

BARA KATALIN

Az olvasás bővületében

Megszokott, mindennapos látvány a könyve fölé görnyedő, a szülői felszólításokat meg nem halló, idejéből „kifutó” tizenéves. Sejtjük, tapasztaljuk azt is, hogy a nagy átlag mennyiségileg uralkodó olvasmányai a krimi, a sci-fi, kalandregény stb. kategóriáiból kerülnek ki. Tudomást szerzünk olvasási divatokról, „könyvforgalmi” jelenségekről is.

A fiatalok (az alábbiakban diákokról lesz szó, 15—18 évesekről) olvasási szokásaihoz pedig nem egyformán viszonyulunk. A szülők rendszerint sajnálják a pályaválasztás szempontjából oly fontos tanulástól elrabolt, elpazarolt időt, vagy pedig, jellemző kamaszkori nevelési gondok miatt, az olvasást tekintik kevésbé rossznak, megtűrhetőnek („legalább itthon ül”) más szórakozási lehetőségekhez viszonyítva. A szülőkéhez rendszerint hasonló az osztályfőnök, a tanárok véleménye, kivéve az irodalomtanárt, aki viszont az olvasmányok kiválasztásával elégedetlen. Másképpen viszonyulnak a jelenséghez a kortársak — barátok, osztálytársak —: benne élnek a könyvközvetítésnek és az olvasmányélmények megosztásának lazább-szorosabb rendszerében, öntudatlan vagy tudatos igényeik kielégítését keresik, az olvasás és az ezzel kapcsolatos tevékenységek számukra természetesek.

Írásomban e felszínes, hétköznapi tudáson túli kérdésekre keresem a választ: milyen szükségletek tartják fenn, működtetik az olvasás gyakorlatát, hogyan befolyásolják a művek kiválasztását, mi történik tulajdonképpen a befogadás kommunikációs aktusában, hogyan módosítja

mindezt az olvasót körülvevő kortársi, és egyáltalán, társadalmi környezet hatása.

Idevonatkozó tapasztalataim alapján rá kellett jönnöm arra, hogy a befogadás iránti érdeklődés, *a művészetszociológiának egy bizonyos kérdésfeltevése* éppen a mi tájainkon aktuális.

Arról van szó, hogy a szellemi értékeket közvetítő értelmiségi korai elődjére, a felvilágosodás korának értelmiségijére jellemző „aufklärists” módon, általában nem tekintí alapvető feladatának azt, hogy elemezze, értelmezze: a tömeg, a „nép”, melynek ő jóhiszemű elkötelezettje, hogyan is él, miért éppen úgy él, milyen a mindennapi életvalósága. Jószertint egy konstruált valóságot, egy ideálképet szolgál, az érdeklő, hogyan kellene a magas kultúra elsajátításának útján felemelkednie a tömegnek. A kultúráközvetítő munkáját fékező vagy annak hatását torzító „ismeretlen” erők azonban felhívják magukra a figyelmet.

Magától értetődőnek felfogott, hagyományként, „szolgálatként” megjelenő feladattudatában rendül meg az irodalomtanár is, ha kénytelen ráébredni, hogy diákjainak iskolában szerzett, általa állandóan ellenőrzött, újraszervezett irodalomtudása és tényleges olvasási gyakorlata, mohó otthoni vagy tiltott, óra alatti könyvbe merülése, „olvasási kalandja” között óriási a távolság — azaz kénytelen rájönni arra, hogy diákjai napi gyakorlatukban nem alkalmazzák az ő értelmiségi befogadás-modelljét.

A jelenség közismert, tágabb körben, társadalmi szinten is érvényes: a színvonalas esztétikai termékek iránti igény nem adható át közvetlen módon, magyarázással; ez nem alakítható ki úgy, mint valamilyen ismeretek (pl. fizikai, földrajzi) rendszere. A tanár gondja, Józsa Péter szerint (Józsa 1979) a kelet-európai értelmiségire általában érvényes. Emez, amikor a tömegeket kívánja szolgálni, közvetíteni akar bizonyos szellemi értékeket a tömegek felé, és azt tapasztalja, hogy ez a közvetítés hatástalan, vagy hamis eredményeket szül, meginog feladatának, szerepének biztos tudatában, és identitás-válságba kerül.

A válságból való kilábalás első feltétele: magának a problémának a tudatosítása. Fel kell ismerni, elemezni kell az eredmények felszínes voltát, a formális, statisztikai „sikereket”; tüzetesebben kell vizsgálni az ösztönös elégedetlenség okait. Például elemezni kell az iskolai fogalma-

zástanítás látszateredményeinek igen széles skáláját. Gondoljunk bizonyos nyilvánvalóan őszintétlen fogalmazásokra: a természet „szépségei”: a lombos erdő, a virágos rét, a csörgedező patakok; a tavasz, a „szorgos munka, a vízszatérő vándormadarak” évszaka; a differenciálás nélküli „hála és szeretet” mindazért, ami az iskolában történik; „az én családom” gondoktól-problémáktól mentes idill-képe; stb., stb. Az ezek mögött rejlő, a tanár személyétől független hagyomány, sőt társadalmi elvárás elemzésére volna szükség.

Mindnyájan ismerjük azt az alkotásért, a szerzőért giccsszinten rajongó („nagy alkotással ajándékozta meg az emberiséget, a népet”) fogalmazásokat, melyek mögött nyilvánvalóan az a művészetfelfogás rejlik, hogy a művészet voltaképpen dísz vagy luxus, és így idegen elem az ember tényleges, hétköznapi világában. Márpedig az a tizenéves is, aki, engedelmes tanítványként, ilyen stílusban-hangnemben képes beszámolni soha meg nem élt „csodálatos élményeiről”, rendszerint ettől teljesen függetlenül olvas, sőt sokat olvas; életének része, mindennapjainak szerves összetevője az a nehezen megnevezhető valami, ami az olvasás haszna.

