

LAPIS JÓZSEF

A gyereklíra paradoxonai, avagy még egyszer a gyerekversek kritikai olvasásáról

Tudjuk, miről beszélünk, amikor gyerekirodalomról beszélünk – mindaddig, amíg nem kell azt definiálnunk. A gyerekirodalomnak (pláne: a gyerek- és ifjúsági irodalomnak) nevezett hatalmas szövegtömeg definíciós kísérletei számos okból rendre kicsúsznak a kezeink közül. Magában a „gyerek-” előtagban már van egy sajtószerű kisajátító gesztus, hiszen tévesen azt a benyomást kelti, mintha a gyerekek uralnának vagy birtokolnának egy olyan szöveghalmazt, amelynek ők alapvetően nem írói, kiadói, kritikusai, vásárlói vagy kizárólagos olvasói. A gyerekirodalom azért egy lehetetlen kategória, mert abból a problémás előfeltevésekből indul ki, hogy a „gyerek” maga is egy homogén, leválasztható csoport, általánosítható karakterjegyekkel. Olvashatunk érveket amellet, hogy a „gyerek”-irodalom valójában s elsősorban a gyermekről és gyermekiről szőtt „felnőtt” vágyak és koncepciók kiterjesztése. Bizonyos, hogy a tárgykör kutatói – különböző okokból bár, de – folyamatosan küzdenek ezzel az alapvető definíciós frusztrációval.¹

Valóban: ha gyerekirodalomról – s mostantól szűkebb tárgykörünkről: gyerekköltészetéről – beszélünk, nyelvünk, fogalmi készletünk csikorog, gondolkodásunk kileng a két pólus, a gyereklíra definíciós lehetetlensége és megragadási szükségessége között. Mindezeket túl egy további, lényeges paradoxon árnyékolja be a téma kutatását: miközben előzetes – különféle módokon alakuló – tudásunkat mozgósítjuk abban, hogy megválaszoljuk, miért és hogyan más és sajtószerű a gyerekköltészet (jobb esetben nem szembeállítva az ún. felnőtt költészettel, hanem egyszerűen megpróbálva egyedíteni a líra nagy terepében belül, leginkább a gazdag és létező hagyományra támaszkodva), aközben a gyerekköltészet produktumait hívjuk segítségül abban, hogy egyáltalán tetten érjük, meglássuk, megértsük a gyermeket. Nem valószínű, hogy e paradox körforgásból bármikor s végérvényesen lehetséges kilépni, jussunk bár olyan következtetésre, hogy a (jó vagy rossz) gyereklíra ugyanazokkal a lényegi sajátosságokkal rendelkezik, mint bármely más (jó vagy rossz) költészeti alkotás, vagy akár arra, hogy igenis megvannak a maga jól elkülöníthető, szintén lényeginek gondolt formai vagy tartalmi elemei. Értelmezési és megértési kísérleteink ugyanakkor nem hiábavalók: ha túllépünk a definíciós frusztráción, a kutatás egyszerre válik kalanddá, és ami a legfontosabb, közös gondolkodássá. Gesztusaink bizonyos értelemben alig kiküszöbölhetően kisajátítók: megjelenhet ez például egy olyan kifejezésben is, ha leírom, hogy a gyerekköltészet tanulmányozása *felfedezés*, hiszen ezzel máris az egzotikus másság gyarmatába helyezem a gyermeket. Emiatt azt gondolom, hogy a gyereklírával (gyerekirodalommal) történő foglalkozás minél inkább hasonlítson egy nyitott párbeszédre, kapcsolódásra, önvizsgálatra, saját mindenkori háttáraink feszegetésére, előfeltevéseink felülvizsgálatára, ahol a „gyermekiként” tételezett fogalom leginkább idegenségként áll elő – legyen szó akár az otthonos vagy az otthonosabbá tételre irányuló idegenségről (ami jól tetten érhető például olyan költészeti alkotásokban, amelyek egy későbbi távlatból vagy a gyermeki és felnőtt távlatok keveredésével tekintenek vissza a gyermekkori létre) vagy a felszabadító, újszerű perspektívákat nyitogató vagy éppen séggel felkavaró idegenségről (mint a nonszensz poétikák zömében, illetve a radikálisan konstruált gyerekhangra írott szövegekben).

