta a hagyományos iskolaszervezethez és központi tantervi szabályozáshoz való visszatérést. Mindössze az igazgatók 6 százaléka nyilatkozott úgy, hogy nem ért egyet a tantervi szabályozásnak ezzel a módjával, 13 százalékuk szerint pedig az egésznek nincs túlságosan nagy jelentősége. (15. táblázat)

vélemény	N	%
jó megoldásnak tartja	108	68,4%
részben jó megoldás	20	12,7%
nem ért vele egyet	10	6,3%
nincs jelentősége	20	12,7%
összesen	158	100,0%

15. táblázat. Vélemények a kerettantervek bevezetéséről (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

A kerettantervek bevezetésével kétségtelenül azok az iskolák, illetve tantestületek jártak rosszul, amelyek komolyan vették a NAT bevezetésével rájuk háruló feladatokat. Azokban az iskolákban, ahol sok munkával igényes helyi tanterveket készítettek, a kerettantervekhez való „igazítás” újabb gondot okozott. Ahol viszont nem készítettek önálló tanterveket, hanem más iskolák tanterveiből „összeollóztak” egyet maguknak, ott örül-

tek, hogy most végre ismét központi kerettantervet kaptak, és aszerint nagyobb biztonsággal taníthatnak.

Amikor azt kérdeztük az igazgatóktól, hogy miben látják a kerettantervek bevezetésének előnyeit, mindössze egytizedük mondta azt, hogy semmilyen előnnyel nem járnak. A legtöbben (85 százalék) az iskolák tananyagának egységesítésében látták a kerettantervek pozitív hatását, az igazgatók majdnem egyharmada (30 százalék) gondolta úgy, hogy megkönnyítik a tanárok munkáját, 13 százalékuk szerint a tananyag csökkentésével hoztak pozitív változást, 14 százalékuk szerint pedig éppen ellenkezőleg, a tananyag növelésével. (16. táblázat)

előnyök	iskolák, %
egységesebbé teszik az iskolákat	84,6%
megkönnyítik a tanárok munkáját	30,1%
csökkentik a tanulmányi követelményeket	12,8%
növelik a tanulmányi követelményeket	13,5%
N	156

16. táblázat. A kerettantervek előnyei (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Az igazgatók többsége szerint azonban a kerettantervek bevezetése hátrányokkal is járt, erről 72 százalékuk tett említést. A legtöbben (68 százalék) a pedagógusokra rótt többletmunkát említették, 30 százalékuk pedig attól tart, hogy növeli a különbségeket a képzési formák között. Az igazgatók 12 százaléka említette a követelmények csökkenését a kerettantervek hátrányaként (szinte ugyanennyien említették ugyanezt az előnyeik között is), és az igazgatók 27 százaléka látja úgy, hogy hátrányt jelent, hogy a kerettantervek növelik a követelményeket (szemben az igazgatók 14 százalékos csoportjával, amelyik ugyanezt előnyként említi). (17. táblázat)

hátrány	%
nagyobb különbség lesz a képzési formák között	30,1%
újabb munkával terhelik a pedagógusokat	68,3%
csökkentik a tanulmányi követelményeket	12,2%
növelik a tanulmányi követelményeket	26,8%
N	123

17. táblázat. A kerettantervek hátrányai (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Amikor arra kértük az igazgatókat, hogy értékeljék a szakmunkásképzős és szakközépiskolai osztályokba újonnan bevezetett kerettantervek minőségét, a szakmunkásképzős tantervekről az igazgatók egyharmada, a szakközépiskolai tantervekről pedig az igazgatók 29 százaléka mondta azt, hogy jobbak, mint az eddig használt tanterveik. A szakmunkásképzős tantervek esetében az igazgatók közel egynegyede (24 százalék), a szakközépiskolai tantervek esetében pedig egyötöde mondta ennek éppen az ellenkezőjét. (18. táblázat)

Ami az új kerettantervek követelményeit illeti, mind a szakmunkásképzők, mind a szakközépiskolák esetében az igazgatók bő egyharmada vélekedett úgy, hogy magasabbak az eddigi tantervekben megfogalmazott követelményeknél, és az igazgatók 15 százaléka gondolja ennek az ellenkezőjét. (19. táblázat)

Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy jelenlegi tapasztalataik birtokában mi a véleményük azokról a tantervi reformokról, amelyek iskoláikat az elmúlt években érintették.

A vélemények nagyon különbözők voltak. A tantervi reformok közül a legtöbben (64 százalék) a kerettantervek bevezetésével értettek egyet, ezután a helyi tantervek bevezetése-

tése következett (52 százalék), majd a meghosszabbított általános képzés bevezetése (40 százalék) és végül a NAT bevezetése (35 százalék).

tanterv	vélemény, %
<i>szakmunkás</i>	
nincs különbség	15,7%
jobbak, mint az eddig használt helyi tantervek	33,1%
gyengébbek, mint az eddig használt helyi tantervek	24,1%
nem tudja megítélni	27,1%
<i>szakközép</i>	
nincs különbség	21,1%
jobbak, mint az eddig használt helyi tantervek	28,6%
gyengébbek, mint az eddig használt helyi tantervek	19,7%
nem tudja megítélni	30,6%
N	166

18. táblázat. Vélemények a kerettantervek minőségéről (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

tanterv	vélemény, %
<i>szakmunkás</i>	
nincs különbség	23,0%
magasabbak, mint az eddigiek	35,8%
alacsonyabbak, mint az eddigiek	15,2%
nem tudja megítélni	26,1%
<i>szakközép</i>	
nincs különbség	24,2%
magasabbak, mint az eddigiek	33,6%
alacsonyabbak, mint az eddigiek	15,4%
nem tudja megítélni	26,8%
N	165

19. táblázat. Vélemény a kerettantervi követelményekről (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Abban viszont valamennyi igazgató egyetértett, hogy az elmúlt években az oktatási rendszerben túlságosan sok tantervi reform követte egymást, ami biztosan nem tett jót az oktatás minőségének. Annak is többen hangot adtak, hogy az oktatási rendszer fejlesztését némiképpen függetleníteni kellene a politikától, illetve az erre vonatkozó döntéseket széleskörű politikai konszenzussal kellene meghozni, mert túlságosan nagy kockázattal jár, hogy négyévenként a különböző kormányok újabb és újabb tantervi reformokkal bombázzák a pedagógusokat és a gyerekeket.

## Jegyzet

(1) A kutatást 2001 őszén az Oktatáskutató Intézet keretében folytattuk, a Fővárosi Közoktatásfejlesztési Köz-alapítvány és az OKTK támogatásával. A munkában az intézet részéről Fehérvári Anikó és Janni Gabriella vettek részt. A kutatás egy országosan reprezentatív iskola-minta alapján készült, igazgatók és 10. osztályos tanulók kérdőíves és osztályfőnökök interjú megkérdezésével 177 olyan iskolában, ahol 9–10. osztályos képzést és szakmunkásképzést is folytatnak.

(2) Liskó Ilona (1999): *A hátrányos helyzetű tanulók és az általános képzés meghosszabbítása*. Oktatáskutató Intézet, kutatási zárótanulmány, kézirat.

## Nemzeti egyfelvonásos

*Hubay Miklós: Te Imre, itt valami ketyeg*

*A harminc esztendeje keletkezett színmű a maga műfajának egyik legeredetibb hazai alkotása, ám – noha az évtizedek során új jelentésárnyalatokat is felvett, s ma talán aktuálisabb, mint valaha – valószínűleg részint épp műfaji okokból nem vált repertoárdarabbá, sőt szélesebb körben ismert szöveggé sem.*

A *Te Imre, itt valami ketyeg* avagy *credo quia absurdum*’ először az Új Írás 1973. januári számában látott napvilágot; márciusban a *Látóhatár* című tallózó folyóirat is publikálta. 1977-ben foglalta el helyét Hubay Miklós egyfelvonásosainak gyűjteményében, melyet *A zsenik iskolája*’ címmel állított össze. (A cím iménti írásmódja is akkor véglegesült.) A sajtóközlések még felfedték a mű megszólítottját, a kötetből viszont az ajánlószöveg pár szó elmaradt, a gesztusérték visszahúzódott a címbe. „Írtam Sinkovits Imre kérésére Réz Ádám műsorába, a Magyar Televízióknak” – olvashattuk még 1973-ban. A televíziós feldolgozás megvalósult, nem maradt visszhangtalan; meg is ismételték. Hubay és *Sinkovits* barátságát mégsem erősítette, hanem lazította. Bármenyire is ritkaság, hogy egy műalkotás címszerkezetében élő, kortárs művész neve – nevének egyik eleme – szerepeljen, Sinkovits nem hatódott meg különösebben az éppen az ő szorgalmazására írt textustól, nem érzett benne kihívó inspirációt. Amikor 1993 tavaszán – Hubay Miklós 75. születésnapja alkalmából tisztelegve – a Nemzeti Színház a Várszínházban – a Refektóriumban – műsorra tűzte az *Ők tudják, mi a szerelem*’ című egyfelvonásost (ebben a hatvanegy éves Hektort – a zeneszerző *Berliozt* – és hatvankilenc éves egykori szerelmét, *Estellát* a Bartók Terem 1959. decemberi premierjén is Sinkovits Imre, illetve *Tolnay Klári* alakította, tehát harmincnégy esztendő múltán ismételhették meg remeklésüket), s melléje egy másik rövid játékot kerestek, Sinkovits elhárította a *Te Imre...*’ előadásának ötletét. Mindmáig egyetlen hivatásos magyar színház sem mutatta be a színművet. A dolog kényessége, hogy Sinkovits életében a címbe foglalt név mintegy „hozza is kötötte” a színészhez a szerepet (egyébként pedig Hubay tollán éppen azt a feladatot kapta volna meg – persze töredékesen és áttételesen –, amelyet pályafutása során a maga és közönsége sajnálatára nem: Lear királyét). A „címzett” elhunytával még sokáig kegyeleti okok tarthatnak vissza bárkit is attól, hogy a művet színre vigye vagy benne a legfontosabb szerepet, az I. Színészét (Lear) eljátssza.

Hubay Miklós nem egy alkotása az ihlető élményt, alapötletet követő hosszú esztendő elmúltával öltött formát, és sokszor szánta el magát munkái kisebb-nagyobb átdolgozására (kötetbe már a *Te Imre...*’ is két befejezés-variánssal került). A szerző nem évszámokban és etapokban, hanem művekben, jobb és még jobb változatokban gondolkodik. Most vizsgált egyfelvonásosának keletkezéstörténeti őspillantatát is csupán az az emlék azonosítja, hogy egy hivatalos útja során, kísérőjük kalauzolása és kommentárja mellett szembesült középületek felrobbantásának a tényével, a terrorizmus akkor még újdonságnak számító nyomaival – s ugyanekkor, tehát még külföldön érte *Kodály Zoltán* halálának a híre. Azaz 1967 márciusának eleje lehetett. Amikor Hubay a kész mű kötetbeli kinyomtatásához mintegy előszóként hozzacsatolta a *Mezei András* által az *Élet és Irodalom* számára készített interjút, abban – „Úgy rémlik, megtörtént, s nem álmodtam” felhanggal – így körvonalazta a felrobbantással megfenyegetett színházba érkeztek mozza-

natát: „...pániktól azért ne féljünk. A színészek nem tudják. A közönség sem. S hogy nem babra megy a játék, mindjárt mutatott is [ti. a kísérő, „kirobbanó kedvű színházi ember, igazi latin temperamentum”; T. T.] a taxiból egy romba dőlt mozit. Friss rom volt. A hír, hogy hamarosan a levegőbe repülhetünk, minket, magyarokat felvillanyozott. Semmi tehetségünk nincs rá, hogy ilyenkor komorak legyünk és ünnepélyesek. Mindjárt viccelni is kezdtünk, mert Pestről jöttünk, s megszoktuk, hogy a közép-európai ember a történelem abszurdumaival szembetalálkozva: viccelni kezd. Pláne, ha egyebet csinálni úgy sem tud, szegény közép-európai, mert máris karon fogva vezetik át a tömegben, a nézőtér első sorához, s még a széket is megfűjják, ahová leül. Ki tudna ellenállni ennek a mindent lehangoló, igazi latin-amerikai vendégszeretnek. Még szerencsésnek is mondhatja magát a szegény közép-európai, hogy ilyen sikeres darabhoz egyáltalán jegyet kapott. Szintez az utolsó pillanatban. Alig pár perccel a robbantás előtt.”

Ha az utólagos „előszót” a darab (felvezető) részeként értelmezzük, az írói alakítás már itt kezdetét veszi. Maga az életrajzi esemény ugyanis egy másik földrészen: Afrikában, Kairóban érte Hubayt. A magyar olvasói tudat viszont erősebben kötötte az ilyen-olyan terrorista merényleteket Dél-Amerika egyes országaihoz, anarchiába hajló vagy épp gerillaháborút átélő társadalmihoz. A megalkotottság – a valóság helyett az „álmom” – része, hogy a színházat az éppen játszott színmű elleni tiltakozásul: nem politikai, hanem művészeti okból akarják megsemmisíteni. Vajon melyik dráma provokálhatja ennyire ellenzőit?! Az interjúból kiderül: a széke alatt bombát sejtő vendég néző a publikummal együtt „három kínai istent” lát az első részben a színpadon (a folytatásban már nem, mert a szünetet arra használják, hogy kerekét oldjanak), nyilván Bertolt Brecht *„A szecsuaní jölélek”* (vagy másként: *„Jó embert keresünk”*) című tandrámájának isteneit, akik „épp az emberi jóságról vitakoznak”. Ironikus-feszült viszonyba kerül egymással a robbantás mint emberi gonoszság és a naivan dialogizáló istenek kereste érték, az emberi jóság. 1973-ban Brecht neve és munkássága még sokkalta nagyobb irritációt jelentett, mint manapság (egyébként deklarált szocialista elkötelezettsége, „NDK-s” működése miatt is) – részben a Nemzeti Színház *Sztanyiszlavszkij*-hívőből kissé hirtelen Brecht-követővé lett rendezőjének, Major Tamásnak felszisszenést kiváltó előadásai folytán: *„A vágóhidak Szent Johannája”*, 1968; *„A szecsuaní jölélek”*, 1972.