Kevésbé sarkított, kevésbé általános esetek is problematikusak. Ha van — mert van! — művelt, értelmes, az iskolában tanult műelemzési eljárásokat önállóan is alkalmazó diák, akkor vajon milyen az ő valós olvasói élménye, ízlése — amely a saját egyéniségéhez, mindennapjaihoz kötött, a mindennapokban valósul meg, és nem az iskolában, heti néhány órában, a tanár ízlése-stílusa szerinti leckefelmondásban?

Az eredmények vizsgálatából szervesen következő, de más természetű — és sorrendben a második — feladat a tényleges olvasási vagy általában művészetbefogadási gyakorlat vizsgálata. A művészetszociológiának arról az ágáról van szó, amely magára a befogadás eseményére kíváncsi, és azt kommunikációs folyamatként közelíti meg.

Alábbi vizsgálataim ebbe a pázmába esnek; szemléleti kereteit pedig a következő *elméleti tételek* szabják meg.

Az a mindenki által tapasztalt tény, hogy egy-egy művet különböző olvasók — vagy akár ugyanaz az olvasó más-más alkalommal — különbözőképpen értelmeznek, szeretnek, utasítanak el, „használnak”, a műalkotás lényegi tulajdonságából fakad: az esztétikai szöveg pre-

textus jellegű, azaz nem más, mint *potencialitás* jelentések sorának a termelésére. (Józsa 1979).

Bármennyire természetesnek és mindennapinak tűnik a műalkotás és a befogadó kapcsolatának sokfélesége, mégis a hozzá való tipikus viszonyulás: a türelmetlen elutasítás. A másik ember *nem értette meg*, amit én, vagyis azt, ami érvényes; vagy ugyanígy tipikus a sznob tapogatózás, a másokhoz-igazodás: hogyan is kellett volna érteni? Különösen az iskolában jelentkezik az a veszély, hogy a mű többértelműségét és az értelmezés szabadságát sértve a tanár, a tankönyv által egyedül érvényesnek mondott értelmezéshez kell igazodnia a diáknak. Ilyenkor szűrnie, átalakítania kell a saját élményét; vagy éppen konfliktusba kerül vele. A konfliktust rendszerint a saját sejtések, a saját vélemény, a saját felfogás irrelevánsnak, tévesnek való minősítése oldja fel. Az ilyenkor elfojtott, vagy legalábbis háttérbe szorított jelentések nagyon sokféleképpen különböznek egymástól.

A befogadó számára a műalkotás ingert jelent — olyan új környezeti elemet, amelyet be kell építenie a már jelentéssel felruházott, és így kisajátított, semlegesített dolgok rendszerébe. Ebben az aktusban nemcsak új ismeretek bekebelezése, esetleg átmeneti érzelmi hatások elviselése történik (amit leegyszerűsítve úgy is mondhatnánk, hogy a hatás egyirányú és egyszeri, a műből a befogadóra történő), hanem: a mű aktivizálja, gyakran újra strukturálja a feléje forduló személyiség befogadási módszereit. Ezeket a módszereket azonban a személyiség előzetes tapasztalatai, élete, egyénisége, műveltsége, pillanatnyi hangulata határozzák meg, és ezek a műre irányulva végül is úgy sajátítják ki azt, hogy az élmény a maga teljességében, árnyalataiban, mélységében megismételhetetlenül egyediként jön létre, és csak bizonyos szempontokból általánosítható egy csoportra, rétegre, nemzedékre, kultúrára.

A befogadót érő ingernek többféle hatását térképezték fel. Elsősorban mozgásba hozza az olvasónak az irodalmi műben ábrázolt életényekkel kapcsolatos tapasztalatait. Másodsorban azt az olvasási kódot, amit a befogadó az irodalmi tradíciótól kapott, de amit a társadalmi csoportja által alkalmazott kód átalakíthat. Ez utóbbi gyakran szűrőként működik: bizonyos vonatkozások jelentőségét fokozza, másokkal szemben közömbössé tesz. Harmadsorban

a mű mozgásba hozza a befogadó értékrendjét, ami szintén társadalmi meghatározottságú, de mindig egyénileg árnyalt. Végül pedig a mű mozgásba hozza magát a pszichológiailag leírható személyiséget: az alkatot, jellemet. (Leenhardt 1983).

Az egyes befogadói élmények tehát mindezen reakciók szerint különböznek. E különbségek egymással kombinálódva a lehetséges értelmezések, jelentések, befogadói élmények végtelen sorozatát eredményezik, melynek egyik végpontja a tökéletes elhatárolódás — „nem értem, semmit nem mond nekem” — a másik pedig ideálisan mély, de továbbra is eltérő értelmezéseknek a sorozata. Egyetlen pozitív végpont még ideálisan sincs, ugyanis a kulturálisan meghatározott, valamint a történelmileg determinált különbségek, eltérések itt is megengedettek.

Nyilvánvaló, hogy az iskola vagy mindenfajta népművelés a leghatékonyabban a kódismeret fejlesztésében működhet. Ez lehet annak az igazolása, hogy „szükség van rá, valamilyen munkát ténylegesen végzek, valamilyen fejlesztést fel tudok mutatni”. A baj csak az, hogy a fent említett türelmetlenség, mármint a másfajta értelmezések elhárítása, elfojtása nemcsak a kódismeret hiányaiból adódó eltéréseket zárja ki, hanem elutasítja azokat a jelentéseket is, melyek a befogadó gyakorlatából fakadó szükségletek szerint termelődnek.