Ha nem is feltétlenül a legvilágosabb és leginkább magától értetődő módszertani alap, mégis azt mondhatjuk, hogy a gyereklíra befogadásában a leghatékonyabb attitűd a radikális nyitottság: mégpedig a közös játékban történő részvételre irányuló nyitottság. Még ha nem is tudjuk megmondani, pontosan kivel és mivel játszunk – sőt, a kritikai praxisban talán hasznos épp ezt nem megmondanunk (míg a pedagógiai gyakorlatban jobb nagyon is tisztában lenni vele). Amit legelőször érdemes kivennünk a batyunkból, mielőtt belépünk a játékba, az a „megfelelő/való-e ez a gyereknek?“, illetve „megérti-e ezt a gyerek?“ kísértő kérdése. Nem azért, mintha nem volna olyan távlat – például a pedagógiai vagy akár szülői –, ahonnan egy ilyen kérdésnek van gyakorlati relevanciája, hanem azért, mert ezek a kérdések végletesen leszűkítik a művel történő párbeszéd lehetőségeit. Ha nem is tudjuk pontosan definiálni, hogy milyen is lehet a gyermeki befogadás, vagy milyen az az attitűd, amely részünkről is közelít hozzá (a gyermekszemmel olvasáshoz), az biztos, hogy a fenti két kérdés – nagyon sokáig – nem része ennek a hozzáállásnak. Hogy ismét egy nehezebben megragadható módszertani javaslattal éljek: ne a gyerek helyett, hanem a gyerekekkel együtt gondolkodjunk.

Mivel nem tudunk minden egyes vers mellé egy tényleges (és egyébként is esetlegesen választott), valamilyen korú gyermeki befogadót állítani segítségképp, vagy minden lírakötet esetén olvasásszociológiai felmérést végezni, ezért annyit tudunk megtenni, hogy az előíró attitűdünket minél inkább levetkőzzük, s két dologra támaszkodunk: a játékban való részvételre irányuló nyitottságra, illetve meglévő általános versolvasói-poétikai képzettségünkre. Hiszen utóbbi bármely költészeti alkotás megértése során szükségszerű és elérhető tapasztalati háttér: egyszerűen úgy (is) olvassuk a gyerekverset, mint ahogyan bármely más verset tennénk, abból indulunk ki ilyenkor, hogy a mű nekünk szól. Az összetett költői képek, gondolatalakzatok, intertextusok, stiláris-poétikai jegyek, hagyománytörténeti keretek ugyanúgy „működnek” az olvasásunk során, mint bármely más kortárs vagy klasszikus költészeti alkotás esetében. Lényeges, hogy ezeket ne szűkítsük le mesterségesen a két fenti kérdés valamelyikének bevilanása okán: ne féljünk összetetten, akár filozófiailag olvasni bármely gyerekverset olyan megfontolások miatt, hogy „erre a gyerek biztosan nem gondolhat”, vagy „ezt az utalást nem értheti”. Nem tudjuk, nem lehetünk biztosak benne, hiszen a „gyerek” befogadó sem nem homogén kategória, sem korosztályi, sem szocializációs, sem egyéni szempontból – más megközelítésben: van, hogy még nem ért valamit (s addig mást ért belőle, másképp érti, mást visz el belőle, más lesz belőle élményszerű), s aztán már igen.

Újabb paradoxon: a gyerekvers befogadásához és kritikájához elengedhetetlen, hogy a magunk számára lakjuk be és értsük meg a verset mint műalkotást. Semmit ne engedjünk el abból, ami nekünk – akár mint aktuális élményben részesülő egyszeri olvasónak, akár mint az esztétikai tapasztalat mibenlétét szakemberként kérdező befogadónak – ad a költemény, igyekezzünk ne kellemetlenül érezni magunkat olyan megfontolások miatt, hogy ez a(z) intencionált (gyerek)vers remek, de nem való a gyereknek. Saját gyerekversolvasó praxisom alapján azt mondhatom, hogy ez a gondolat – „ez nem való/alkalmas a gyereknek” – az egyik leggyakrabban felbukkanó kísértet. A saját horizont feltérképezése elengedhetetlen – ha ezt már eleve redukáljuk, az adott költemény esztétikai tapasztalatának közvetítése szükségképp csak részleges és hiányos lehet –, mint ahogyan a gyerekvers mint vers megértése is. Egyébiránt a lírakritikai távlat kidolgozásának is ez az alapja: ha kellemetlenül (és nem esztétikai funkcióval bírón) botladozik a ritmus, ha zavaros a kép vagy a gondolat, ha közhelyszerű vagy sztereotip egy megközelítés, ha erőltetett egy kulturális referencia, ha a vers nem annyira játékos, mint inkább „gügyögő” (stb.), az mind érvényes esztétikai megközelítés. Természetesen lehetséges, hogy egy adott szöveg akkor is tetszik egy gyereknek vagy gyerekközönségnek, ha az egyébként egy közepes ritmus szintjét éri el (vagy épp ezért) – de ez nem különbözik attól a jelenségtől, hogy egy bármilyen kortárs vers, amelyről azt gondoljuk, hogy nem (eléggé) jó, hogy gyenge mű, nagy népszerűsége tesz szert. De nem erről a jelenségről szeretnék most szólni, ebből most annyi fontos számunkra, hogy kritikai távlatunk kidolgozását ne az befolyásolja