A prologusféle ugyan megvilágítja az egyfelvonásost, de a *„Te Imre...”* konstrukciója eleve összetettebb, emeltebb, mint amilyen az élmény és fikció közé ékelt, mégoly felvillanyozó és megfélemlítő valóság szerkezete volt. A darabban egy turnéző társulat messze földön zajló előadásának – egy rövidebb és egy jóval hosszabb részletnek, továbbá a szünetnek, az egész jelenetsort uraló háttér-, pontosabban épp előtér-cselekménynek, végül a térben és időben jócskán elmozdított, reflexív utójátéknak – vagyunk tanúi, és fellépésük estéjén a háromszor is figyelmeztetést küldő terroristák minden ok és magyarázat nélkül akarnak robbantani. Csak. Kérdés, „Shakespeare-re miért allergiásak?” a rejtőzködő támadók (ezen töpreng az I. Színésznő – Regan – is). „Inkább azt kérdeznéd, miért ne?” – replikázik a Leart játszó I. Színész. „Bűn” vagy „botrány” az, amit valaki(k) annak akar(nak) kikiáltani, s ha Shakespeare személye, életműve vagy a *„Lear király”* e megítélés alá esik, akkor – véli a főszínész – „mi ennek a bűn-botrány-halmazatnak a cincosai vagyunk. Bűn- és botránytársak... Ne is reméljünk méltányosabb ítéletet: döntsék

---

*Hubay, aki az abszurd dráma magyar változatának egy elemző és halk alfaját hozta létre három-négy színművében, a „Te Imre...” színházat az örök Theatrum Mundi, a folyamatos irracionális világszínházának modelljeként mintázta meg a pitiáner terrorista tömeggyilkossal, a tehetetlenkedve meditáló áldozatokkal, a nézők – mi magunk: a tényleges közönség vagy olvasóközönség – izgatott, hírhétes közönyével; mindenestül.*

---

ránk a színházat!” „Shakespeare író volt. Nem elég? Most jut eszembe: kopasz is volt. (Súgva.) Szakálla volt. (Fülbesúgva.) Angolszász... Fehér bőrű... (Körülnéz, majd.) Titokban katolikus volt. (Más hang, megrovással.) Csak titokban volt katolikus. (Már felháborodva.) Néger hozott a színpadra! (Fokoz.) Rosszat írt Dániáról!” S e szatirikus-parodisztikus megokolás – a magát mindenkor jog- és okszerűnek feltüntető, kirekesztő és gyilkos erőszak észjárásának leképezése – egészen addig folytatódik, ameddig a színész eszközökkel, kifejezőképességgel bírja; amíg „még bír fokozni”.

Különböző érdekű embercsoportok egymásra való fenekedése helyett itt érdekeltségében jelöletlen két fél abszurd konfliktushelyzete a tárgy.

A támadó oldalnak, mint látni fogjuk, egy képviselője van, a megtámadottnak közvetlenül, figuráisan nyolc, de akkor még nem szóltunk a „színház a színházban” játék díszlete által látatott „fiktív Ellen-Nézőtér” a robbantás szempontjából egyáltalán nem fiktív, sok száz főnyi Ellen-Közönségéről. A közösségi megbízatást teljesítő egy szem terrorista és a színészek közt verbalizálódik ugyan az idegenkedés – természetesen a színészek szinte az utolsó pillanatig nem tudják, hogy gyilkosukkal van dolguk –, ám ez a felszínes, komótos diskurzus sem tematizál ellentétet. Hubay, aki az abszurd dráma magyar változatának egy elemző és halk alfaját hozta létre három-négy színművében, a *Te Imre...* színházat az örök *Theatrum Mundi*, a folyamatos irracionalitás világszínházának modelljeként mintázta meg a pitáni terrorista tömeggyilkossal, a tehetetlenkedve meditatáló áldozatokkal, a nézők – mi magunk: a tényleges közönség vagy olvasóközönség – izgatott, hírhés közönyével; mindenestül.

A *Te Imre...* nem abszurd dráma – vagy csupán annyira abszurd, amennyire groteszk –, címében azonban ott virít az absurdum szó. A katolikus szentmise (latin) szövegéből, a hitvallásból vett félmondat e szava ráutal az abszurd műfajára, egyben elemi kritikai erővel szakralizálja, már-már metafizikai törvényerőre emeli a lét abszurdítását. A Mezei-terjében szólásszerű vicc ez a fordulat (ama „szegény közép-európaiak” halál-szorongásukban elmondhatják: „belekerültünk, mint Pilátus a *Credo quia absurdum*...”), a darab végén megengedő instrukció („NB. A tapshoz a színészek pálmaággal, angyalszárnnyal, a mennyei boldogságuk attribútumaival jelenhetnek meg. S a mise *Credójának* a dallamával intonálhatják a kora atomkori variánst: – *Cre-e-do, qui-a-ab-su-ur-dum!*”), magában a főszövegben Lear „nyugodtan, tűnődve”, magyarul fogalmazott summázata a kilátásba helyezett robbantás realitásáról: „Ha hiszek benne, nem azért hiszek, mert hihető. Inkább azért, mert hihetetlen.” A hit, hisz, hihetetlen – egyenest: „Hi-he-tet-len!” – szavak halmozó ismétlése „ketyegésben tartja” a darab hit-problematikáját, a Hubay dramaturgiájára oly jellemző finis- vagy világvége-dilemmák mindig kulturális, művészeti aspektusból megpendített fő kérdését: a két világháborúval lezárt két „időszámítás szerinti” évezred és a teljes világtörténelem felmérhetetlen tömegű negatív tapasztalata után miben hihet még az ember(iség) – hisz nem az az igazi absurdum, amiben képtelensége ellenére vagy miatt még hihetnek a világirodalom egyik leghitevesztettebb, legcsalódottabb hősalakjának, Learnak az utódai, hanem maga a hit, a hívs az absurdum.

Egy vendégszerepelnél érkezett együtttest – s ekként magát a nézőkkel zsúfolt épületet – terrorista fenyegetés ér. Az előadás folytatódik; a színház a levegőbe repül. Ennyi a dráma – minimalizált – története, amely (más mesterségbeli leckék mellett) elsősorban három szakmai tennivaló elvégzését kívánja meg. A darab „játék” mivoltának érzékeltetését a drámatörténeti és a teatrális beágyazással; az intakt – nyelvilag és nacionálisan látszólag megkötetlen – modell, a magyar fejjel, magyar nyelven gondolkodó olvasótól hangsúlyosan messzire vitt játék nyomatékos itt és most (magyar) megszólaltatását ráutalások, vendégszövegek révén; és a darabbeli, végül felrobbantott színház, illetve a darabot bármikor eljátszó, potenciálisan pokolgép fenyegette színház egymásra vonatkoztatását – hogy tehát az „ott” „lekyegő” robbanószerkezet „itt” ketyeg tovább –, valamiképp átjárást teremtve a cselekmény megtörténéseinek és a cselekmény megtekintésének



idősíkjai között. (Ez a legutóbbi kérdéskör természetesen magába foglalja a dráma olvasójának „színházat” fikcionáló fantáziájátékát: az olvasó fizikai és lelki veszélyeztetettségének illuzionálását.)

A darab színházi jellegét, játszottságát, színészek – „ripacsok” – közötti megtörténést az író fölényes biztonsággal, érezhető élvezettel és remek humorral karakterizálja. Elég erre egyetlen példa: amikor a II. Színész (a Bolond) szóba hozza, milyen „röhögséges” lesz a társulat közös meggyászolása – „Fekete keretben a teljes színlap” –, Regan nyilván a jelenlevőket sem kímélve veti oda: „Az ember nem válogathatja meg a partnereit, tudom. De együtt szerepelni egy partecédulán – hát nem! Van, akivel nem...”

Az egocentrizmus, az individualitás nem pusztán színészvonás, de színészvonásként különösen jellemzően tételezhető. A hivatástudat sem csak aktorereny, e darabban viszont a kelepcehelyzet végzettségét az igazolja, hogy noha a színészek gyakran áthágják a színházi kötelmeket, az „előadás nem maradhat el”, „előadás nem szakadhat félbe” parancsát szentnek tartják. A ‚Lear király’-t előadó társulat tagjait ugyan ellenállhatatlannul izgatja, miként juthatnak el és eljuthatnak-e a valószínűleg végső életstádium ajzottságában művészi teljesítőképességeik fényes határaiig, de a realitás is nagy úr. Ahogy a Direktor az állítólagos ketyegésre rálegyintve összegzi: „Én nem hallok semmit. És szeretném közölni veletek, hogy ha ez az előadás abbamarad, a biztosító nem fizet meg semmit. És nincs a világon akkora valutakeret, amelyből kitelne a pönálé... A többi város ezek után már nem is fog fogadni minket.” (Valóban nem – Hubay humora végig ilyen paradoxonok mentén működik –, mert felrobbant társulatot a következő állomáshelyen nem lehet fogadni.)

A színészi mentalitás, a színházi tudat abból is kitetszik, ahogy a játszó és „kibiceik” – a Direktor az Ügyelő, a Náthás feleség – az éppen előadott ‚Lear király’ szövegébe oltva a civil közlések partizánakcióit végigvizik. A komplex jelek színházi közlésformájába a nyelvi jelek irodalmi, drámai közlésformája roppant érdekesen illeszkedik. Az egyfelvonásos elején az „Ellen-Közönség” megrendítésére a ‚Lear király’ címszerepét alakító I. Színész a II. felvonás 4. színének egyik monológiát zárja le: „...oly dolgokat teszek – / Miket, még nem tudom, de amiken / Megrémül a föld. Azt vélitek, / Hogy sírok? Én nem sírok, bár elég / Okom van sírni. Százezer darabra / Törjék előbb e szív, mint én sírok. / Bolond! megőrülök.” Kell-e ennél tökéletesebb kettősjáték idézett szöveg és az idézetet befogadó új szöveg között?! A merénylet tervéről elsőként ekkorra már értesült I. Színész nem mással, mint a százezer darabra törés: a felrobbanás rémképével eltelve monologizál, még nem tudva, mit is tegyen. Minden, a ‚Lear király’-ból való szó hibátlanul és jelentésesen illeszkedik a ‚Te Imre...’ textusába. Hubay csele, hogy a megvesztegető analógia érdekében az eredeti, shakespeare-i II. felvonás még jócskán hátralevő párbeszédeit elhagyja, illetve a ‚Te Imre...’ nagyobb részét kitevő Lear-szűnet után szereplőit nem a III. felvonás 1., hanem a 2., számára beszédesebb színébe indítja. Ezzel továbbra is Lear tarthatja reflektorfényben (Cornwall, Kent és a Nemes pár szavára egy egyfelvonásos nem pazarolhat el további három színészt). A robbanás bekövetkezte előtt a shakespeare-i szöveg más matériába vált. (Erről később)

A ‚Te Imre, itt valami ketyeg’: Lear király-fragmentum is; játék a ‚Lear király’-ban. Anyag és előkép viszont egy másik darab által is megjelenik, s ez az ‚Előjáték Lear királyhoz’: *Molnár Ferenc*, ‚Színház’ címen 1921-ben egybefoglalt három egyfelvonásosának nyitó szatírája. Bár az merőben eltérő – féltékenységi – vigjáték, az Ügyelő és kiváltképp a Tüzoltó figuráját onnan kölcsönzi Hubay (az utóbbinak nem adva meg, ami Molnárnál a nevetetés fő forrása: hogy blank verse-ben, „shakespeare-ileg” beszél – bő lére eresztve – a maga piszlicsáré és gonoszkodó vágyálmairól). A ‚Lear király’ mint a lehető legmegrendítőbb tragédia előzmény és az ‚Előjáték Lear királyhoz’ mint a legjobb magyar vígjátékíró fémjelzte komédiai előzmény találkozik a ‚Te Imre...’ bipoláris (mindkét előzményszövegtől elrugaszkodó) szövegvilágában. Molnár Ferenc részben Shakes-

peare-t – és általában a színházat, a komédiáslétet, a létkomédiát – parodizálja. Hubay tisztelgő, hommage-os játékosággal parodizálja Molnárt, ám a kettős paródia – hasonlóan a kettős tagadáshoz – visszaveszi a Tűzoltó alakjának nevetségességét; Shakespeare parodizálása pedig Molnár megkerülésével, a Lear-textus és a ‚Te Imre...’-textus (és nyomszerű, de fontos módon egyéb intertextusok) segítségével realizálódik: a textusok játékkerében vagy összjátékában. („A három Lear”: Shakespeare, Molnár, Hubay termékeny összehasonlítási lehetőségeket nyit az oktatásban.)

Kardinális kérdése a műnek, hogy magyar egyfelvonásos legyen. Magyar ügy. Nemzeti ügy, nemzeti szöveg, minél több befogadóra kiterjedő értelemben. A szerző ezzel a darabbal (is) nyitogatná a szemeket és a füleket – ne feledjük: 1973-ban vagyunk –: erőnek erejével, a „jóslás” kacagó rémületével tudatosítaná, hogy bár a(z akkori) közvélekedés szerint „ilyesmi Magyarországon sohasem fordulhatna elő”, csak röpké idő kérdése, hogy hozzánk mikor érkezik el (sőt, voltaképp már jelen is van!) az abszurd erőszak, az értelmetlen terrorizmus világárama; hogy bár nem akarjuk észrevenni, magunk is benne élünk a 20. század totális irracionalitásában. A kötetpublikáláskor már közzétett interjú-bevezető azért is szerves indítás, mert ebben Hubay önkritikával kezdi a kritikát: „Ezek a katasztrófák mindig másokkal történnek, s legtöbbször a túlsó féltekén történnek. Ezért oly hihetők. S hogy most én is a túlsó féltekén vagyok, s hogy az én bőröm van a vásáron? Ez az, ami viszont hihetetlen. Sorsunknak, esélyeinknek szemfájdító színjátszásával a logika mit is tudna kezdeni?” Később arról is szól, hogy a szünetben otthagytott színházat másnap újra felkereste, s csalódvá látta: az a helyén van. Ideglete megnyugodott, de lelkiismerete nem. S hol volt még a terrorizmus „amatőr” korszakától 2001. szeptember 11.?