A befogadó szükségletei és igényei szerint alakuló „kulturafogyasztási” gyakorlatot kutató „uses and gratifications” elnevezésű vizsgálatok újszerűsége éppen abban van, hogy kiindulópontjuk nem az „inger” és befogadó egyszeri és egyirányú kapcsolatát tételező leegyszerűsített felfogás („miként hat a tömegkommunikáció az emberek gondolkodására, ízlésére, érzelmvilágára, attitűdjére”). Ez sokkal összetettebb kölcsönviszonyt vizsgál: „az adott kultúrában élő ember hierarchikus szükségletstruktúrájában milyen szerepet játszik a tömegkommunikáció, és a tömegkommunikációval kapcsolatos elvárásokat mennyiben befolyásolják az egyének létfeltételei” (Hanák 1981, 90.).

És végül: a szükségletek szorosan összefüggenek a saját életvilág értelmezésének mélységével, a személyes problémák megértésének, feldolgozottságának fokával. Aki felületesen, kényelmesen vagy egyenesen hamisan magyarázza saját magát és a valóságot, az a művészetben is fel-

oldó, a kérdéseket elmosó feleleteket, megoldásokat keres, és nem szükséglete az árnyaltabb, bonyolultabb, vagy egyenesen ellentmondásos viszonyoknak a felismerése.

Ezt a korrelációt kísérletileg is igazolták (Kapitány—Kapitány 1980), és egyben azt is, hogy megfelelő módszerekkel fejleszthető a felnőtteknél is: bonyolultabb, igazabb önismeretre vezető terápia és művészeti kompetenciájának fejlesztése kölcsönösen felerősíti egymás hatását. Különösen fontos ez az általunk vizsgált életkorban, amikor két tendencia küzd egymással. Az egyik a védekezés hajlamából adódik: eldönteni, véglegesen lezárni az önismerettel, a világ értelmezésével kapcsolatos kérdéseket, megnyugodni és kényelmes kikapcsolódást keresni az irodalomban. Ez a folyamat egyre általánosabb és üresebb, közhelyes „életelvekhez” és egyre szűkebb befogadáshoz vezet. A másik viszont: a kérdések láncreakciója, az önismeret és világmagyarázás fokozatos elmélyülése, és ezzel kapcsolatosan egyre bonyolultabb befogadás.

E két tendencia nem zárja ki egymást: az egyén fejlődésének hullámain eredményezi. A kikapcsolódás, „megpihenés” szakasza alatt megérhet egy új probléma, amely felszínre tör, tudatosul, fokozatosan feldolgozódik és bekövetkezik egy újabb szintváltás, áttörés, ami a legtöbb esetben tudatos is. Felméréseim során gyakran talákoztam olyan megfogalmazással, hogy „én ezen már túl vagyok...” vagy „ő még ott tart, hogy...”, vagy „akkor még úgy gondoltam, hogy...”. Nyilvánvaló, hogy az ilyen változáshoz sajátos önértéktudat is társul, és ez gyakran kifejeződik az olvasmányok megválasztásában, illetve vállalásában is. Ezzel a hullámszerű fejlődéssel függ össze az is, hogy valamely feszültséget felhalmozó átmeneti szakasz olvasói válsághoz is kapcsolódik: „mostanában nem találok jó, igazán nekem való könyveket; valahogy semmi se köt le, nem elégít ki, nem tetszik...”. Az is megfigyelhető, hogy ez a „felfele tartó” hullámvázis közönséget is kialakíthat. Egy-egy — a kívülálló számára apróságnak tűnő — kérdésben több azonos vélemény hasonlóan bejárt fejlődést sejtet, és az egymásra ismerés egyúttal önmege erősítés is. Az így kialakuló közösségnek rendszerint fokozatosan kikristályosodik az ízlése — ezt jelképesen fejezi ki bizonyos könyvek, szerzők, kedvenc hősök emlegetése, nemkülönben a ruhaviselet, szórakozási formák. A jelképeket megpróbálják használni, kisa-

játítani olyanok is, akik nem élték át az illető belső fejlődést, de a közösség vonzáskörébe kerültek.

A vizsgálat *módszereiről* itt nincs terem részletesen beszámolni. Tapasztalataim a mindennapi, nem irányított megnyilvánulások megfigyeléséből is származnak. Az irányított, beállított vizsgálati helyzetek kívül szerzett információk — a diákok életformájáról, izléséről, olvasási gyakorlatáról, problémáiról azok tényleges hierarchiájáról — fontos szerepet játszanak a konkrét felmérésekre kapott válaszok ellenőrzésében, értelmezésében. Igyekeztem egy-egy kérdést körüljárni; közvetett és közvetlen kérdésekre kapott válaszok különbségeire felfigyelni és értelmezni azokat. Próbáltam variálni az adatgyűjtés kommunikációs helyzeteit: kötetlen egyéni beszélgetés, közös beszélgetés, vita az osztályban, egyéni beszámoló az osztálytársak számára, többféle írásbeli felmérés, néha az eredmények utólagos megbeszélése, a kommentárok meghallgatása.

Sokat elárul egy pusztán mennyiségi felmérés is arról, hogy mit olvasnak a legtöbben és a legtöbbit, hiszen közismertek a krimi, a sci-fi, valamint más lektúrák „fogásai”, természete. Lássuk tehát, a *mennyiségileg uralkodó olvasmányok főbb típusait* és lehetséges hatásukat.