elsősorban, hogy egy adott mű (vers, kötet stb.) népszerű lehet-e a gyerekek körében, hanem az, hogy minőségi-e (s mint ilyen, szerethető vagy akár izgalmas, inspiráló lehet-e).

Fentebb azt írtam ugyanakkor, hogy a nyitottság a játékban való részvételre ugyanolyan lényeges lehet. Ez részben az értelmezési szabadság nagyobb megélését jelentheti, a nyitottságot az asszociációkra: a gyerekverset, annak olvasását ne egy viszonylag zárt pályán történő haladásként képzeljük el, hanem szerteágazó, egymásba érő és egymást keresztező ösvényekként. Hasznos lehet, természetesen, ha szert teszünk időnként tényleges tapasztalatokra különböző korosztályú gyerekek társaságában történő olvasás során. A reakciók, kérdések, kommentárok jó eséllyel revelatívák lehetnek – nem az értelmezés kizárólagossága szempontjából (azaz ne azt tekintsük autentikus olvasatnak, amit egy adott helyzetben egy adott gyerek megért a műből), hanem a logikai utak, olvasási lehetőségek, asszociációs mozgások jobb megértése miatt; azért, hogy újra és újra rádöbbenjünk, hogy milyen másként és izgalmasan lehet befogadni egy-egy szöveghelyet, megélni-átélni-átérezni egy-egy ritmusszekciót, dallamvilágot. Az ingázást, oszcillációt a tanult-tanulható-szocializált és a spontánabb asszociációs megértési folyamatok között. Geraldine Dimondstein amerikai kutató egy már nem friss (1968-as) dolgozatában írja,² hogy a kisgyerek a világgal mindenekelőtt nyitott elmével szembesül, azzal a belső hittel, hogy semmi sincs a világban, ami ne volna eredendően poétikus valamiképpen. Amit költői képzeletnek hívunk, az egy olyan gondolkodásmód, amellyel valamiképpen minden gyermek rendelkezik. A költői képzelet megnyilvánulhat képekben, amelyek tudattalan cselekvésekből is ébredhetnek, de végeredményben úgy alakulnak ki, hogy a gyermek tudatosan társítja azokat az érzéseit elvarázsoló, izgató tárgyakhoz vagy jelenségekhez. E folyamatban a szövegek érzéki dimenzióinak (hangzás, hangulat, ritmus stb.) különleges jelentőségük van, valamiféle „érzelmi aura” létrejöttével együtt. A metaforikus költői nyelv olyan kapcsolódásokat jelent szavak és gondolatok között, amelyek új jelentés-összefüggések létrehozását eredményezik a gyerek befogadó számára (is). A költői képalkotás mint sajátos nyelv a világ megtapasztalásának hagyományos útjain túli tartományokba vezet. A kisgyermekkorától a kiskamaszkorig ívelően a gyerekek megtapasztalják azt, hogy a költői nyelv világa (vagy a nyelv költői természete) hogyan különbözik el egyedi módon attól, ahogyan a világ más eszközökkel megragadható – a metaforikus nyelvhez való viszonyukban (akár érzéki befogadásként, aiszthesziszként, akár ezzel összefüggésben/párhuzamosan alkotó befogadásként, illetve költői alkotásként, poiesziszként megvalósulva), a metaforikus gondolkodás elszajátításában a gyerekek további kulcsokat adnak számunkra ahhoz, hogy hogyan fogják fel és rendezik be maguk számára a világot. Természetesen ennek egyedi mintázatai vannak, de ezen folyamatok megfigyelése nemcsak az adott gyermek világban létének megértését mutatja meg számunkra, hanem másféle, többféle nyitott logikai utak felszabadításában is segít. Ahogyan az életkori sajátosságok változásával a szó szerinti és a költői, fikciós értelmezések folyamatosan át- meg átrendeződnek, egymásba folynak (nem feltétlenül egy lineáris folyamatként, hanem inkább rizomatikus módon), az izgalmas tanulságokkal szolgál, és delejező erővel hathat ránk. A gyerekköltészet alkotói sokszor – tudatosan vagy ösztönösen – ezt a másféle, nyitott, rétegzett világlátást igyekeznek a versekben megjeleníteni, megérinteni, felmutatni akár a konstruált szubverzív gyerekhang megszólaltatásával, akár a formai-képi játékoság különböző módjainak kikísérletezésével.