A vizsgált egyfelvonásost tehát drámapoétikai, stilisztikai eszközökkel „vissza” vagy „el” kellett hozni erre a féltekére. Magyarországra, Magyarországot szívébe. Színházi értelemben Magyarország metaforikus vagy virtuális – és részben tényleges – centruma a Nemzeti Színház (volt).

A darabcím „Imre” megszólítása a Nemzeti Színház egyik vezető színészéhez (reménybeli Learjéhez) fordulva magát a színházat is megszólította. Az „itt” meghatározó szó így – megfeythető áttétellel – a Nemzetet jelölte meg a lehetséges nagy robbanás színhelyeként (bár persze tágabban az egész országra vonatkozott).

A ‚Te Imre...’ magyar specifikumai virtuóz módon rendeződtek a szövegbe. Sinkovits Imre – az 1973-as kinyomtatásokkor még külön ajánlásban is felfedett – személye (neve) szolgált kiindulással. Folytatták a magyarítást a magyar nyelvre fordított Lear-idézetek: nem Shakespeare szövege, hanem a *Vörösmarty Mihály* magyarította, magyarrá plántálódott Lear-szöveg viharzik (azé a Vörösmartyé, aki az 1837-ben még Pesti Magyar Színháznak nevezett későbbi Nemzeti Színház megnyitására az ‚Árpád ébredése’ című jelenetet is írta). A darab olvasójában, nézőjében viszonylag lassan tudatosul, hogy – távoli országban zajló vendéjátékról lévén szó – a közönség (értsd: az ottani, a majd mennybe menő publikum) óriási többsége a vendégszínészek produkciójának színházi nyelvezetét, jelrendszerét értheti és élvezheti ugyan, de a játéknak a nyelvét nem. Többek között ez könnyíti meg, hogy a színészek a közelgő merénylet keltette riadalmukban a Lear-en kívüli privatizálással: magánközlések tömkelegével tűzdeljék meg a nagy klasszikust, illetve el is kanyarodjanak Shakespeare-től. Hová, kihez? Nos – ezt hagyjuk függőben pár bekezdéssel ezelőtt –: *Petőfi Sándor*hoz. Aki – bárhogy is óvakodunk a nagy szavaktól, a közhelyektől – egy személyben és „leginkább” a magyar irodalom (cseppet sem mellékesen meg *Shakespeare* géniuszának túlcsigázott csodálója). Az I. Színész és a Bolond, már bizonyosan robbanásközelben, Petőfi 1846-ben írott költeményének, ‚Az örült’-nek a kitépelt sorait citálja négyszer is: „De mit kacagok, mint a bolond? / Hisz sírnom kellene...”; „Látátok a fergeteget, / E barna parasztot, / Kezében vilámósztrókével?”; „Érett gyümölcs vagy, föld, lehullanod kell...”; „Ha holnap sem lesz végítélet: / Beások a föld közepéig, / Lőport viszek le...” A meghökkentően művelt –

vagy egyszerűen a sokszor hallott Lear-szöveghez képest az eltérést észlelő – Ügyelő fel is kapja a fejét: „Ez nem Shakespeare!” A folyamatos üzenmenetért minden megalkuvásra és erőszakra kapható – egyben kajánul okosnak tetsző – Direktor csitítja: „Shakespeare-i, az a lényeg.” Míg az I. Színész vezérelte társulat Lear-beli, shakespeare-i megszólalásai mind groteszkek, parodisztikusak (vagy azok is), mivel félelmükben csak részint koncentrálnak a tragédiára, és félre folyton a saját várható tragédiájukról dialogizálnak, a Petőfi-vers önmaga súlyos telje, a ‚Lear király’ (!) s egyben a vészhelyzet textuális és szituatív összegzése, a ‚Te Imre...’ aspektusából a meghaladása is a bomba-táskával labdázó I. Színész és II. Színész ajkán.

A darab egy helyén elhangzik a „Potomság” szó is, „bagatell”-ként nevezve meg a „kis turnézó együttes” esetleges felrobbantását, mert „Ahhoz képest, hogy az egész világot is bármikor felrobbanthatják – ez tényleg semmi” (Hubay egyik legfontosabb, vissza-visszatérő tárgya volt akkortájt az atomháború, az emberiség ön-végpusztítása – darabbeli truppjának vesztét sem figyelheti más nézőpontból). Ha nem is országosan, mégis elég tág értelmiségi körben ismeretes, hogy megalapozott feltételezések szerint a „potomság” szó volt Petőfi Sándor utolsó, fültanú által megőrzött szava. A szellem valóságos élvezeti cikként, irodalmunk pultja alól bukkan elő s lesz a darab egyik magyar jegye ez a szó is.

A ‚Te Imre...’ magyar ügyként, magyar drámaszövegként való megképzésének szükségességét már indokoltuk, s újabb példák-  
kal még bizonyítjuk is. De hát nem eleve magyar társulat a turnézó társulat? Eleve – nem. Sem a vendégszínészek nemzetisége, sem a fogadó ország közelebbi koordinátái nem tűnnek ki a szövegből. A tökmaghéjat köp-  
ködő, éretlen erkély-közönség: a karzati lé-  
hűtők miatt a Direktor Szotyoláliának bé-  
lyegzi, lefelé retorizálja a vendéglátók orszá-  
gát. A Lear-előadás résztvevői repülőgéppel,  
Dublin felől érkeztek. Ennél több nem világ-  
lik ki (Dublin már akkoriban is egyet jelen-  
tett a főleg vallási indokú zavargásokkal,  
merényletekkel). Elkerülhetetlen az informatív, a stilisztikai, a játékos konkretizáció,  
amely bár magyar színészeknek sejteti a színészeket, mégsem az ő hovatarozásukban,  
hanem a drámai problematika hovatarozásában ér célhoz.

A kötetkiadásban a bevezető interjú után álló instrukció – „A színpadon egy 180 fok-  
kal elfordított Színpad van”: fonák a díszlet, fordított a Színpad, „hátulról” s az „Ellen-  
Nézőtérrel” szemben ülve látjuk majd a Lear-jeleneteket – *Arany János*-idézettel mond-  
ja ki pontosan, tömören magát: „Erdő, terem, kulisszák, kordinák, / Mind léc, papír, vá-  
szon, kötél – fonák”. Ezután aztán a drámaszövegben sorjáznak a magyar jegyek. A be-  
fogadó színház gárdáját képviselő Tüzoltó a ‚Robbantástechnika és gyakorlati tűz-  
szerészet’ kézikönyvét tanulmányozza – mert kötelező vizsgára készül, s ebben – észre  
kellene venni az áruló jelet...? – „a merényletek világtörténetét” szereti a legjobban: „Ez  
szép! Rövid áttekintés. Herosztrátesztől Matuska Szilveszterig...” (*Matuska* alakmását a  
‚Merénylet’ című, 1959-es magyar filmben *Básti Lajos*, a Nemzeti Színház még 1973-  
ban is regnáló vezető művésze, a még említendő 1964-es, *Marton Endre* rendezte ‚Lear  
király’ címszereplője formálta meg.) Matuska még kétszer előkerül a darabban. A ‚Te  
Imre...’ kontinuos groteszkumához illeszkedik az a tény, hogy a Tüzoltó könyvében  
„herosztráteszi rangon” benne van Matuska, és a Tüzoltó nagyrabecsülőleg ki is böki a  
nevét. A nyelvi és lokális illetékességről való lemondás abból is süt, hogy nem tudhat-  
juk: színészeink és a Tüzoltó milyen nyelven beszélhetnek egymással. Az ilyen földhöz-  
ragadt realitáselemeket nem kérhetjük számon a játékos, bölcselő példázatosság egyfel-

---

*A vizsgált egyfelvonásost tehát  
drámapoétikai, stilisztikai  
eszközökkel „vissza” vagy „el”  
kellett hozni erre a féltekére.  
Magyarországra, Magyarország  
szívébe. Színházi értelemben  
Magyarország metaforikus vagy  
virtuális – és részben tényleges –  
centruma a Nemzeti Színház  
(volt).*

---

vonásán, melynek vége felé a bombatáskát az I. Színésznek visszadobó II. Színész azt találja mondani: „Nesze neked! A tűzoltónak álcázott planetáris atom-Matuska krisztkindlije!” Ez ebben a helyzetben abszolúte képtelen kijelentés: egy dráma- és színpadidegen, hivalkodó esszémondattal bekényszerítése; Hubay ritka szövegtúlzásainak egyike, csapás a színészre.

A „magyar motívumok” lényegesebbjei, vázlatosan:

„Minél nagyobb egy nemzeti katasztrófa, annál több a vicc” – jelenti ki a Bolond –, „Mohács után is mennyi vicc születhetett” – erősíti meg Lear (...és 1956 után is mennyi... – merengett a Látóhatár szerkesztőbizottságának egy tagja, midőn 1973 februárjában a *Te Imre...*’ másodközléséről döntöttünk). A már kiragadott „Shakespeare-re miért allergiások?” kérdés megválaszolója ezzel indul: „Ugyanazért, amiért Brechtre vagy Gorkijra vagy Madáchra vagy Szomorýra...” Az interjúban – a „Jó Csönd Herceg”-gel – Hubay szeretett *Ady Endréje* volt jelen; itt szeretett *Madách Imréje* (s akkor már mindenképp *„Az ember tragédiája’* is). A *Ferenc Ferdinándot* lelövő, merénylő *Gavril Princip* éppen úgy nem volt magyar, mint áldozata, de mindkettejük neve magyar történelmi jelnek tekintett jel, az I. világháború kirobbanásának „magyar” nevek általi megörökítődése. Ráterelődik a szó a Shakespeare-színész, sikeres filmszínész *Leslie Howardra* is, akinek repülőgépet máig sem tisztázott körülmények között, 1943-ban lelőtték. Az ő eredeti neve *Leslie Steiner* (vagy *Stainer*) volt. Sok kutató magyar származásának véli, s felteszi, hogy Budapesten nevelkedett. 1934-es, igazságosító filmje, *„A vörös Pimpernel’* – részleteiben az 1941-es *„Modern Pimpernel’* is – *Orczy Emma* 1905-ös sikerkönyvének alapult.

A *„Te Imre...’-t*, „a túlsó féltékéről” a magyar glóbuszra, az itteni sorsok és esélyek „szemfájdító színjátszásába” visszahozó azonosító, értelmező jelek sorában maga a *„Lear király’* s annak két előadása a legspecifikusabb. E két előadás egyike egy felrobbantott színház emlékéhez kötődött.

Az egyfelvonásos Lear-színészei pár percig szeretnék hinni, hogy a (színházi zsargon szerint fogalmazó!) első, második és majd a harmadik, utolsó figyelmeztetés produkciójuk esztétikai minősége miatt érheti őket; a színházi viselkedés illemszabályait sutba vágó fiatal nézők is ezért hajigálnak feléjük papírrepülőket (az egyiket olvasható a második üzenet). A II. Színésznő – Goneril – „finom döfése” erre ez: „Ha Peter Brook vendégszerepelne itt a *„Lear király’*-lyal, azért biztosan nem jutna senkinek se az eszébe, hogy papírrepülőgépet hajigáljon...” 1972 októberének közepén vendégszerepelt a Royal Shakespeare Company a Vígszínházban Shakespeare *„Szentivánéji álom’* című vígjátékával. Az eseményt hosszú hónapokon át nagy várakozás előzte meg. Amikor *Peter Brook* nagyszerű rendezése Budapesten színre került, éppen akkor fejezhette be – vagy az Új Írás 1973. januári publikációja számára akkoriban korrigálhatta – Hubay a saját „credóját”. A vendégjátékot hosszas szakmai vitasorozat, a magyar színházi struktúrára fogyatékoságainak taglalása követte. A rendezés hatása sok hazai színrevitelben érződött (például *Valló Péter* hamarosan elkészült veszprémi *„Csongor és Tünde’*-kidolgozásában, „shakespeareizált” *Vörösmartyjában*). A *„Te Imre...’* szövege számára azonban a Királyi Társulat újabb látogatásánál fontosabb volt az előző, amelyet felidézett. 1964 februárjában, szintén a Vígszínházban, előbb a *Clifford Williams* rendezte *„Tévedések vígjátéká’*-t adták elő kétszer, majd a Peter Brook koncepciója szerinti *„Lear király’*-t (*Paul Scofield*del). Ez a Lear valósággal „felrobbantotta” a magyar színházi közgondolkodást. Elemében volt a kritika, utáztatok formájában tanulni igyekezett a szakma. Az ihletés azonnali lendületében már 1964 májusára elkészült a Nemzeti Színházban a *Marton Endre* dirigálta *Lear – Koltai Tamás* 2002-es datálású visszaemlékező megítélése szerint „felmagasztalt koppintás a Brook-féle eredetiről”.