A *krimi* az egyik legerősebben „kikapcsoló műfaj”. Az olvasó kilép a maga világából, és végigkövet egy játszmat, melynek a szabályait ismeri. Mindennapjainkban állandóan sok tényező, nehezen kiismerhető, vagy egyenesen kiszámíthatatlan alkalmazkodási feladatokat kell megoldanunk. A krimi szabályai eléggé ismertek, csak véges számú tényezőt kell figyelembe venni, de elég sok a kombinációk lehetősége ahhoz, hogy a helyzetelemzés sikerélménye és a meglepetés izgalma egyszerre alakuljon ki az olvasóban.

Milyen szükségletek miatt olvasnak *sci-fit*? Más műfajok is nyújtják a fordulatos, látszólag kiszámíthatatlan, mégis megnyugtatóan kerekre teljesedő eseménysor izgalmát, a kaland örömet. A sci-fi sajátossága valami kimondottan tudományos újdonság új játékszabályokat teremt. Ezzel az izgalom fokozódik; új szempontból látjuk az ismerős világot, átrendeződnek a megszokott viszonyok. A fantasztikus technikai újdonságok elképzelése, különösen a fiúk számára, olyasféle örömet is jelent, mint például egy szép autó megismerése. A fantázia szívesen eljátszik a festőiség felszabaduló lehetőségeivel is. Vagy — s ez

inkább a lányokra jellemző — érdemes elgondolni, mi történhetne megváltozott körülmények között az érzelmeikkel, az emberi kapcsolatokkal. A sci-fi társadalmi-politikai problémák iránti érdeklődést is ébreszthet, de tapasztalatom szerint az emberiség közhelyesen megragadott „nagy problémái” nem kapcsolódnak az olvasó valóban társadalmi meghatározottságú gondolataihoz, s így tulajdonképpen az utóbbiakból való kilépést, kikapcsolódást szolgálja.

A következő olvasmánykategóriát tág értelemben *lek-tűrnek* nevezhetnénk, de itt nem egységes alkotás-típusról van szó, hanem arról a nagyon erős *befogadástípusról*, ami közös nevezőre hoz más-más jellegű, más-más fajsúlyú műveket. Ez az olvasói beállítódás elsősorban a hőst és az általa kifejeződő *emberi problémákat* követi. A hős iránti érdeklődés életkorhoz is kötött. Fiatalabb korban a cselekmény a legfontosabb (ismerjük az olyan könyvkiválasztási módszereket, amelyek „rápillantással” próbálják megítélni, hogy a mű eléggé cselekményes-e; elég sok-e benne a párbeszéd; leírással kezdődik-e; és ha igen, az mennyire hosszú; stb.), de már ebben az életkorban, mint ahogy sokan tudatosan meg is fogalmazzák ezt, az ember iránti érdeklődés nagyon megerősödik. Az olyan diák is, akinek művészi kódismerete átlagon felüli, aki könnyedén magyaráz bonyolult koherenciájú modern műveket is, amikor arról vall, hogy miért változott meg egy regényhez való viszonya, az indoklásban teljesen a szereplővel való azonosulás keretein belül marad: „újabban” másképp ítéli meg a hősnek egy bizonyos tettét. Ez az indoklás nemcsak a hős fele mutat, hanem a hőssel való azonosulásnak azt a típusát jelzi, amikor az olvasó közvetlenül a hős helyzetébe képzelettel magát, „felpróbálja” szerepeit.

Ez a gyakori, mondhatni tömegjellegű azonosulás-típus Jauss (Jauss 1983, 275.) kategorizálása szerint: a *szimpatikus azonosulás*. Ebben a viszonyban lényeges, hogy az olvasó azonos szinten érzi magát a hőssel — ellentétben a hőssel való azonosulás csodáló, ironikus és katartikus típusaival.

A csodáló viszonyulást a szent, a bölcs, a tökéletes hős váltja ki. Hatásának titka, hogy a tökélynek az elvártnál, az olvasó által elképzelhetőnél is magasabb fokát képviseli. A modern szuperhős is követhetetlenül tökéletes, de általában csupán bizonyos külső tulajdonságokban tündököl. Az olvasóból bámulatot vált ki, de képtelen úgy megmoz-

gatni értékrendjét, ahogyan a belső, tehát a szellemi, erkölcsi értékekben gazdag, kiváló „szent” vagy „bölc” típusú hős hathat.

Az ironikus azonosulás-típusban a hőssel szemben az olvasó fölényben érezheti magát. Ha meghaladja a hős elfogadásának lehetőségét: illúziók tarthatatlanságára döbben rá. Ez esztétikai, erkölcsi természetű reflexiót válthat ki. (Az irónia tárgya lehet egy életfelfogás vagy egy ábrázolásmód is. Ilyenkor mindig valamilyen kulturális előzményhez való viszonyában értelmezhető a mű: Don Quijote a lovagi eszményekhez, Bovaryné a romantikához való viszonyulásában).

A katartikus azonosulás csak annyiban lehetséges, amennyiben az olvasó a közvetlen azonosulást meghaladva képes az ábrázolt világra vonatkozó reflexióra, ha saját hétköznapi világából kiemelkedve önállóan viszonyul az ábrázolt világot szervező szemlélethez.

A felsorolt identifikáció-típusokkal ellentétben a szimpatikus azonosulás a hős világába való belépést jelenti. A hős maga tökéletlen, de vannak pozitív tulajdonságai is. Nem lehet csodálni, de elítélni sem; szenvedésében részvétet vált ki — tehát általában erősen érzelmi természetű viszonyulást. Az olvasó nem távolodik el önmagától (mint a katarzisban), nem nyer távolságot önmaga megítéléshez, megértéséhez, de valamilyen felszabadulást él át: bizonyos tulajdonságait tudatosítja, és úgy érzi, vállalhatja, egyéniségnek tudhatja önmagát. Jauss nem véletlenül utal Rousseaura. Émile nevelője egyetlen regényszerű olvasmányt engedélyez tanítványának: a Robinsont — ugyanis a felvilágosult nevelési program törekvései ellenében hatna, ha az ifjú egyszer is más szeretne lenni, mint aki.