Az – akkor, 1978-ban – jugoszláviai Híd folyóirat szerkesztői felkérését intéztek a délvidéki magyar kortárs költőkhöz gyermekversek írására – 1979 elején a Forum Könyvkiadó gondozásában meg is jelent a *Messzike* című gyűjtemény, 33 szerző 105 művével.³ A gyereklíra elméleti megközelítése szempontjából is tanulságos, távlatos utószóban Bányai János arra hívja fel a figyelmet, hogy a beérkezett versek „nagyobbik fele megkísérelte kiszélesíteni a gyermekvers tartalmi érdeklődésének terét, és az eddigi költői gyakorlattól eltérő vagy részben eltérő formai megoldásokat is felkínált”.⁴ A kiadvány épp azért izgalmas, mert – hasonlóan a *Friss tinta! Mai gyerekversek* című, először 2008-ban a Csimota és a Pagony kiadók közös vállalkozása-

ként megjelent kötethez – a kortárs poétikai formák felől, kísérletező kedvvel és jelleggel léptek be új szerzők a gyereklíra hagyományába, új- és sajátos poétikai megoldásokkal dúsítva azt, jellemzően – a művekből érzékelhetően – saját maguk számára inkább felszabadító, semmint kötő erőként élve meg a felkérés irányultságát. Bányai János a (Köpeczky László verscímét átvevő) kötetcímfogalom, a „messzike” értelmezésével ad képet a gyerekvers egyfajta poétikájáról: „A kicsinyítő képző a szóval való költői játék példája, a főnevesítés a gyermekkori emlék állandóságát jelzi, de a távolságot is, csakhogy ez a távolság, a messziségre nézés közelítés is egyúttal, a gyermekkori emlékkép megjelenítése, nem csak egyszerű felidézése... Ettől is több azonban a *messzike*. Mert éppen a gyermekköltészetben lehetséges, a gyermekköltészet engedheti meg magának az ilyen szóképzést, ennek van meg a lehetősége arra, hogy átlépje a nyelvi határokat, még ha ezzel a logika határait is átlépi. A gyermekköltészet természetéhez tartozik mindez, amit a szó játékos képzéséről, ellentéteket – a távolit és a közelit – átfogó jelentéséről, az emlékezésben és a nyelvi tudatban elindított mozgásokról elmondhatunk. Más szóval a *messzike* – kötetcímként – a gyermekköltészet, a gyermekvers helyett áll itt.”⁵ A gyerekvers ebből a távlatból a felszabaduló tudati mozgás, a nyelvi kötöttségek fellazításának terepe – sajátos, és ismét paradox módon azért, mert, ahogyan Bányai írja, „éppen a gyerekverset szűkítik és korlátozzák vélt és valóságos szabályok, törvények, határok, mindaz voltaképpen, amit a gyermekről, a gyermek világáról tudunk vagy tudni hiszünk, és mindaz, amire a gyereket meg akarjuk tanítani, vagy amire rá akarjuk venni. Természetes, hogy a gyerekvers nem léphet ki a korlátozó határok közül, de kiszélesítheti azokat, pontosan olyan módon, ahogyan a *messzike* szó, továbbképzéssel, feltárta a *messze* szó kapuit. Csakhogy a felnőttekhez szóló vers is ismeri a korlátokat, sőt, a gyermekversnél is hajlamosabb, hogy maga vonjon önmaga köré átléphetetlen határokat.”⁶ Fontosnak tartom ebben az idézetben egyfelől azt, hogy a gyermekről és gyermekiről alkotott képzeink valamiképpen befolyásolják a gyerekversek írását, és, teszem hozzá, olvasását is – érthető és szükséges módon. Fontos azonban másrészt az is, hogy ezek a képzetek épp máságuknál fogva tudnak felszabadító és inspiráló erővel bírni az alkotásra és a befogadásra is, ha nyitottan közelítünk eme áthelyezendő határokhoz, szabályszerűségekhez, és talán épp ott és akkor alakulnak ki a legizgalmasabb, sok esetben maradandó teljesítmények, ahol a megváltozott szabályok kihasználása a legnagyobb teremtőerővel bír (és aligha véletlen, hogy a legegységibb gyerekirodalmi teljesítményeket olyan szerzők hozták létre, akik általában véve is nyitottak a határfeszítésre). Időnként azonban bőven elegendő, ha a messzéből „csak” *messzike* lesz: ha a határok áthelyezése csak épp annyit módosít az optikánkon, hogy megpillantunk olyan jelenségeket, összefüggéseket a világ háttérében, amelyek ezzel megváltoztatják az előtér képét is. Mindenképp átrendeződik a művek által, a művekben megtapasztalt világban-lét.