Ez a rendezés – melyben Básti Lajos Learje mellett Sinkovits Imre Kentet formálta meg – volt az 1964 tavaszán már lebontásra ítélt Nemzeti-épület (tehát az évtizedek óta ideiglenesen Nemzetiként szolgáló hajdani Népszínház) utolsó premierje. Ebben a szín-

házban legutoljára a „Lear király”-ban léptek fel a színészek, tudván tudva, hogy az épület nemsokára a levegőbe repül, ők pedig majd, újfent átmenetileg, egy másik, igencsak szerény hajlékot kapnak. Noha a színház megsemmisítésére vonatkozó, magas politikai fórumról érkező döntés ellen a színészek, a színháziak nemigen mertek szót emelni, búcsújuk fájdalmaról sokan nyilatkoztak, érzékeltetve, hogy érzelmileg együtt halnak az épülettel. (Az esztendők teltével a fájdalom és a keserűség hangjai sokszorosán felerősödtek.) 1964 júniusában a Nemzetiben még egyszer és utoljára eljátszották a „Lear király”-t. Az Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet ereklyeként őrzi – folyosóján teszi közszemlére – az utolsó kis plakátok egyikét (fatokostul: nem kisnyomtatványként, hanem a színház tárgyi világát is átmentve egy „molekulával”). Elillant az utolsó szó is a világot jelentő deszkákról (szerepe szerint *Gelley Kornél* színművész szájából).

1965-ben a Nemzeti Színházat felrobbantották. A robbantás képsora a mind sűrűbb televíziós, filmes és fényképes bemutatás révén a bürokratikus vakságú, politikailag és városépítészeti megfontolásból is értelmetlen, bűnös rombolás szimbólumává, az évtizedeken át húzódo következményeket kiváltó kulturális gyilkosság jelképévé lett. Magyar színházi – és nemcsak színházi – mementóvá.

Hubay Miklós a „Lear király” színészeivel felrobbantott darabbeli színháza a magyar Nemzeti Színház szöveg- emlékműve is volt (és maradt máig). Más kérdés, hogy az olvasóközönség, a színházi társadalom – mely 1973-ban még reménytelenül, rendre becsapottan várt az új, végleges Nemzeti Színházra, és várhatott is egészen 2002-ig (amikor, mondhatni, az egész nemzetet megosztó módon, éljenzéstől és pfujolástól is kísérve, megnyílt a Bajor Gizi sétányon álló, s most, 2002 őszén éppen „gazdátlan”, igazgatóját kereső Nemzeti Színház) –, a színházi társadalom és a publikum tehát nem nagyon akarta észrevenni a mégoly szembetűnő visszaautalást. (Hubay és a Nemzeti kapcsolatáról annyit: huszonnégy éves volt, amikor a Kamaraszínházban, 1942-ben műsorra tűzték tőle a „Hősök nélkül”-t. A színház szerzőjeként legközelebb csak harmincegy esztendő múltán, 1973 őszén hajolhatott meg a közönség előtt, ekkor a „Színház a Cethal hátán”-t láthatta a publikum. Íróként, színházi szakemberként, főiskolai tanárként, kulturális diplomataként fél évszázadnál hosszabb ideig kötötték hivatalos és baráti szálak a társulathoz, melynek az 1950-es évek közepén szerződttetet dramaturgja is volt. A Nemzetivel való kapcsolata talán sohasem volt harmonikus, e színház mégis a szívügye. – Megjegyzendő, hogy *Koltai Tamás* a Nemzeti Színház 1965 utáni kálváriájával, döntően az 1989 és 2002 közötti eseménytörténettel foglalkozó, 2002-ben kiadott cikkgyűjteménye a „Nemzeti történet, avagy színház a cethal hátán” címet kapta, és a mottója is Hubaytól való.)

A nem hiánytalanul vázolt szöveg-eszköztár a „Te Imre...” közelebről meg nem határozott – nem lokalizált – befogadó országát és a messziről érkezett vendégtársulatot is magyarként identifikálta. Tulajdonképp a „hazai” Tűzoltó és a „külföldi” színészek szóértése is arra mutat rá: ők „egy helyről valók”. Az osztatlanság a darabban a fenyegetettség globális voltát hordozza; mindkét fél implicit, játékos magyar aposztrofálása a problémakör hazai átélhetőségét szolgálja. Az egész játék pedig mint – részben burkolt – információkat hullámoztató intellektuális hintajáték, műveltségi feladvány, a befogadó által kiteljesíthető, építhető-bontható struktúra gyönyörködtet.

A „Te Imre, itt valami ketyeg’ terrorista Tűzoltója ártatlannak látszó táskáját otffeledve távozik. A táská tényleges valóját felismerve a színészek már nem menekülhetnek. Összetett színpadi effektustömeg közepette megtörténik a robbanás. Némi váratlansággal, gézbe bugyolált élő múmiaként előlép az ugyan eddig is látott, de mellékesnek tekintett Ellen-Sűgő, és hírül adja: „A színészek a privát halálfélelmük sokkjai alatt, de a halál félelmét mégis legyözve – rendkívülit produkáltak. Hogy mi lett velük? Elmondhatom. Hivatásuk teljesítése közben érte őket a halál, így mind a mennyországba jutottak. Együtt a színház többi dolgozójával... Sőt, együtt az egész közönséggel, mert a kivételes művészi élmény mindnyájukat a megszentelő kegyelem állapotába hozta.” A tordalék-

szerű befejezés elindít egy külön drámát – a tanúság fontoskodásának jellemképét –, megerősíti a gens una sumus tényét (mintha a színházi dolgozók: otthonról jöttek és helybeliek, s a társulat meg a publikum: vendégek és vendéglátók egyetlen nagy család lennének) – viszont semmiképp sem hihető (bármily patetikus, vallomások is), hogy a színészek „rendkívülit produkáltak”. Idáig magunk láttuk, hogy egészen különlegesen, végsőt, ám esztétikai értelemben már-már zagyvát, szinte végig kacagtatót produkáltak.

A befejezés nem egyértelműen megoldott, mert noha az Ellen-Súgó szavai közben ebben a másik, még fel nem robbantott színházban, ebben a „mi színházunkban” „Most először – a mi fülünkkel is hallhatóan! – csendes ketyegés kezdődik, ami a következőkben folyton erősödik”, „a metronóm lusta kattogása”, a félelmet keltő hangeffektus ismétlődésként intonálja az aláaknázottságot. Lényegét tekintve ugyanilyen ellentmondásos a televíziós változathoz a Tűzoltó robbantás utáni előkerülésével készített (a cselekményidőben kevésbé utóidejű) variáns. A Tűzoltó a „Hát ez is megvolt” robbantás-szakmai elégedettségével referál a történelekről; sajnálkozik, hogy az ő szép művének dicsőítésére hivatott kritikusok sem maradtak életben; s arról locsog, miért épp színházat célszerű robbantani. A Tűzoltó mint túlélő meggyőzőbb az agyonégett, csupa seb, báb Ellen-Súgónál. De amikor ebben a változatban is beindul a ketyegés, sőt – deus ex machina – „A díszlet hátsó felén – mint már egyszer láttuk, láthatatlan kéz írásával – ez íródik fel: UTOLSÓ FIGYELMEZTETÉS – MÉG EGY PERC...”, a Tűzoltóról kiderül (korábban erre nem feltétlenül lehettünk figyelmesek), hogy süket (még „vak” is, mert a tarkója irányába nem lát). Ez a könnyedebb, „molnárosabb” lezárás. Sajnos, a második, itteni robbanás eshetősége az ismétlő jelleg folytán megint hatástalanabb elem a befogadói hatásmechanizmusban (persze az ismétlés súlyosító voltáról és folyamatot jelölő jellegéről se feledkezzünk el).

Hubay, drámáinak fáradhatatlan átírója, nyolcvanötödik életévében járva is tervezi, hogy e mindeddig sajnós színházban bemutatatlan egyfelvonásosának zárlatát módosítja. Ki tudja, miképp. Talán az lenne az üdvös, ha a darabbeli színházat úgy látnánk éppen az elkerülhetetlen robbanás előtti legeslegutolsó pillanatban, hogy ekkor már a mi nézői, olvasói színházunkban is ketyeg ugyanaz a pokolgép: ha a Lear-előadás megszakadásának, a végnek a másodperce és a „Te Imre...” befejeződésének másodperce egyazon kimetszett idő-ponttá lényegülne.

Az átírásra az is sarkallja az író, hogy a színházakban mind mellőzöttebb, a közönség érdeklődési köréből már-már kiesett egyfelvonásos műfaj élő műfajnak szeretné tudni. „A görög tragédiák megannyi egyfelvonásos – írta 1977-ben. – Vagy ahogy szívesebben nevezem őket: tragédiák, egyetlen szituációban. S persze, a középkori farceok! Arlequin fekete selyem álarca s benne Oidipusz király két kivájt szemgolyója: ez lehetne a műfaj címerében. Kár volna ezt a címet fejfel fordítani, ahogy a kihalt családokét szokás.”

*(P. s.: A „Te Imre...”-vel nagyjából egyszerre keletkezett 'Csillagszóró'-ban az író, Hernádi Gyula Szókratész nevű drámahőse ezzel zárja a darabot: „Ezt az antianyag-mennyiséget harminc évig gyűjtötték a fegyvergyárosok. Én most megsemmisítem ezt a fegyvert. És megint harminc évre lesz szükségük, hogy újat tudjanak csinálni. De hiába csinálnak újat, én mindig ellopom, és mindig csillagszórót csinállok belőle!” A sokszor idézett Mezei-interjúban Hubay is úgy látja: „a költő kiveszi a pokolgépből a gyújtószerkezetet” – poéta és terrorista között azonban kétféle: szövetkező és elszakadó viszonyt tételez: „...a költő rokona a terroristának. Mindketten fel akarják rázni a világtörténelem közönyös kibiceit”; „A jó mű hozzájárul emberi érzékenységünk ébren tartásához. És ha a közvélemény igazán érzékeny, a legelkeseredettebb terrorista is kevésbé érzi majd szükségét, hogy bombát robbantva rázza fel a világot. Rábizza ezt a munkát a költőkre.”*

*Nemes álláspont. Talán igazolhatatlanul naiv. Akár naiv, akár nem, a „Te Imre, itt valami ketyeg avagy credo quia absurdum” egyfelvonásosának – Sinkovits Imre emléke miatt is, a műfaj megőrzendő presztízse miatt is, a mű kvalitásai és jellege miatt is a mai, új Nemzeti Színház valamelyik játszóhelyén illene felhangzania. Abban a Nemzetiben, ahol a két repertoáralapozó előadás – Madáchtól „Az ember tragédiája” és Shakespeare-től „A vihar” – után a „Lear király” előadását vették tervbe; az összes szerepet színésznőkre osztva.)*

## „...És hát játszik az ember!”

### Nonszensz hagyományok és gyermeki neologizmusok Lázár Ervin nyelvi játékaiban

*Lázár Ervinről gyakran mondják, hogy „gyermekíró”... Mit is jelenthet valójában ez a „gyermekíró” titulus? Mi különbözteti meg a „felnőtt-irodalmat” az úgynevezett „gyermekirodalomtól”?*

**K**omáromi Gabriella a következő meghatározást ajánlja figyelmünkbe: „A gyermekirodalmi mű sem más, mint a valóság komplex modellje. Emberi élmények rögzítése, tárolása és tovább sugárzása az irodalom eszköznyelvének segítségével... Az irodalom kommunikációs folyamat. Ha a műalkotás és a gyerekek között létrejön a kommunikáció, akkor az ő könyvükről van szó.” (Komáromi, 1999) A kommunikációnak azonban a címzett korosztályra kell jellemzőnek lennie, hiszen ha a mű és a címzett nem talál egymásra, akkor beáll a kommunikációs zavar. A mű sem átélésre, sem beleélésre, sem befogadásra nem talál. A gyermekirodalmi művek sikeressége azon múlik, milyen mértékben képesek igazodni a gyermekek világlátásához, világlátásához. Olyan érzelmi, erkölcsi és gondolati háttérrel születnek, mely lényeges jegyeiben különbözik a felnőttek világlátásától.

Lázár „meséiben” a fantázia, a képzelet teremteni tudása mindig hangsúlyosabb, mint a mindennapi didaktika. Képes rácsodálkozni mindarra, ami a gyerekek gondolkodásában végbemegy és képes ezekből a kusza félracionális elemekből olyan igazságokat felmutatni, amely a felnőtt olvasót is felvidítja vagy elgondolkoztatja.

„A gyerekektől... nagyon könnyen és sokat tanulhat az ember” – nyilatkozta az író több alkalommal is.

A „meseíró” rátalál a gyerekekre mint az emberre, aki nem egészen olyan, mint a többiek. Nem több valamiben – ízlésben vagy fantáziában –, hanem más, mert máshogy gondolkodik. „A mesék világa nem a gyermek fantáziáját tükrözi, hanem a gondolkodását; azt a képet, amit környezetéről – amely tele van jó és gonosz óriásokkal, tündérekkel és vasorrú bábákkal – alkot és azokat a hipotéziseket, magyarázó elveket, amelyek ennek a (más módon felfoghatatlan) világnak a működését számára érthetővé teszik.” (Ranschburg, 2001) A gyerek magánnyelv-használata néha talán bosszantó lehet az őt meg nem értő környezet számára, ám általában inkább szórakoztatónak találjuk a gyermekláncfüvet „pipicsom”-má vagy a cipőt „pöci”-re átkeresztelő gyereket. Az efféle nyelvi lelemények létrejöhetnek pillanatnyi hatások – például ejtéskönnyítés – érdekében, ám megmaradásuk, megtartásuk olyan intim, titkos belső nyelv létrejöttét eredményezi, mely az egyén vagy a szűk környezet számára a világ apró darabjait sajátos, titkos jelentéssel ruhazza fel.

Rigó Béla szerint a felnőtt és a gyermeki nyelv közti különbség áthidalásának legjobb módja, ha „először mi tanuljuk meg az övéket, hogy megtaníthassuk a magunkéra őket”.

Lázár Ervin *„Tuvudsz ivígy?”* című kötete 12 ilyen, Szávai Géza kifejezését kölcsönvéve „kétszemélyes költészet” által ihletett novellát tartalmaz.