A szimpatikus azonosulás hatása ebben az értelemben tehát pozitív. Felszabadítja az embert, tökéletlen önmagát megismételhetetlen egyéniségnek érzi, egyáltalán, megerősíti annak érzékelésében, hogy ő: *van*. De kézenfekvő a közvetlen azonosulás negatív hatása is, az önfelmentés hajlamának a megerősítése, a kérdések elmosása ahelyett, hogy gondolkodásra serkentene.

Ha arra gondolunk, hogy a serdülők a gyermek állapotból kilépve önmagukat keresik, hogy függetlenedésük és a felnőtt világban egyenjogú partnerként való elfogadtatásuk csakis tényleges belső függetlenség, önazonosság esetén lehetséges — érthető az előbbi hatás iránti igény.

És érthető az utóbbi hatás szükséglete is, még ha csak felületes benyomásaink vannak is az állandó teljesítménykényszer, a rendszeres, explicit (szülői és tanári) értékelés által kiváltott szorongásról. Tény, hogy az ilyenfajta azonosulás lehetőségét igen mohón keresik ebben az életkorban. Tömegével idézhetném az erre valló megfogalmazásokat. Néhány példa a legtipikusabbak közül: „...ez a könyv hozzásegített ahhoz a sokat emlegetett önmegtaláláshoz...”; „...azt szeretem, hogy a hős olyan normális, hibái is vannak...”; „...a hősök nemcsak mint nyomorékok érdekeltek (Tombol a hold c. regény), mert annyi ember van, akinek valami gátlása, hiánya van”; „...Olyan könyvet írnék, amelyben emberi sorsokat ábrázolnék. Nem különleges embereket, hanem átlagembert. Ez nem azt jelenti, hogy ennek az életében nem történik semmi, minden nap egyforma, hanem ellenkezőleg, mindennap történik valami. Szeretném bemutatni, hogy az ilyen szürke kisembereknek sem szürke az életük, valami általában fényt visz az életükbe, valamit ők is szeretnének, és azért küzdeni szeretnének; ez a küzdelem nem lenne olyan elcsépelet, hanem más: küzdeni szeretne, csak nem érez elég erőt hozzá... A hős ... nem olyan tökéletesen jellemes, magában mindig kimagyarázza magát és így soha sincs lelkiismeretfurdalása. Lesz benne egy kis humor is.”

A szimpatetikus típusú befogadásra kínálkozhatnak bizonyos művek (nehéz lenne például a Love storyt kataritikusan értelmezni), de létrejötte erősen függ az olvasótól. A vizsgált anyag azt igazolja, hogy a befogadó a művek igen széles skáláját képes ilyenyszerűen olvasni: például a görög mitológiát, a már említett Bovarynét (gyanútlanul mellőzve az ironikus-kritikus viszonyulás lehetőségét), a Száll a kakukk fészkére című regényt, sőt, Golding remekművét, A legyek urát is. És szimpatetikus jellegű az a nagyon általános versolvasási gyakorlat is, amelyben kiemeltan személyes problémák, saját hangulatok kifejezését keresi az olvasó.

Az eddigiekben az olvasmányok kiválasztásának, illetve az értelmezések egyéni eltéréseinek okait a befogadó legáltalánosabb, a játék, a szórakozás, a képzeletet serkentő ingerek szükséglete és a világ, az élet az emberek, önmaga megismerésének igénye felől tárgyaltuk. A továbbiakban néhány — az olvasói kompetencia, a *műalkotás különböző rétegei iránti érzékenység* által meghatározott befogadási

jelenséget vázolnék. Továbbra sem az olvasói élmény teljességét remélem megragadni, csupán belevilágítani egy újabb, általánosításokra lehetőséget adó szempontból.

A kérdés az, hogy az olvasók — és konkrétan ezek a fiatal olvasók — hogyan viszonyulnak a műalkotáshoz, mint jelek komplexumához. A legegyszerűbb, de mennyiségileg kisebbséget képviselő felfogás: a mű jelei közvetlenül vonatkoznak a valóságra, egységük az egyes valószínűságmozzanatok konkrét viszonyai szerint alakul, és ennél nem mond többet. Ilyenszerű a regényekben pusztán cselekményt kereső olvasás: a leírásoknak, a „túlcifrázott mondatoknak”, a „mellébeszélésnek”, az „időhúzásnak” az elutasítása. Vagy a hősök iránti érdeklődésnek az a fajtája („ilyen típusú emberről szeretnék olvasni”), amelyet az egyes tulajdonságok pusztán megnevezése is kielégít, nem keresi motiválásukat, „megteremtésüket” a mű egészében. Ilyenfajta befogadásra szolgáltatnak példát (de, hangsúlyozom, kevesen) azok a diákok, akik a szerzőre, korra való utalás nélkül felírt versszakot mint nyári képet értelmezték:

*„Mikor a nap süt az égen,
kígyó jár a zöld levélen,
és irigyen sziszeg alatt;
bűg fölötte a vadgalamb.”*

(Vajda János: Sirámok, X.)

Azzal analóg módon, hogy egyesek itt a napot, a kígyót, a vadgalambot pusztán napnak, kígyónak, vadgalambnak látják, sokan például a Rejtő-műveket is csak mint érdekes történeteket olvassák. (Ez utóbbiról legtöbbször már mint korábbi, tudatosan meghaladott állapotról számolnak be.)