Hasonló felszabadítóerőt érzékelek a Kortárs folyóirat jelen lapszámának kísérleteiben is – a megszólított és válaszoló szerzők művei nem erőlködnek, bukdácsolnak, hanem szabadon áramolnak, áramoltatnak felénk képeket, érzékleteket és jelentéseket. Urbán Andrea a (magyar nyelven klasszikusan Kiss Ottó kötetéhez kapcsolódó) ún. svéd gyerekvers-hagyomány darabjaihoz köthető módon képes megteremteni a gyermekiként elgondolható szubjektumnak a fentiekben is ecsetelt, paradox módon integráns világlátását. A *Szellemek márpedig nincsenek* azt mutatja fel, a cím kategorikus kijelentését felülírva-aláírva, hogy ami a kimondásban „nincsen”, az a megélésben „van”, mégpedig nagyon is trükkös-szellemes módon. „Az osztálytársaim át akarnak verni, / azt hiszik, hogy hiszek a szellemben” – olvassuk, s már ebben a fordulatban is többszörös játék van: az „átverés” eleve valami nem létezőnek a létezőként történő elhitése mással, ám itt ironikus módon az átverők verik át magukat, azzal, hogy félreértik a versbeszélő hiedelmét („azt hiszik, hogy hiszek”). „Valaki írt a táblára, amíg üres volt a terem, / óriási ákombákom, krikzkraksz betűkkel. / Panni azt súgja a fülembe, hogy az iskola / szelleme volt. Senki sem tudja elolvasni, / hogy mit írt. Remélem, nincs bajban.” Az átverésben csavart jelent az, hogy egy erősen értelmezésre szoruló jellel igyekeznek üzenni, azaz egy olyan

felirattal, amelynek szándékoltan nincs értelme, s nem is megfejtendő kódként, hanem performatívumként szolgál: az üzenetérték nem a tartalmában, hanem megjelenésében, történetjellegében van. Az utolsó mondat azonban mégiscsak visszairányítja a figyelmet a tartalomra-üzenetre, amennyiben az átverés gesztusának, a performansznak a céljával tisztában lévő beszélő mégis azonosulna a fiktív szellem érzéseivel. Ilyen módon az átverés végül titokban sikerrel jár, a vers ugyanakkor összetett módon jeleníti meg a gyerek azon tudatműködését, amely során bár kognitíve tudja valamiről, hogy fikció, a megélése vele kapcsolatban mégis valószínűs a hatás és a játék terében. (Sokszor épp ez magának a gyermeki játéknak a hatásmechanizmusa.)

Sárkány Tímea költeményei a szójátékos-ritmikus, költői képektől dús hagyományhoz csatlakoznak, mégpedig nagyon igényes módon, szépen gördülő ritmussal, rétegzett képi világgal. Metatextuális gesztusként a címben meseként határozza meg a verseket (*Mese a Holdról; Mese a napról és a madarakról*), de kiderül, hogy nem magukat a műveket érdemes elsősorban meseként olvasnunk (kevésbé is követi a műfaj kereteit), hanem mindkét szövegben egy meseolvasás történik meg: „A Hold, az égi bölcs, / megkéri hitvesét, / sötéttel szője át / ezüstporos mesénk”; „Ha elfáradok, szárnyat borítanak az égre, / bekuckózom alá egy csendes mesére”. Ekként mindkét műben a meghatározatlan versbéli beszélő tulajdonképpen a végén öltözik be egy megfoghatóbb, gyermeki jegyekkel is bíró szubjektum helyzetébe, úgy, hogy a versek már eleve megteremtettek egy olyan világszerűséget, amely kapcsolatba hozható a gyermekiséggel is, de nem imitatív alapon, amennyiben a költői nyelv itt kevésbé, avagy csak részlegesen igyekszik utánképezni valamilyen gyermeki megszólalást – mások mellett Weöres Sándor és Kovács András Ferenc műveiből lehet ismerős ez a hangulatilag többrétegű és elmélyült, a szó- és képi varázshatásra támaszkodó lírai világépítkezés, egyedi hangfekvésben szólalva meg. Ezekben a versekben a gyermeki inkább befogadási, s nem megszólalói pozícióként gondolható el.