A kötet címe a játékos, mássalhangzó-betoldásos szótagisméttel létrehozott madárnyelven feltett kérdés, a „Tuvudsz ivígy?” a közös nyelv megtalálását boncolgató kérdés formáját öltött felhívás, incselkedő-gunyoros felszólítás az olvasóhoz, hogy kapcsolódjék be maga is a játékba, lépjen be abba a világba, melynek szerkezete, fölépítése, tör-

vénykezése egészen más, mint a megszokott, hétköznapi világé. S folytatja az incselkedést az alig pár soros bevezető írás, a „Pávárbeveszévéd”, az író és feltételezett olvasójának dialógusa, melyben az ivígy tuvudóvó szerző arra a következtetésre jut, hogy „nevem tuvuduvunk beveszévélgevetnivi”. A beszélgetés, a kapcsolat azonban olykor mégis létrejön az író és a gyerek „játékából”.

A „Szárnyas Emberem” című novellában az író megállapítja, hogy „írni szenvedés. Hát még rosszat írni!”. Zörögnek a rissz-rossz mondatok, és helyüket nem lelő betűk nyöszörögnek a papíron. Az író mondani akar valamit, de maga sem tudja pontosan, hogy mi az, csak azt, hogy már tizedszer nem azt írta meg, amit gondolt és érzett. Elhatározza, hogy örökre az asztalfiók koporsójába rejti a művet, amikor a lánya suta, de mondanivalójában talán az író eredeti művét meghaladó költeményével „megmenti” őt és a „szárnyas embert”. És az író, aki hagyta volna elveszni hőségét, szomorúan és reménykedve kérdezi: „Hát lehet, hogy ez a gyerek többet tud a világról, mint én?”

A gyerek megmenti az íróét és néha az író menti meg a gyereket. Az „Illés-mesé”-ben Martincsák Illést, a barátját, a haláltól. Őt, meg a nagymamát, anyut, aput, a Sumi kutyát, a Nánit, a söprűt, a széket... és ráadásul még saját magát is. Azzal, hogy beleírja őket a mesébe. Mert aki a mesében létezik, az nem hal meg.

„Szegény Dzsoni és Árnika” is úgy készül el, hogy író és gyerek mese írására szövet-

---

*Az író és a gyerek ezekben a novellákban olyan közös nyelvet találnak, amelyben van elég eredetiség ahhoz, hogy kilépjenek a mindennapok banalitásából egy általuk teremtett, titkos világba. A közös nyelv adta titkos tudás tartja össze Lázár Ervin közösségeit.*

---

keznek. A kislány arra kéri az íróét, hogy írjon neki mesét. Hogy miről? Hát a kacsakirályról és a kacsakirálylányról. A kislány megadja a témát, a neveket, a konfliktust, a happy endet; az író pedig – látszólag – csak kérdez. Mivel ez a mese a kislánynak íródik, olyanná kell alakulnia, ami egyedül csak rá jellemző, mintha csak ő találná ki, mondaná el a történetét. A meseszöveg menete emlékeztet a nyelvi játék egyik ismert fajtájára, a gilvikre.

E francia játék (jeu de scenario) meghonosítója Timár György volt. „A dolog lényege

az, hogy egy népes társaság egyik avatatlan tagját kiküldik, és amikor bejön, elmagyarázzák neki, hogy a barkochba játék szabályai szerint kell kérdeznie, ám a feladvány... ezúttal egy rövidke történet. Erre kell a klasszikus játék szabályai szerint rájönnie. Végül, ha már úgy gondolja, hogy mindent tud, el kell mesélnie a story-t elejétől a végéig. Nagy mulatságra számíthat. A társaság ugyanis nem gondolt ki semmilyen történetet. Csupán a válaszadás metódusára vonatkozóan történt megállapodás. A lényeg mindenképpen az, hogy a válaszok véletlenszerűen követik egymást – ám erről a kérdező mit sem tud. Ő logikát és összefüggéseket fog keresni a feleletekben, és ha jó a fantáziája, meg is találja. Tehát maga kreál egy történetet... Végül is egy soha nem volt történetet fog összerakni, amely egyes-egyedül reá hasonlít csupán. Mert az ő képzeletvilága, kombinációs készsége alakítja. (Lukácsy, 1985)

Hasonló játék folyik a „Rácegresi és Pácegresi”-ben Babó Titti és az öregember – bocsánat: Ajahtan Kutarban király – között. A történetet tulajdonképpen végig a kislány szövi, ő meséli a társát, ő eleveníti fel a szokásos és sosemvolt mesei fordulatokat, és egyedi fantáziáján keresztül válik a gyermeki világ szinte megfoghatóvá a novellában.

A mesélő/író és a gyerek között azonban néha nézeteltérés is adódik; és félreértés is. A „Százpettyes Katicá”-ban az író megunva a különböző pöttyszámú katicák latin neveinek sorolását kijelenti: „Hát az én fejem sem káptalan.” A kislány erre rögtön félreterzi a katica-pöttylatin név összefüggérendszer felgöngyölítését és lecsap a „káptalan-kápos” dichotómiára.

Az „én fejem sem káptalan” kijelentés a *Hernádi-féle* közhelykatalógusban az axióma-közhely fajtájába sorolható, azaz olyan cáfolhatatlan alapigazságot közöl, melyet ép ésszel



senki sem von kétségbe, ám éppen ezért a konkrét helyzet megértéséhez semmivel sem járul hozzá. A közhely Hernádi szerint azért káros, mert az általa közölt igazság nem vonatkozik kellő erővel a konkrét, egyszeri élethelyzetre, és ezzel igazabb, lényegbevágóbb igazságot szorít ki a gondolkodásból. „Stuart Chase *‘A szavak kényuralma’* című könyvében így ír: nem lehetünk meg absztrakciók nélkül. De miközben élünk velük, mintegy mögéjük kell néznünk, s meg kell kérdeznünk: tulajdonképpen mi is történik itt?” (*Hernádi, 1976*)

A novellában szereplő kislány az író által kimondott közhely mögé néz, és így találja fel a „kápos fej” kifejezést. A hatás nem is marad el, hiszen az apa nemcsak átfogalmazza a közhely-gondolatot – azaz teljesíti a Hernádi által a közhelyekkel való megbirkózás érdekében támasztott „minimális célt” –, hanem újra is gondolja azt.

Az író és a gyerek ezekben a novellákban olyan közös nyelvet találnak, amelyben van elég eredetiség ahhoz, hogy kilépjenek a mindennapok banalitásából egy általuk teremtet, titkos világba. A közös nyelv adta titkos tudás tartja össze Lázár Ervin közösségeit. A *‘Gyere haza, Mikkamakká’*-ban Kisfejú Nagyfejú Zordonbordon „arcáról rögtön eltűnik a mézmáz”, amikor elhangzik a számára érthetetlen „dömdödöm”.

„– Mit mondott?  
Aromo Dömdödömhöz fordult.  
– Mit mondtál, Dömdödöm?  
Dömdödöm utálkozva megismételte:  
– Dömdödöm.  
Aromának most már volt bátorsága egy icipici vigyorra is.  
– Na látod, ezt mondta – nézett Zordonbordonra.”

Persze ekkor már az olvasó is „benne él” a Négyszögletű Kerek Erdőben és tudja, hogy Aromo nagyon is értette, mit mondott Dömdödöm, sőt a Kerek Erdő gondolkodását felvéve úgy érzi, maga is érti a dömdödöm-nyelvet.

Dömdödöm úgy fordul el a mindennapi nyelvtől, mint az izmusok lázadó nyelvújítói. Ezek az újítók rádöbentek arra, hogy „a művészet kommunikációs folyamat és mint ilyen, nyelvi természetű. A nyelvvel pedig vissza lehet élni, mai szóval manipuláció eszköze lehet; tehát (...) felül kell vizsgálni azokat a társadalmi intézkedéseket, amelyek a nyelvvel hamis módon manipulálni próbálnak”. (*Lukácsy, 1981*) A legradikálisabb újítók a korunk neoavantgárdját követők által sokat emlegetett dadaisták voltak. „A dadaisták alapvető gesztusa egyfajta anarchista színezetű tiltakozás volt: tagadása minden önmagát túlélt társadalmi intézménynek, mindenekelőtt a háborúnak – és nem utolsósorban a nyelvi felépítménynek. ...A nyelvhasználat tekintetében abból az axiómából indult ki, mint az avantgárd általában, hogy amit mondunk, nem fedi többé azt, amit gondolunk... Ezért aztán a leghelyesebb, ha a szót szabadjára engedjük: a gondolat szabad asszociációját fel kell váltania a szavak szabad asszociációjának.” (*Lukácsy, 1981*)

Dömdödöm világtól való elfordulása kísérteties hasonlóságot mutat a dadaistákéval, ahogyan a nyelv problémájára is hasonló megoldást találnak. Megalkotják a „language negre”-t, melyben a kitalált, legfeljebb hangulati tartalmat hordozó „szavak”-ból játszzák el igazabbnak tartott valóságukat.

A dadaizmus és Lázár Ervin gondolatvilágának Dömdödöm figurájában kirajzolódó hasonlósága a fantázia teremtő erejében gyökeredzik. „A dadaizmus egyetlen értékben hitt: mindig új és új ötletekkel különössé, vaddá, mozgalmassá, vidámmá tett életben, a fantázia uralmában.” (*Lukácsy, 1981*)

A dadaizmus nem léphetett volna színre, ha a nonszensz irodalom nem készítette volna elő számára a terepet az évszázadok során. A nonszensz alapját *Lukácsy* a „felfordult világ” (the world turned upside down; die verkehrte Welt; le monde renversé) képzetkörében véli felfedezni, s így a középkori hagyományokig visszavezethetőnek tartja. Legfőbb elemének a játékos-mesés fantáziát tartja, mely a legképtelenebb feltételezést is természetesen veszi és amely a maga csodás elemeivel egészen közvetlenül a mítoszokra

utal vissza. Ugyanakkor megtalálhatók ezekben a felnagyítás, azaz a hazugság és a társadalomkritika elemei is. A folklórból és gyermekdalokból kinőtt nonszenszben a 20. század folyamán erősödött fel az elhatárolódásnak, a meglévő tagadásának motívuma. A nonszensz azonban kritikus minőségében is újra és újra rátalál a gyermeki képzelet hullámhosszára mint egyetlen reális fogódzóra, mellyel a nonszensz-költő olyan szuverén részt teremthet meg a világban, ahol olvasójának le kell vetnie a logika kényszerzubbonyát ahhoz, hogy a badarság mögött rejtőző bölcsességet felfedezhesse. (Lukácsy, 1981)

Lázár írásaiban is felfedezhetünk néhány olyan darabot, részletet, amely jól illeszkedik a nonszensz-hagyományba. A következőkben egy-egy jellemző példát kívánok bemutatni néhány jellegzetes nonszensz hagyományra.

Lázárt mint meseírókat gyakran megkérdezik, hogy szokott-e otthon mesélni, szeret-e mesét mondani. A válasz ugyanaz, mint az ismert humoristák reakciója arra a kérdésre, hogy szeretik-e, ha „munkaidőn kívül” viccet meséltetnek velük, azaz: Nem. *Nádor Tamás* interjúkat tartalmazó kötetében szintén ezt a kérdést teszi fel Lázárnak, aki elárulja, hogy: „végül mégiscsak mesélnem kellett, kitaláltam egy verset: »Egyszer vót, hol nem vót / Vót egyszer egy öreg pók. / Fölmászott a falra, / Egyszer csak azt hallja: / Bum! / Leesett a szegény pók, / Ez egy rövid mese vót«”. (Nádor, 1980)

A vers az *Edward Lear* költői tevékenysége által népszerűvé vált limerick műfajába sorolható. „Ez a műfaj a játékos nonszensz családjából való, mert értelme csakis önmagában van: a tréfás zárópoén adja, amely a szakasz elején felvázolt élethelyzet képtelenségét feloldja. ...Többnyire úgy kezdődik, hogy „volt egyszer”, azután három sorban elmondja képzelt hősének mesebeli kalandját, hogy végül a zárósorban egy képtelen csatánál vagy kommentárral tegyen pontot a történetre. Még rímképlete is adott: a-a-b-b-a- páros és végül ölelkező.” (Lukácsy, 1981)

A képtelenség képeinek szabályos rendbe szedett megverselése kedvelt témája a nonszensznek. A kizökkent világ ugyanis saját rendjén belül logikus – ha elfogadjuk, hogy van.

„A fájós fogú oroszlán’-ban Bruckner Szigfrid ragaszkodik ahhoz, hogy a „sohá-hoz” képeket legyen egy „annak idején”, amikor ő még igenis mosott fogat, bár – ezt ő is beismeri – nem mosott soha. „Sosem, de annak idején mégis” – mondja Szigfrid, és hogy érthető legyen, Aromo prózába rejtett verssel meg is magyarázza az értetlenkedő Szörnyeteg Lajosnak: „Mikor a hírt a birka írta, mikor a róka volt a tyúknak a legjobb móka, mikor a számár volt a számtantanár, mikor a pálcán kézen állt a falcán, mikor a récék voltak az észmérccék.” Ez tehát annak idején volt, „amikor, ami elmúlt az lett a jövő, és ami ezután lesz, az volt a múlt”. Aromo tökéletesen megfogalmazza a kizökkent idő nonszensz képzetét, nem is csoda, hogy Szörnyeteg Lajosnak „beletörik az agyveleje” a megértésbe.