A fenti versszak felfogásának a leggyakoribb változata a jelölő-jelölt kapcsolat megkettőződésének szintjén értelmez: a nap, a zöld levél, a vadgalamb valamilyen pozitív, a kígyó pedig negatív érték (egyéni eltérések szerint!). És ugyanígy jelentést tulajdonít a lent és fent ellentétének. Az ilyen típusú értelmezések nemcsak pozitív vagy negatív értékek körvonalázásában térnek el egymástól, hanem abban is, hogy az olvasó romantikusan (sőt szimpatetikusan) azonosul-e az itt felsejlő problémával, el tudja-e fogadni ezt a világlátást, beleéli-e magát, vagy elutasítja: „nem tetszik”; „nem szeretem”; „nekem keveset mond”.

Az elutasítás közel jár az értelmezésnek egy újabb szintjéhez, mely körülbelül ugyanolyan kis számban képviseltetik, mint a sima, szó szerinti értelmezés, éspedig az, hogy pozitív értéket vadgalambbal jelöl a költő: népies stílusra vall; a megszemélyesített kígyó, illetve az ellentét jellege a romantikára. Jelölő—jelölt kapcsolatának ez tehát a harmadik „emelete”: a vadgalamb pozitív érték együtt mint jelölő egy irányzatra, egy ízlésre vonatkozik. Az ezen a szinten értelmezők stiláris disszonanciát, egyesek egyenesen iróniát látnak az idézetben.

A szöveg értelmezésének ugyanez a három szintje jelenik meg, s hasonló mennyiségi megoszlásban Kányádi Sándor *Ló és lovas* című versének elemzése során. Néha-nyan valamilyen kaland részeként magyarázzák; a legtöbben mint léthelyzetet, sorsértelmezést; „emocionálisan otthon talált engem ez a probléma” (ez megint a szimpateikus azonosulás-típusnak felel meg). És végül, ugyancsak kevesen, úgy érzik, hogy ebben a versben utalás történik egy költői (lásd Ady, Tompa stb.), de nem csak költői, hanem egészen általános kulturális hagyományra: a hősi cselekvés helyzete, a sorsvállalás szimbóluma (lásd festmények, lovasszobrok, stb.) — és ebben az összefüggésben a vers befejezését — „ugratni kéne / ha volna túlsó part” — mint a kulturális előzményekhez való tudatos viszonyulást értelmezik, és ezt az illúziókkal való leszámolás irányában fejtik ki.

A Rejtő-könyvek befogadásának analógiája is tovább bontható: a sztori izgalmán túl, következő szintként megjelenik a jellemábrázolás stilizáltságának, az egyes helyzetek képtelen voltának, a cselekményvezetés és a stílus humoros voltának a felismerése, és végül (harmadik szint): a parodisztikus jelleg felismerése, az ebből adódó irónia élvezete.

A legegyszerűbb befogadás-típusra vallanak a „milyen könyvet írál?” — kérdésre adott válaszok közül azok, amelyekben a diák egyenesen egy cselekmény felvázolásába vág bele (rendszerint sci-fi vagy krimi típusúba). Érdekes, hogy az ilyen típusú válaszokból teljesen hiányzik a stílusra, szerkezetre, jellemre, módszerre vonatkozó megjegyzés, viszont gyakran megjelenik a stílus imitálása, például ilyenformán:

„Az utat csak néhány lámpa világította meg. A fák ijesztően meredtek fölfelé, árnyékuk a halvány fényben

komoran vetődött az út kövezetére. Az út mélységes csendjét egyszerre egy jármű motorjának dübörgése törte meg. Elhaladt a park előtt, majd a fák sötét árnyékában hirtelen fékezett. Az autóból egy férfi ugrott ki. Az autó továbbhaladt. A férfi J. M. volt. Átment az úttesten, köpenye gallérját feltürve ráérousen ballagott...”

„Sűrű csend borította a környéket... Ekkor tűnt elő egy autó ... a benne ülők valami különös napra készültek, mert álomból korán kelt arcuk a messzeségbe tekintett...”

Ilyenkor nem a stílus tudatos megválasztásáról van szó, ellenkezőleg: a stílusra vonatkozó reflexió teljes hiányára utal ez; a fogalmazványok arról vallanak, hogy szerzőjük nem bizonyos alternatívák közül választotta ezt a kifejezőmódot, hanem annyira azonosult vele, oly mértékben otthonos számára, hogy spontán módon (giccses jellegében felfokozva) képes generálni azt.

A regényről való gondolkozásnak mennyiségileg uralkodó változata ismét egy középszint: a regényben már nemcsak cselekményt lát, hanem a cselekményt úgy látja, mint egy bizonyos probléma kifejtésének egyik eszközét. A probléma, amit ábrázolni akarnának, tehát amit olvasmányaikban keresnek: „a mai társadalom helyzete”; „a mai fiatalság gondjai”; „egy fiú vagy egy lány beilleszkedése a közösségbe”; „egy fiatal gondolkodásának fejlődése”; stb. Szinte szó szerint tér vissza az az igény a hősökkel kapcsolatban, hogy hétköznapi emberek legyenek, hétköznapi dolgok történjenek velük. Gyakran visszatérő kitétel, hogy a hősöket tetteik, beszédük jellemezze.

Itt tehát már végbemegy egy tudatos szimbolizáció: a hős, a cselekmény, a bemutatott színhelyek ki kell hogy fejezzenek valami általános eszmét. Ezen a „középszinten” belül is vannak változatok: a központi probléma megragadásának mélységében egyénített voltában, vagy abban, ahogy ennek műbeli realizálását, a formai jegyek működését el tudják képzelni.