Locker Dávid *Kedves naplóm!* című verse az, amelyik leginkább folytonosságot mutat a kortárs költő eddigi életművével és poétikájával, az önreflexív, kulturális utalásoktól dús közvetlen énbeszédet egy kiskamasz távlatába helyezve, a maga naiv-felforgató-bölcs-humoros megszólalásával kapcsolódva a svéd gyerekvers-hagyomány megoldásaihoz is. Az *Ábrándozó* című mű hasonló logikát mutat, ám ez egy formailag kötöttebb, ritmikus-rímes formában működik látványosan: a versnyelv hol a köznyelvből, hol az elemeltebbben, klasszikusan költő modalitást hozza játékba, miközben identitáskérdéseket feszeget (ki is lehet hős?). „Vadakat terelő juhász? / Katona vagy költő? / Mint a nyár, ha ránk ragyog: / ezer színt felöltő? [...] Erre gondolok este is. / Kint zúgni kezd a zápor. / Ha akarja, bármi lehet / az emberfiából. // Hogy mi leszek, ha nagy leszek? / Egyszer megtalálom. / Most, mint eső a földeket, / betakar az álom.” A vers részben utalásrendszere, részben műfaji okok miatt József Attila *Altatójának* továbbgondolt újrárásaként is olvasható.

Bándi Máté – a gyerekvers-hagyományból végül kimozduló – verse, *A gyermeki énhez* épp azt a kérdést járja körül költői módon, hogy elérhető-e egyáltalán a gyermekiség, és milyen közelítési kísérleteink vannak hozzá. „Segít, ha szóba állok veled? / Azt mondják, feltárhatók így / káros pszichés mechanizmusok. / Te ezt úgy hívod, szomorúság, / és mennyivel szebben vagy esetesebb nálam!” A gyermekiséghez fordulás mint beszélgetés, egyenrangú felek párbeszéde jelenik meg itt, amelynek végkimenetele, sikeressége bár kétséges, hatása történeti és kölcsönös. Párbeszédéről van szó, hiszen kétirányú a beszédaktus, hol földidéz, hol odahallgató: a megszólított gyermekinek is van hangja, részévé lesz a lírai ének. A kapcsolatfelvétel teljességének kudarcát is illusztrálni hívott utolsó strófa azért találó, mert a találkozás során maga a kísérlet jellege mutatkozik meg benne, az elkerülhetetlen hasonulás: „Olyankor akaratos vagyok, ügyetlen, / és mint egy beszédhibát, kimondalak.” A versbéli beszélő mintha épp a gyermekinek tulajdonítható módon szólalna meg, s a távlatok és hangok kereszteződését viszi színre – a gyermekivel való azonosulás lehetetlensége, de ennek vágya és a történeti kísérlet létező hatása egyaránt benne

van, a gyermeki megtapasztalásának lehetetlen mégis-megtörténése. Talán ennél tovább a gyereklíra olvasásában sem juthatunk.

JEGYZETEK

¹ Lásd Marah GUBAR, *On Not Defining Children's Literature*, PMLA (Publications of the Modern Language Association), 2011/1, 209–211. Gubar több más kutató megközelítéseit integrálja gondolatmenetébe (Roger Sale, Rowe Townsend, Jacqueline Rose, Karín Lesnik-Oberstein).

² Geraldine DIMONDSTEIN, *What is Meaning in Children's Poetry*, *The Elementary School Journal*, 1968/3, 129–131.

³ Az antológiáról és koncepciójáról lásd UTASI Anikó, *Versek kicsiknek és nagyoknak. A Messzike című gyermekvers-antológiáról*, *Hungarológiai Közlemények*, 2023/3, 104–113.

⁴ *Messzike. Jugoszláviai magyar költők gyermekversei*, Forum, Újvidék, 1979, 93–94.

⁵ *Uo.*, 94.

⁶ *Uo.*, 95.



MÉRY BEÁTA, *Végzet*, 2013, tus, papír, 42x30 cm