Dömdödöm sajátos nyelvét a dadaistákkal kapcsolatban már említettem, a magyar irodalomban leginkább a halandzsa-hagyományba tartozónak érzem. A halandzsa olyan sosem volt szavakat alkot, melyeknek nincsen adekvát jelentésük, mégis ismerősnek tűnnek. Ahhoz, hogy a halandzsa-író/költő ilyen hatást tudjon elérni, meg kell keresnie a szavak fonetikai lényegét. El kell játszania a szavakkal, mint ahogyan azt a gyerekek teszik. A halandzsa ugyanakkor nem csupán játék, hanem kritika is, a nyelv és a nyelvet használók leleplezése. A nyelvi konvenciók leleplezése, a nyelv titkosságának paródiája. (Lukácsy, 1981)

A titkosság leleplezésére példa Lázár „Ha három lábon gyábokorsz” című írása. A novella tanulsága így hangzik: „Ha három lábon gyábokorsz, a kálán pugra nem tudsz menni.”. A mesének tehát van ugyan tanulsága, de a tanulságnak nincs a mindennapi kommunikációban érthető értelme. Ez összecseng azzal, amit Lázár fogalmazott meg a tanulságos mesékkal kapcsolatban: „...Számon kérték a mese tanulságát is néhány helyen. Semmi. Mondja az ember. Tanmeséket írni, nekem nem fekszik. Régen sem szerettem a tanmeséket. Leginkább a vershez áll közel a mese, ha jó. Minden szónak megvan a maga jelentése. A hangulati tartalma nagyon fontos... És hát játszik az ember.” (Bertha, 1972)

A ‚Ha három lábon gyábokorsz’ valóságos megtestesítője ennek a lázári kijelentésnek, hiszen egyfelől hirdeti a mese-tanulás értelmetlenségét, másfelől tömör, szinte próza-vers-szerű nyelve erősen lirizált, hangulati tartalommal gazdag mesét hoz létre.

Lázár Ervin nemcsak a meséit lirizálja, hanem verseket is ír. Ezeket azonban mindig szereplői szájába/tollába adva közli. Ahogy nemcsak mesét ír/mond, hanem sokszor meséltet is (lásd „kettős költészet”), úgy rejtőzik sokszor az általa teremtett, gyermeki gondolatvilággal rendelkező hősei bőrébe, hogy aztán úgy tegyen, mintha meseíró/költő/művész lenne. Gyakori hőse a költő. A legismertebb közülük talán Berzsián, akit a kritika gyakran mint Lázár Ervin-alteregót értelmez. Berzsián gyötrődő költő – kész szakítani az emberiséggel is –, általában szomorú és magányos. Berzsián érzi azt, amit Lázár a ‚Szárnyas emberem’-ben megfogalmaz: „Írni szenvedés. Hát még rosszabb írni.” Hiába szavalja jobbladait a fél ország, ha egyszer mestere köszöntésére nem tud egy jó verset írni. Rossz verset írni nem szabad, hiszen a költőnek felelőssége van. Szavaival rombolhat – ahogy Berzsián dühében kimondott átkai megvalósulnak –, és építhet, ahogyan Violin elszabadult kantátája megrengeti a várost. A költő csak igazat szólhat, és olyat, ami másoknak hasznára van. (Berzsián nem ír balladákat, csak jobbladákat, neki nem kell semmi, ami ballal kezdődik.) És mivel a költőnek hatalma van, ezért meg kell tanulnia élni ezzel a hatalommal. Berzsiánnak büntudata van lustaságnak értelmezett gyötrődése miatt. Végül azonban vállalja a feladatát, erejét, képességét, tehetségét jóra használja és megmenti a világot az Áttentő Redáz fejéből kisugárzó örök sötétségtől.

Berzsián „költeményei” rosszak: a „Szerelem, szerelem/ lerobbant autómát” az azonosalakúságra építő blöff; „a propagátor propagál/ a tropagátor tropagál/ a tropagátor propa/ a propagátor tropa” kecskerímekre és a szavak keverésére építő abszurd játék; a virágkolduló-vers („Adjanak virágot/ mindegy, ha vágott,/ mindegy, ha tépett/ Ribizli feléled.”) pedig sántító, disszonáns rímekkel rögtönzött mondóka. Nem is ezek a suta versikék, hanem a költői szándék tisztasága, őszintesége emeli Berzsiánt a valódi művész szintjére.

A művészet lényegét keresi Lázár a Négyszögletű Kerek Erdőben rendezett költői verseny alkalmával is. A keret – azaz a költői verseny – szintén egy jól ismert módja a nyelvi játéknak. Költői versenyeket már az ókori Görögországban, később Rómában is rendeztek. A 12. századi lovagi költészetben a virágdal-költésben, a 18. századi párizsi szalonokban a szonettjátékokban, Karinthyék kávéházi asztalainál a versrögtönző versenyeken mérték össze erejüket a költők és költő-jelöltek.

A ‚Négyszögletű Kerek Erdő’ ‚Dömdö-dömdö-dömdödöm’ című meséjében az erdő lakói mérik össze művészi képességeiket. A nevezők költeményei és a közönség reakciói olyan kérdéseket boncolgatnak, mint hogy mi a vers lényege; hogyan válhat egy lopott versrészletből autentikus alkotás; miért kell mindenkinek a saját stílusa, nyelve, mértéke szerint megszólalnia.

Szörnyeteg Lajos „verse” nem vers, bár „a sorok szépen egymás alá vannak írva, és minden sor nagybetűvel kezdődik”. „Akkor miért nem vers?” „Csak!” – vágta rá Mikka-makka, és „...lássuk be, igaza volt” – mondja Lázár, tolmácsolva, a modern irodalomtudomány egzakt érvét arra a kérdésre, mi is a költészet lényege.

A következő versenyző Bruckner Szigfrid, aki *Petőfi* ‚Anyám tyúkja’-nak első két sorát írja le és olvassa fel. A lopás leleplezése után addig-addig csavarja a versrészletet, míg egy már szinte önálló jelentéssel és esztétikai értékkel bíró változatig jut el, a többiek azonban leszavazzák, „megölni, lelőni, szétvágni, elzavarni, kirúgni, szétfűrészelni” – hangzik az ítélet a csaló fölött.

Nagy Zoárd, a lépkedő fenyőfa egy abszurd négysorosot ír az anakonda-ama konda kírím felhasználásával. Az ő versét a New York kávéház játékos költői valószínűleg nagyra értékelték volna, ám az Erdő lakói körében értelmetlensége miatt nem arat sikert. Az abszolút rimpedantéria túlságosan feltűnő, tolakodó, így rögtön lelepleződik, hogy a vers

tartalma a formának rendelődik alá, és hiába létező állat az anakonda – ellentétben az Aromo által kitalált anaménessel és Bruckner Szigfrid anacsordájával –, ha egyszer még egyikük sem látta és ezért nem hiteles a „legszebb állat”-tá kinevezni.

A következő költő Ló Szerafin, aki szinte válaszként az előző vers tökéletes rímére a tulok-tülök-elpusztülök-nem lesz tulok kancsalrím-sort alkotja meg. A magas és mély hangzósorok keveredéséből előálló rimdiszharmónia komikus hatást kelt, hiszen a tehet-ségtelenek igyekezetével Ló Szerafin még az értelmes és rímnek alkalmasabb elpusztu-lok szót is az értelmetlen elpusztülök-re torzította.

A következő versenyző Vacskamati, aki kitalálja a „csütörtökül” nyelvet és egy abszurd kínrím megalkotásával nagyon eredeti, játékos költeményt ír. A többiek azonban nem értik.

Aromo érdeme abban áll, hogy új módszert talál ki a versírásra, amit találmányként, autentikus ötletként a többiek is elismernek, csak versként tartanak rossznak.

Végül elérkezünk Dömdödöm verséhez. Dömdödömmül íródott, hiszen költője csak ezen a nyelven beszél: „Dömdödöm, dömdödöm, / Dömdö-dömdö-dömdödöm.”

Bruckner Szigfrid megpróbál gúnyt úzni a költeményből egy ál-halandzsa-verset rögtönözve, azaz olyan értelmetlen verset, amely mögött nem is érzünk semmilyen tartalmat, de nem semmisítheti meg Dömdödöm költeményének értékét, hiszen a dömdödömm nyelv a Négyszögletű Kerek Erdő lakói számára érthető, tudják, a vers azt jelenti, „hogymindannyiunkat nagyon szeret”. Dömdödöm autonóm egyéniségének jelzése, hogy szakít a mindennapok nyelvével, amelyben már nem talált igazi jelentést, és egy új, őszinte nyelv szöszlőjává válik.

---

*Dömdödöm autonóm egyéniségének jelzése, hogy szakít a mindennapok nyelvével, amelyben már nem talált igazi jelentést, és egy új, őszinte nyelv szöszlőjává válik.*

---

Lázár és a dadaisták kapcsán már írtam a mindennapok nyelvének kiürüléséről, a jelentések elveszéséről-elvesztéséről. Lázár Ervin „A Retemetesz” című híres novellája is ezt a mondanivalót feszegeti. A novella főszereplője Simf, aki – mint a modern mesék hősei általában – nem tartozik természetesen egy közösséghez, keresi a helyét a világban.

A novella elején megismerkedik a kislánnyal, Erikával, Retemeteszt rajzol neki, bandzsa krokodilt, bombaforma halat, farkast, akin átment az úthenger és szögletes lovat, akinek „öt csánkja is van”. Akinek és nem aminek – hiszen ezek a figurák megelevenednek, életre kelnek a papíron. Aztán Simf elhagyja Erikát. „Utazni kezdett, végigszáguldozta a világot. Jött és ment, mert és jött, futott és szaladt, járt és kelt. Egy helyet keresett, ahol majd tüzet rak, melengeti a kezét, és azt kiáltja: boldog vagyok! Rakott is tüzet, melengette is a kezét, de kiáltani csak azt tudta: jaj de boldogtalan vagyok! Jaj de keveset tudott Simf arról, mit kell tennie az embernek, hogy egyszer csak szétkiálthassa a boldogvagyokat. Így hát utazott.” Közben Simf rajzolni is megtanult. „Pompás krokodilokat rajzolt, és pompás halakat meg pompás farkasokat és igen-igen pompás lovakat. – Pompás, pompás, pompás – mondogatta Simf, és egyszerre csak úgy érezte, hogy nem jelent ez a szó semmit. Semmit, semmit, semmit.”

A pompás szó elvesztette jelentését. Simf hazatérve nem tud Retemeteszt rajzolni, hiszen csak „pompás Retemeteszt” tudna, olyan pedig nincs. Csak Retemetesz van „pompás” nélkül. Simf kezdeti, szeretetből és szeretettel rajzolt firkája az volt, ami, Retemetesz, azaz a megszólalásig hasonló a Retemeteszhöz. Ezért szólalt meg a rajz, ezért volt egyértelmű, hogy Erika felismeri, ahogyan *Saint-Exupéry* elefántot emésztő óriáskigyóját is felismeri, akinek van szeme hozzá, és ezért volt képes a rajz életre kelni a papíron.

A „Retemetesznek” és a „dömdödömmnek” tehát valódi jelentése van, olyan jelentése, amely hatással van a világra, ami valódi kommunikációt, valódi közösséget teremt az emberek között.

Ahhoz, hogy az ilyen, jelentéssel bíró szavakra ráataláljunk, Lázár szerint nem sokat kell keresnünk – Simf ‚A Retemetesz’-ben körbeutazza a világot, a groteszk ‚Gyűjtögető’-ben „elárvult megszállott”-ként a létező összes semmit összegyűjti –, hanem a megfelelő helyen kell keresnünk.

A jelentéssel bíró szavak Lázárnál a gyermekkor szavai. A felnőttben élő gyerek, a gyerekkor utáni vágyakozás, a gyermek- és felnőttlétbe fűződő ambivalens, megoldatlan viszony át- és átszövi Lázár novelláit, írói világképének egyik leglényegesebb eleme a gyerekkor – mint a játszani, teremteni tudás, az önmagunkba és másokba vetett hit korának – megőrzése és megjelenítése. A megjelenítés legfontosabb eszköze pedig a gyermeki gondolkodás alkotó nyelv jellegzetességeinek, a gyermekkor szókincsének tudatos átmentése és felmutatása.

*Korney Csukovszkij* ‚Jámi tanul a szó’ című könyve segítségünkre lehet annak fölismerésében, hogyan is talál rá Lázár a gyerekek jellegzetes „nyelvi hibáira” és hogyan használja fel azokat sajátos írói nyelve formálásához, gazdagításához. (Csukovszkij az orosz anyanyelv-tanulás folyamatával foglalkozik, ezért néhány általa említett jellegzetesség – mint például a hím- és nőnem megkülönböztetésének gyermeki logikája – nyelvünkre nem alkalmazható, ám én nem tudok olyan műről, amely a magyar nyelv elsajátításának ilyen átfogó elemzését adná. Csukovszkij legtöbb megállapítása Alsórácegrespusztától Moszkváig érvényesnek tekinthető.)

„Lázár egyik nyelvi rétege a gyermek félrehallott szavaiból kerül ki” – veszi észre *Tarbay Ede*, ám megfigyelését ki kell egészítenünk azzal, hogy a gyermekek jellegzetes nyelvhasználata nem pusztán a félrehallások eredménye, hanem sajátos gyermeki logikából következik. A gyerek nyelvi fejlődésében létrejövő egyedi szóalakok jellegzetessége, hogy majdnem valóságosnak tűnnek, hiszen a „kis nyelvújító” nem a semmiből, hanem már meglévő ismereteiből hozza létre azokat, analógiás úton, szigorúan betartva azokat a szabályokat, melyeket a nyelve vonatkozóan már elsajátított.