Végül a harmadik szint: elsősorban a szerkesztés, a megfogalmazás, a kivitelezés *hogyanjával* képezi a jelentést. Vannak ötletek, elképzelések paródia-írásról, vagy olyan műről, mely önmaga létrejöttéről szólna. Van olyan példa, melyben a témaválasztás sablonosnak tűnik — férfias kalandok hősi történelmi helyzetben — de a „szerző” megjegyzi: „az egészben az érdekes a helyenként bekövetkező meglepő szemléletváltás volna...”. Megjelenik tehát

az ironikus távolságtéremtés mint jelentésképző eljárás és a stílus jelentését megtervező tudatosság.

A műbe való „behatolás” fokozatai néha gyorsan, egyik tanévről a másikra, sőt egyik hónapról a másikra bekövetkező ugrás formájában is megvalósulhatnak. Természetesen, ennek a fejlődésnek korlátai is vannak az egyéni adottságokban. Fontos az, hogy érzik ezt a fejlődést, és értéknek tekintik.

Az olvasás, a látszat ellenére sem elszigetelten egyéni tevékenység. Különösen nem az iskolai környezetben. Mit ad hozzá a befogadáshoz, hogyan módosítja a befogadást az a tény, hogy *az olvasás közösségben is történik?*

A mű előhív a személyiségből érzelmeket, képeket, gondolatokat, de egyszerre, egymásban, és ezt éppen teljességében nehéz visszaadni. Hiszen a beszélésnek kényszerűen strukturálnia kell ezt a bonyolult folyamatot. Egy tudatosított gondolatot megfogalmazhatunk, de a hozzátapadó érzelmek, hangulatok, asszociációk nélkül ez kevés, sokszor egyenesen hamis. A legtöbb ember nem tud vagy nem akar szembenézni e teljesség kimondhatatlan bonyolultságával, és olvasmányélményeiről beszélve felületes, hamis, de logikus kijelentéseket tesz (például „azért szeretem a görög mitológiát olvasni, mert sokat megtudok a görög történelemtől”, „azért olvasom Hemingwayt, mert Amerika történelméről keveset tudok).

Amikor a diákok egymásnak könyvet adnak, ajánlanak, nyilván nem mellékelnek hozzá valami mély értelmezést, hanem azt a közösségi, baráti gyakorlat által szentesített gesztust, amivel kondicionálják is egymást az értelmezésre. Szélsőségesen fogalmazva az irodalmi mű révén létrejött kommunikáció két pólusán nem is annyira egy szerző és egy olvasó áll, hanem két olvasó. Tulajdonképpen ez is szimpatetikus viszonyulás: a „másiknak” olvasok — vagy azért, hogy felfedezem, ő mit látott benne, vagy azért, hogy kiderítsem, mit mond nekem általa.

Különös jelenség: élményközösség jöhet létre anélkül, hogy azt akár a közösség, akár az egyén tudatosította volna. Jellemző és talán a legtipikusabb formája a közös olvasmányokról való beszélésnek az „emlékszel, amikor ...” kezdetű. Ilyenkor a mű felidézésének hogyanja implikál bizonyos érzéseket, véleményeket is, burkoltan interpretál anélkül is, hogy ez tudatos, szándékos volna. Újraélvezük együtt ezt vagy azt a részletet, s ez a lát-

szólag passzív viszonyulás a műhöz, a részlet kiválasztása és a felidézés módja révén lesz gazdag az információcsere. A jelentéseket árnyalja, gazdagítja, ugyanakkor a felidézés alkalma, környezete, előzményei is.

Ha a társam úgy hívja életre a közös olvasmányunk egy részletét, hogy az közel áll hozzám, azonosulni tudok vele, ez a felidézési aktus közösséget teremt, vagy erősít meg köztünk, és egyben utalási alap vagy motiváció lesz a későbbi, olvasmányokról (vagy filmről, zenéről) folyó kommunikációkban. Ha nem tudok azonosulni a felidézés módjában kifejeződő véleménnyel, akkor társam véleményének másságát érezve, érzem vagy tudatosítom saját élményem jellegét. A különbség nemcsak elhatárol minket egymástól, de ugyanakkor nagyon finoman érzékelhetem a különbség természetét is: más ember vagyok, más az érdeklődésem, gondolkodásom, jellemem, emberekhez való viszonyom, műveltségem, stb. Ezek a kommunikációk egymásrakódnak és a különbségek egyre árnyaltabbak lesznek. Egy-egy csoportban kitapinthatók azok a szellemi kapcsolatok, amelyek irodalomról, filmről, zenéről alkotott vélemények alapján jönnek létre.

A másik élményére való reagálás nem egy előre kiszámítható szempont-hierarchia szerint történik. Vagyis nem úgy, hogy ha „lényeges” ponton azonosulhatok, akkor a különbségek elsikkadnak. Az, hogy mi számít fontosnak, függ a két fél egymásról kialakított előzetes véleményétől is, de az aktuális körülményektől úgyszintén. Az élmény hasonlósága valamiféle „mágnesesség”, azonosulásra készítet. Ismerjük az „azonosan reagálunk, hasonlóan gondolkodunk, értjük egymást” felismerés eufóriáját. A barátság, a szerelem, a közösség iránti vágy vagy a sztárokhöz való idomulás motiválhatja az azonosság érzésének keresését, felfokozását. Ugyanakkor ellenkező irányban is érvényes ez: ha olyan releváns különbség mutatkozik, amelyre éppen abban a szubjektív pillanatomban, állapotomban érzékeny vagyok, akkor ez a felismerés eltávolít a másik élményétől és elsikkadhatnak esetleg külső szempontból lényegesnek mondható egyezések. Tehát a különbség relevanciája szubjektív és a helyezethez, a szubjektíve érzékelt csoportviszonyokhoz is kötött.