A nyelvi játék és a gyermeki gondolkodás több szempontból is kapcsolódik egymáshoz. Egyrészt azért, mert a gyerek gondolkodásának egyik jellegzetessége, hogy egyszerűen több síkon zajlik. Körülbelül hétéves korig nem alakul ki az a gondolati struktúra, melynek eredményeként a lehetetlen egyfajta evidencia-élményként jelenik meg az emberben. Így válhat ez a korszak a mesék és a játékok, a csodák és a nyelvi buk fencek világává: a gyerek tudja, hogy mindez lehetetlen, de ez nem akadályozza annak, hogy a csodák megtörténjenek, erős nyelvérzéke pedig kapcsolódási pontot kínál a gondolkodás és a nyelvi játék között. 2–3 éves kor között alkotott szavai egyáltalán nem tűnnek nyelvi torzszülötteknek, épp ellenkezőleg: a „kápos fej” és a „várkisember” (‚Várlátogatás’) nagyon is találóak, kecsesek és természetesek. A gyerek nyelvi fejlődése az utánzás és az alkotás elválaszthatatlan egységében zajlik, elsajátítja a szóalkotás módszereit, fogásait, formáit; és így a szavakkal való analógiás játékok során gyakran maga talál rá azokra a nyelvünkben élő kifejezésekre, melyeket előtte sosem hallott. A harmadik kapcsolódási pont a gyermeki gondolkodás és a nyelvi játék között a gyerek 2 és 6 éves kora között domináló mágikus világképe. Ebben a korban mindenhatónak véljük a szót, a gondolatot, vagyis vágyaink és a megvalósulás közé nem iktatunk cselekedetet, tettet, melynek segítségével – optimális esetben – kívánságunk megvalósíthatóvá válna.

A következőkben a Lázár meséiben előforduló nyelvi leleményeket gyűjtök össze, amelyek nem biztos, hogy a gyermeki gondolkodásban jöttek létre – habár erre is van ismert példánk, a Berzsenyi nevéből Lázár Fruzsina által kitalált Berzsián –, de olyan jellegzetes példái a 2–8 évesek nyelvi gondolkodásának, hogy akár valódi gyermekszavak is lehetnének.

Ahogy a gyerekek „felismerik” a főnevek, melléknevek, igék közti különbségeket, úgy kezdik el a szavak átképzését. A különböző képzőfajták felismerésével a gyerek által létrehozható új szavak sora szinte végtelen.

A főnevesítés szép példáit találjuk Lázár meséiben: „egy krikszet meg egy krakszot”; „a mézmáz”; „az egyet-mást / Meg az emezt-amazt.”; „egy kétsoros miisszel”; „házsárt”, „nagykép”, „égig erő bruhahák, öblös hahahák” stb.

Az új szavak képzésében a gyermekek általában a cselekvő jelleget emelik ki. Egy bizonyos életkorban a gyerek meg van győződve arról, hogy minden tárgy azért van, hogy valamilyen meghatározott cselekvést hajtsanak vele végre, s e cselekvésen kívül a tárgy érthetetlen. A gyerek annyira erősen vonzódik az igék iránt, hogy egyszerűen kevesli a felnőtt nyelvben meglévő igéket. Így aztán saját igéket képez. Néhány példa a Lázár-mesékből: „hippszi-hoppszázott”; „Tessék sárgállani, tessék zöldelleni, tessék lilállani, tessék kékelleni!”; „lebbentett lepényfülével, kaccantott kemenceszájával” stb.

A megfelelő igeképző kiválasztása egy adott nyelvi szint eléréséig általában nagy nehézséget jelent a gyerekeknek. Ilyen „rontásokat” Lázár is elkövet.: „nevetgéreztek”; „renegáthatsz!”; „,diderészett”; „nyítalod... az ajtód. Meg csukálad.” stb.

A gyerek a nyelv expresszívve tevésében az igekötőket is kreatívan használja. Egyrészt hajlamos az igéket „igekötősíteni”, másrészt a nem elváló igekötők használatát csak későn sajátítja el, így sokkal gyakrabban választja el azokat, mint a felnőtt. Néhány példa Lázár „igekötésítési” közül: „földöngött”; „Berzsián a költő belebetegedett.”; „rákapta a tekintetét”; „összeröpködheted”; „...nézd vissza a pálinkámat!” stb.

Nemcsak a szófajok között, hanem az egyes szófajokon belül is kreatívan alkot a gyermek. Mivel a „kicsikhez” szólva (például: dajkanyelvben) gyakran becézünk, kicsinyítünk, a kicsinyítő képző elvonása vagy hozzáadása jellegzetes gyermeki alkotásmód. Erre példa „A fájós fogú oroszlán”-ból az „egy lyuk... lik... lyukacska... likacska”.

A fosztóképző elvonása vagy hozzáadása is jellegzetes nyelvi sajátosság. A gyermekek hajlamosak ellentétpárokban gondolkodni, így a fosztóképző hozzáadásával vagy elvételével olyan szavak párjait találják ki, amelyek a nyelvből már régen kikoptak vagy amelyek sosem voltak. Lázári példák: „egyetemtelen, világméretlen mezei nyúl”; „fogátometlenek”; „Aggszakálltalannak, Főszakálltalannak, és Alszakálltalannak...” stb.

A gyermekek a nyelv szavainak a lehető legnagyobb expresszivitást tulajdonítják, így gyakran vitába szállnak a felnőttek szerintük értelmetlen szavaival és kijavítják azokat. Ha a gyermek nem lát kapcsolatot a tárgy funkciója és elnevezése között, kijavítja a tárgy nevét, s a szóban a tárgynak azt a funkcióját emeli ki, amelyet sikerül megragadnia. Az értelemadás jellegzetes mozzanata, hogy a gyermek igyekszik a lehető legkevesebb hangot változtatni meg. Lázár Ervin lánya, Fruzsina a Csiga-biga gyere ki! kezdetű mondóka „Ég a házad ideki” sorát nem értette, így aztán „ég a háza, Dideki”-vé alakította, hiszen könnyebb volt elképzelnie egy Dideki nevű személyt, mint elfogadnia a számára ismeretlen ideki szót. (A klasszikus gyermekversek gyakran esnek áldozatul az efféle gyermeki „átértelmezésnek”. *Ranschburg Jenő* „Félreértés” című gyermekversében az unokája esetét írja meg, aki *Weöres* versének „szárnyat igéz a malacra” sorában „Géza malac”-ot fedezte fel.)

Lázár is él ilyen átalakításokkal: szeleburdi helyett „szeleverdi”, agyafűrt helyett „Ragyafűrt mesterdetektív”, zseb-enciklopédia helyett „Zsebenci Klopédia”. A tercina tulajdonképpen olyan cina, ami ter, a katica latin neve, a punctata pedig a Punk tatában talál elfogadható jelentésre.

Az új szavak létrejöttének talán legtermékenyebb módja az összetétel. Lázár meséiben is bőven találhatunk példát erre: „nyúlfutástanfolyam”; „vasvillaszemek”; „bárányfelhőbodorító”; „ellentolvajnagy”; „egy-egy pehelyhihi, egy-egy ólomhaha, egy-egy pengecsivít, egy-egy dorongbrumma”. Az utolsó példában jól érzékelhető az a folyamat, ahogyan a gyerek (vagy a művész) a szavakkal játszadozva lassan elhagyja az értelmet és eljut pusztán a hangulati tartalmat hordozó halandzsáig.

Jellegzetes gyermeki kreativitás a szókeresztezés, amikor két hasonló szó oly módon ékelődik egymásba, hogy ennek eredményeképpen két, körülbelül egyenlő részből álló új szó keletkezik, amit „hibrid szónak” vagy „szóhibridnek” is neveznek. (*Lewis Carroll*, a már sokat emlegetett nonszensz-irodalom egyik nagy alkotója szeretett ilyen szavakat kitalálni, és „börönd-szavak”-nak nevezte el őket.) Lázár meséiben található szókeresztezések: „szitakötőszó”; „regenát” (renegát és generátor összeolvasztásából);

„ocsmondák” (ocsmányak és rondák összeolvasztásából); „Plélavrador” (a pléhlavór és a Labrador-tenger keresztezéséből); „...boszordér volt. Vagy tünkány.” stb. Rév Zoli és Bab Berci neveinek vegyítéséből is így jön létre az új ecet-márkanév, a „Berzoli”.

A gyerekek olyan szavak közép- és felsőfokát is megteremtik, amelyeknél ezt a mindennapi nyelvhasználatban nem tehetjük meg. Lázár is él ezzel a fogással: „legnagyobb, leg-egyetemesebb, legvilágméretűbb csaló”, „tegnapibb kenyeret, tegnapelőttibb újságot, her-  
vatagabb virágot és halványsárgább sárgarépát...”. A „törpeszuper” szintén ezt a logikát követi, hiszen egy csak felsőfokú értelemmel bíró szónak teremti meg az alapfokú párját.

A gyermek sokszor észreveszi az eredeti jelentéseket vagy a szóban elbújt rövidebb szavakat. (Ezzel kapcsolatos az a jelenség is, hogy a gyermekek a számukra még idegen, felnőttektől hallott kifejezéseket az abszolút tövek megkeresése alapján értelmezik.) Sze-replőivel Lázár gyakran találtat rá efféle „vélt tövekre”, hogy aztán ezek alapján új szavakat hozzon létre: Vacskamati a „hathatósban” a hat tövet véli felfedezni, ennek analó-giájára megalkotja a „héthetöst”, „nyolcnyatost”, „tizenhathatost”, „tizenhéthetöst”. A „Mese – reggelre” című rövid írásban a Hétalvó analógiájára képzett „Egyalvó”, „Kétal-vó”, „Háromalvó”, „Négyalvó”, „Ötalvó” és „Hatalvó” szerepel. „Berzsián a balladák” helyett „jobbladákát” ír, a bornírt helyett „sörnírt szövegekről” beszél. (A „Berzsián a költő köszönti mesterét”-ben a kocsmában zajló „bor-sör háború” végig ezen a nyelvi já-tékon alapul.) Az anakonda analógiájára képzett „anacsorda”, „anaménes”, a Rimaszom-batból lett „Rimapéntek” is a vélt tö „tovább-képezhetőségének” tévhitén alapul.

Néhány lázári nyelvjáték olyan, mintha az író nyelve „megbotlott” volna, például „bázánfütők, kadogosok, diszikosok és kubletezők, ékszártók és szíjgyerészek, esztászkok és bányergályosok, sziszterészek, műgetelők, lacsirendezők és kokatosok meg villauzok és kalanszerelők és kuboltók és tűzikosok”. „Áttentő Redáz” neve is a „rettentő ádzáz” első szótagjainak felcserélésével ilyen nyelvbólalásból alakulhatott ki. Horger Antal a hangrendi párhuzam vizsgálatakor a palatális irányú nyelvbótlás egyik eredményének tartja a következő gyereknyelvi jellemzőt, az ikerítést is.

Az ikerítés a belső szókeletkezés egyik, ma is igen termékeny módja. Stiliztikai érté-ke abban áll, hogy játékoságot, tréfalkozást, kedveskedést vagy gúnyt éreztet, nyomaté-  
kosít, hangutánzó-hangfestő funkciója van. Ez az egyik oka annak, hogy a gyermekiro-dalom egyik kedvelt eszközévé vált. A másik ok az ikerszavak rímelése és ritmusossága. A gyermekek rím-érzéke nagyon kifinomult, ami annak köszönhető, hogy számukra a rím nem játék, nem a beszéd díszítése, hanem a beszédet megkönnyítő eszköz.

Lázár Ervin nyelvi játékeinak nagy része ikerítés: „csissz-csossz, csisszent-csosszant; „hirk-i-horki-horkolászott”; „köpnek és pöknek”; „Bikfi-bukfi-bukferenc” stb.

Már említettem, hogy a gyerek számára könnyebb ellentétpárokban látni a világot. Lázár meséiben számos példa akad az ellentétpárok létrehozására: „Hétfejű Tündér”, „balfácánok és jobbfácánok, ringyesek és csillogó gúnyások, rongyosok és villogó gú-nyások”, ezeregymester és ezeregykontár, „versnemírás”, „édes gazdám?... savanyú gazdám?”, „gyakorlati haszna” és „gyakorlati veszte” stb.

A következő példa nemcsak az ellentétpárokban való gondolkodásra épít, hanem arra is, hogy a gyerek egy bizonyos korig nem képes az elvont gondolkodásra: „...minde-  
nesfagylalt hült helyét bámulta. Ámbátor – fagylaltról lévén szó – inkább azt kellene mondani, hogy a mindenesfagylalt melegült helyét bámulta...”

A gyermek tehát megköveteli, hogy a szavak rendszere a lehető leglogikusabb legyen, és szigorúan kiselejtezi azokat, melyeknek a logikáját nem tartja kielégítőnek. A gyere-  
kek hajlamosak mindent szó szerint venni és számukra minden szónak csupán egyetlen direkt, világos jelentése van, hiszen nem szavakban, szóképekben gondolkozna, hanem tárgyokban, a tárgyi világ dolgaiban. Lázár Szörnyeteg Lajosa is szó szerint értelmezi az ismert szólást és reménykedik, „...majd csak megleli valahol azt a fából vaskarikát”. Babó Titti úgy gondolja, hogy a „furulyafa” olyan fa, amin furulyák nőnek. Sróf mester

kérdésére, miszerint „színes készülék volt ez vagy fekete-fehér?”, Berzsián így válaszol: „Egy időben színes volt... Zöldre volt mázolva. De lekopott.”

A gyermeki logika jellemzője az is, hogy bár a gyerek kialakít valamilyen hipotézist egy érthetetlen jelenség megmagyarázására, egy perc múlva már el is felejtí azt, és egy új hipotézist rögtönöz. Amikor két ilyen, egymást kölcsönösen kizáró ítéletet tesz, nem veszi észre a gondolat abszurditását. A kizárólagosság hiányát példázza, hogy egy és ugyanazon tény kétfajta, egymással ellentétes értelmezését a gyerek egyszerre hajlandó elhinni és gondolkodásába építeni. Lázár is ilyen gyermeki ellentmondásossággal mutatja be Mikkamakát: „Mikkamakka majdnem mindent tud. Avagy: majdnem tud mindent. Esetleg: mindent majdnem tud.”