Az olvasás és a mások olvasási gyakorlatáról szerzett tapasztalat egy közösségben az egyéni *identitás meghatározásának* egyik dimenziója lehet.

Megszokott, ismert emberi környezetben, még ha nem is tekinthető közösségnek, hanem bizonyos időt egyazon helyen töltök csoportjának, az egyén a többiekhez viszonyítva érzi, tudja önmagát, a többi ember olyan koordinátarendszer számára, amelyben ismeri a helyét, érzékeli saját tulajdonságait. Ebben az életkorban az egyénnek nincs rögzült identitása, részben spontán, részben tudatos módon alakul mint válasz a környezetből érkező ingerekre. A kamaszkor „felfüggesztett állapot”, egy „stabil átmenetiség”: a felnőttek számára nem az a fontos, hogy ki vagy te, a fiatal, hanem az, hogy ki leszel, és hogy a jövődért mire vagy képes. Ebből a helyzetből fakad az „identitásvákuum”: túlteng tehát az identitásérzékenység. És az épülő én-tudat a gyakorlatban nehezen próbálható ki, s így nagyjából elvi természetű marad, a szimbolikus tevékenységek szférájára, a reprezentációs alkalmakra szorul vissza. Ebben a közegben két értelemben is felfokozódik az olvasás identitásépítő szerepe.

Egyrészt a hiányzó tényleges élettapasztalatok helyett szolgáltat olyan ingereket, melyek hatására az egyénben kikristályosodhat bizonyos tulajdonságoknak, értékeknek a tudata és a hozzájuk való személyes viszonyulás. Ezzel az igénnyel függ össze a szimpatetikus azonosulástípus lehetőségeinek keresése. A hőssel való azonosulásban sor kerülhet bizonyos helyzetek, tulajdonságok „felpróbálására”: identitás-próba ez, a fiatal megpróbálja felépíteni az ént, kitapogatni határait, erejét.

Másrészt az egyéni identitásépítés állandóan a tényleges emberi kapcsolatokban ellenőrződik és azok függvényében módosul. Tehát a kamaszkorban, annak lázas identitáskereső állapotában nemcsak maga az olvasmány jelent ingert, de az is, hogy miként reagál a másik ember ugyanarra a műre. Az élményközösség, a vélemények hasonlósága és egy már-már öntörvényűen kialakuló közös értékrend — még ha „csak” irodalomhoz, filmhez, együttesekhez való viszonyról van is szó — átmenetileg csoport-identitás-tudat alapját is képezheti. Diákközösségeket vizsgálva egy-egy kristályosodási góc körüli közösségalakulásnak, illetve a gondolkodás fejlődésében bekövetkező szintváltások nyomán beinduló bomlás, újrastrukturálódás állandó dinamikájának lehetünk tanúi.

Visszatérve egyik legfontosabb kiinduló kérdésünkhöz,

hogy tehát a fiataloknak milyen szükségleteit elégíti ki az olvasás, egyik *hipotetikus válaszuk* az olvasás segítségével történő identitás-építés lenne.

A másik szükségletcsoport pedig az olvasás révén történő „utazás”, a kilépés, az ismert, hétköznapi élethelyzetekből. Ezt az igényt igazolja az olvasás módja, ahogyan helyet kap életvitelükben: az otthoni andalodó magnózás, a hangerő növelése (hogy ne zavarják, ne hallja az „édes otthoni szövegeket”), a hangulatvilágítás, a begubózó olvasás mind-mind kísérlet a kikapcsolódásra. Rengeteg, esetleg megfogalmazatlan, csak az idegekben élő, lappangó szorongást (a mulasztások, a kilátásban lévő próbatételek: ellenőrzés, dolgozat, felvételi miatti félelmet) oldhat az olvasáskaland. Ezzel analóg folyamatot magyaráz egy diáklány a zenehallgatás kapcsán: „ha kimondottan rossz a hangulatom, akkor ez a zene eltakarja bennem a rossz érzéseket, és felerősít egy csomó kellemes ábrándozást; igaz, hogy amikor kikapcsolom, akkor még üresebb vagyok mint azelőtt, és éppen ezért nem jó kikapcsolni, és ezért hallgatnám egész nap ...”

Vizsgálódásaim tehát arra utalnak, hogy a könyvhasználat közösségi erőter, az identitáskeresés és a „kilépés” igényeinek függvénye. „Megnyugtató” lezárás viszont éppen a dolgozatban érvényesíteni próbált szemlélet következtében nem ez az egy pontba futó merev következtetés, hanem a további kutatás felé való nyitás lehet, hiszen „a törvény szövedéke mindig fölfeslik valahol”.

A vizsgált terület: lüktető, eleven valóság, amit csak mozgásában érdemes — de éppen mozgásában nehéz megragadni. Jól elkülönülő, más-más szempontú és apparátusú kutatás írhatná le például az egyes szellemi közösségek, csoportok nyelvét, szimbólumait, központi értékeit, a csoportalakulás dinamikáját; azt a folyamatot, ahogy egy-egy kulturális jelkép bizonyos értékek szimbólumává válik; az egyéni olvasói kompetencia fejlődésének különböző típusait; hogy az önismeretben és az élet, a világ ismeretében bekövetkező szintváltásoknak mi a tulajdonképpeni tartalma; hogy az irodalom, a film, a képzőművészet használata összekapcsolódik-e valamilyen kreatív gyakorlattal — stb.