*Tüskés Tibor Mándy Iván* hatására ismer Lázár művészetének abban a jellemzőjében, hogy az író „az állítást és annak azonnali tagadását illeszti egymás mellé, s ezáltal a közlés bizonytalanná, vibrálóvá, lebegővé válik”. (*Tüskés*, 1977) A Mikkamakka „mindentudására” vonatkozó idézet is ilyen „mándyismus”, és számos hasonló játékot találunk még a mesékben: „Négyszögletű Kerek Erdő”; „...Kisfejú Nagyfejú Zordonbordon se esett a feje lágýára, avagy éppen hogy a feje lágýára esett, ki tudja...; „Nagyhajú Kopasz Tillalárom” stb.

A gyerek zagyvaságainak alapja olykor nem a hiányos, hanem a meglévő ismereteiben keresendő. Amikor a gyerek a világ egy részén már meglehetősen magabiztossággal tájékozódik, azaz tisztában van annak szabályaival, akkor különleges örömet érez, ha megsértheti, felrúghatja a szabályokat. A gyermek ilyenkor fedezi fel a tárgy egy rá nem illő tulajdonsággal való felruházásának lehetőségét, azaz a komikum mozgatórugóját, így születnek a gyermek első zagyva vicc-kísérletei. A vicc ebben a folyamatban azonban csak melléktermék, az igazi törekvés a megismerésre irányul, a gyermek e tevékenység által is ismereteit kontrollálja és képzeletét koordinálja. Ezt a jelenséget Csukovszkij Lukácsyhoz hasonlóan „felfordított világnak” nevezi, és kapcsolatba hozza a már sokat emlegetett nonszensz-irodalommal.

Ajahtan Kutarban király is egy ilyen nonszensz versikét rögtönöz Babó Tittinek: „Kőből rakott, fából rakott, / csillognak rajt vakablakok!”

Lázár valamennyi nyelvi játéka természetesen nem vezethető vissza a gyermekkor nyelvi jellegzetességeire, így még egyszer nekirugaszkodom a téma megközelítésének, ezúttal azonban a nyelvi játékok általános elmélete és hagyományai szempontjából.

A nyelvi játékok olyan beállításba helyezik az írói közlést, amelyben az olvasó koncentrációja a közleményre irányul magáért a közleményért. A nyelvnek ez az önmagára irányulása nem más, mint a nyelv poétikai funkciója. Az író az esztétikum közvetítését és befogadásra alkalmassá tételének elérését elsősorban nem új jelrendszerrel – bár ez is előfordul, például: halandzsza-szövegénél –, hanem a kész nyelvi jelek új elrendezésével teszi, mely által az új rendben azok többet mondanak, mint köznapiban állapotukban mondanának. A mindenki által birtokolt és koptatott, esztétikailag érdektelen nyelvi elemek kiiktatásával vagy átszellemitésével „magántulajdonává” avatja a nyelvet. Az információelmélet talajáról induló esztétikák ezt úgy fogalmazzák meg, hogy a megszokott valóságképet és kifejezésformát „deformálja” az író, „eltéríti”, s ezáltal a művel kapcsolatos érzékelési folyamatot kiemeli az automatizmus állapotából. *Umberto Eco* az ilyen értékkel bíró művet nevezi „nyitott” műnek, amelyben a befogadó a valóság személyes felfedezésének élményét élheti át. (*Hernádi*, 1977)

A nyelvi játék egyik legismertebb fajtája az anagramma. Az anagramma egy szó vagy mondat (verssor) betűinek átszerkesztése oly módon, hogy az új betűcsoport új értelmet adjon. Aromo egy ilyen anagramma-verssel indul a Négyszögletű Kerek Erdő költői versenyén: „bálomböki bag u fan / bálombökő big a fún / búlambákó bög i fan / balúmbakú bög ö fin / bilambúka bág ö fön / bölimbakú bag á fön / bölömbika búg a fán”.

Aromo verse az anagramma szabályára épül, de azáltal, hogy a betűk más sorrend szerinti összerakásával nem teszünk szert új értelemre, tulajdonképpen az anagramma paró-



diájává válik. (Ezt a hatást erősíti Ló Szerafin rögtönzése, amelyben már az anagramma kiindulópontját adó szintagmának – „kimerülő kutyaól” – sincs értelme.) A közönség értéktétele nem is lehet más: „Találmánynak nem rossz... csak versnek.”

A szórejts egy másik módja a tükörírás. A zöld köcsögkalapos úr barátját szobájába lépve a következő felirat fogadja: „KÖTNEM, KÖTLOZÚT, GÉSRÖDNER”, ebben a formában nem értelmes szöveg, ám visszajáról olvasva igen.

A nonszensz tárgyalása kapcsán már idéztem Aromo „Mikor a hírt a birka írta...” – kezdetű spontán versét. Lázár nyelvjátékának a képtelenség képeinek sorolásán túli érdeme, hogy az eszperente analógiájára az egyes szintagmában szereplő szavak egy-egy magánhangzót „használnak”. A hangok alliterációjára épül az „Ödönke és a tízemeletes” című Lázár-novella, amelyben a kisfiú olyan házat épít, ahol a földszint csupa F-el, az első emelet csupa E-vel, a második csupa M-el, a harmadik csupa H-val beszél hozzá és így tovább.

Lázár írásaiban rengeteg különféle verset, mondókát találunk. A „Hétfejű Tündér” hőse keményen „edz” a „hétfejű micsodával” való leszámolásra: „Hétfőn sárkánytejet ittam, kedden lándzsát szórtam, szerdán karddal hadakoztam, csütörtökön baloskával, pénteken péklapáttal, szombaton szablyával, vasárnap vassal, vérrel, venceslővel.”

A mondókák egy csoportjának, a csúfolóknak a létrejöttében a gyerekek szenvedélyes könyörtelenségének is nagy része van. A gyerekek szeretik a csúfolókat, hiszen általuk egyrészt úrrá lehetnek félelmeiken és átérezhetik a nagyság, a mindenhatóság élményét, másrészt táncos ugrándozással kísért csúfolódásaikban a ritmikus mozgás öröme élhetik át. A „Hétfejű Tündér”-ben Rácegresi így „vigasztalja” a főhőst: „Csúnya vagy, csúnya vagy, de azért rád is süt a nap.” Az Erdő lakói úgy csúfolják Zordonbordont: „Feje köcsög, lába tuskó, hasa hordó, füle lepény, a melle melence, a szája kemence.” A Bruckner Szigfrid lyukas fogát Vacskamati verssel gúnyolja: „Igen tisztelt szemfog, rajtunk Ön ki nem fog; önön nevetni fogunk...”; a tömött fognak állított emlékmű felirata szintén Vacskamati rögtönzése: „Ez arról egy emlékmű, hogy így jár, aki nagyképű.”

Lázár meséiben a gúnynak mindig etikai alapja van, a gúnyoló az igazság pártján áll.

Az Erdő lakóinak igazuk van, amikor Kisfejű Nagyfejű Zordonbordont csúfolják, hiszen ő mindenkinek rosszat akar, nem tűri a nevetést, betiltja a bukfencet – sőt a bikfencet és a bukferencet is –, és a „Gyere haza, Mikkamakká”-ban el akarja lopni a többiek kincseit. Lázárnál azonban csak az gúnyolódhat büntetlenül, aki hibátlan jellem, ilyen pedig Dömdödöm kivételével nem nagyon akad. Lázár a győzelmet nem, de a visszavágás lehetőségét megadja Zordonbordonnak. Az Erdő lakói úgy kreálják meg a maguk pomogács-elméletét, ahogy Budapest sznobjainak világába lépett be a *Babits*, *Karinthy* és *Kosztolányi* által kitalált Joepardy-legenda. A híres Joepardy- eset „nem akart más lenni, mint gúnyos tréfa, áprilisiáratás, hadjárat az irodalmi sznobok ellen. Már előre élvezték azoknak az arcát, akik megesküdnék, hogy látták valamely ritka művét első kiadásban...” – írja Babits. Zordonbordon is az emberi hiúságra építi fel a maga pomogács-meséjét, hiszen nem tesz mást, mint kitalálja a pomogács nevet, és hagyja, hogy a többiek félelmekből és szorongásokból táplálkozó képzelete étellel töltsen meg azt. Az erdő lakóinak pedig nem volt szükségük támpontokra, saját élményeikből, lidércálmaikból legalább olyan könnyen életre keltik a pomogácsokat, mint a gyerekek tennék, ha hasonló helyzetbe kerülnének.

A „Pávárbeveszvéd” kapcsán már említettem, hogy a gyermekek első titkos nyelvét, a madárnyelvet Lázár Ervin beépíti írásművészetébe. Ha a sírás, a nevetés, vacogás vagy az éneklés hangzását kívánja visszaadni, él a mássalhangzó-betoldásos szótagismétléssel: „Göhözühünk!”, „Jahaj dehe fohorohohó, holott már réges-rég hihideheg folyt rá.” stb.

A nyelvi játékok kimeríthetetlen terepe a névadás. A meseíró köznevekből új neveket alkothat, kiemelheti alakjai jellemző külső vagy belső tulajdonságait (például Kisfejű Nagyfejű Zordonbordon), a név jelentésének hangulatával az olvasóban felidézhető hősei alakját (Pálinskó Gyuri) vagy a név hangutánzó-hangulatfestő jellegével kelthet aszociációkat a befogadóban (Vacskamati, Mikkamakka).

Lázár Ervin néhány névadásának legendás története van, mint a már említett Berzsiánnak és Didekinek, de ismerjük a Vacskamati név történetét is. Ez a név Lázár feleségének, *Vathy Zsuzsán*nak a nevéből született, a macska és a Vathy első szótagjainak keresztezésével.

Lázár hőseinek neveiben különböző játékokat fedezhetünk fel: vannak alliteráló nevek (Bölömbika Balambéron; Szélkiáltó Szidónia; Lembozó Lengubozó; Bab Berci; Lapázi Lopez), beszélő nevek (Ragyafürt mesterdetektív; Szörénször Tejbajszán; Vinkóci Lőrenc; Sróf ezermester; Zsebenci Klopédia), hangutánzó-hangulatfestő nevek (Mikkamakka; Dömdödöm; Zordonbordon; Nuuszi Kuuszi; Brwrw úr; Dr. Zirzurr). Néhány hőst állandó jelzőkkel is ellátja: „tekert agyvelejű Sróf mester”; „Aromo, a fékezhetetlen agyvelejű nyúl”; „Nagy Zoárd, a lépkedő fenyőfa” stb.

Mindéz természetesen csak szemezgetés Lázár Ervin írásaiból, hiszen mind a különböző hagyományos nyelvi játékokra, mind pedig a gyermeknyelvi jellegzetességekre Lázár bármely művében szép számmal találhatunk példát. A szövegek bemutatásával az volt a célom, hogy egyfelől a nonszensz-irodalom kapcsán az irodalomtörténet/irodalomelmélet oldaláról, másfelől a nyelvfejlődés kapcsán a gyermekpszichológia oldaláról izgalmas, továbbgondolásra érdemes értelmezési kereteket kínáljak fel a Lázár-életműhöz.

Tüskés Lázár Ervint jellemezve figyelmeztet: „...A valóságot úgy akarja bemutatni, hogy ne a mutatvány legyen a fontos, hanem mindig az, amire a mű utal.” (*Tüskés*, 1977)

Úgy tűnhet, a nyelvi játékok elemzésében számomra mégis a mutatvány volt a fontos, az eszközök megtalálása. Célom természetesen nem ez volt. Lázárnak a játékhoz való vonzódását akartam boncolgatni, bemutatni, milyen az, amikor mesét ír. A mese – mint Lázár mondja – „az egyik legnehezebb műfaj... Minden szónak megvan a maga jelentése. És hát játszik az ember...” (*Bertha*, 1972)

## Irodalom

- Atkinson, Richard C. – Atkinson, Rita L. – Smith, Edward E. – Bem, Daryl J. (1995): *Pszichológia*. Osiris – Századvég, Budapest.
- Bertha Bulcsu (1972): *Meztelen a király*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Csukovszkij, Kornyej (1979): *Jármé tanul a szó*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Demény Péter (2001): A gyerekektől sokat tanulhatunk. *Népszabadság*, július 20.
- Eső*. Irodalmi lap, 2001. nyár (tematikus szám a meséről).
- Fráter Zoltán (1997): A csoda bennünk van. *Kortárs*, IV. 105–107.
- Gáll István (1981): *Hullámlovas*. Kozmosz Könyvek, Budapest.
- Grétsy László (1974): *Anyanyelvünk játéka*. Gondolat, Budapest.
- Hernádi Miklós (1976): *Közhelyszótár*. Gondolat, Budapest.
- Hernádi Miklós (1973): *A közhely természetrajza*. Gondolat, Budapest.
- Komáromi Gabriella (1990): *Elfejtett irodalom*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Komáromi Gabriella (1999, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Kronstein Gábor (1978): Lázár Ervin: A Négyszögletű Kerek Erdő. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 749.
- Lukácsy András (1985): *Elmés játékok, játékos elmék*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Lukácsy András (1981): *Kiment a ház az ablakon...* Gondolat, Budapest.
- Lyukasóra*, 1994. XI. melléklet 2. rész
- Nádor Tamás (1980): *33x10*. Kozmosz Könyvek, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1996): *Gyerekségek*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (2001): A tündérmesék lélektanából. *Eső*, nyári szám.
- Szále László (1987): A legjobb orvosság. Írók kulturális közállapotainkról. *Népművelés*, X. 17–18.
- Szávai Géza: *Kétszemélyes költészet*. Pont Kiadó, Budapest.
- Sziksainé Nagy Irma (1993): *Az ikerítés helye, szerepe, szabályszerűségei a magyar nyelvben*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Tüskés Tibor (1977): *Pannóniai változatok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Tüskés Tibor (2000): Három nemzedék. *Jelenkor*, VI. 609–616.
- Vargha Balázs (1984): A magyar gyerekkönyv-csoda. *Kortárs*, 2. 297–304.