



MC

141.969

Élményközpontú irodalomtanítás

OLVASÓ  
A  
HATÁRON

*Kamarás István*

**PONT**  
Kiadó

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Kamarás István  
Olvasó a határon

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

# OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

*Az élményközpontú irodalomtanítási program Fűzfa Balázs vezetésével a szombathelyi Berzsenyi Dániel Főiskola Magyar Irodalom Tanszékén jött létre és működik 1995-től. A program fő támogatói: Soros Alapítvány (1995–2000), Köznevelési Modernizációs Közalapítvány (1995–2002), PHARE Tükör Program, Szikra Alprogram (2001–2002).*

*E kötet szerzőjének munkáját az OTKA támogatta.*

Kamarás István

# OLVASÓ A HATÁRON

*Az Iskola a határon*  
fogadtatásának és befogadásának vizsgálata

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

PONT Kiadó  
Savaria University Press

MC 141,969



2003

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



Készült a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma –  
Magyar Könyv Alapítvány támogatásával

Lektorálták:

Fűzfa Balázs, Korda Eszter, Nagy Attila, Veres András

© Kamarás István

© PONT Kiadó, Budapest, 2002

© Savaria University Press, 2002

ISSN 1589-0538

ISBN 963 9312 58 4

Sorozatszerkesztő: Fűzfa Balázs

Borítóterv: Dali Endre

A kiadásért felel a PONT Kiadó igazgatója

PONT Kiadó: H-1300 Budapest 3, Pf. 215.

Tel./fax: (36-1) 368-8058

e-mail: [pontkiado@hu.inter.net](mailto:pontkiado@hu.inter.net)

[www.pontkiado.com](http://www.pontkiado.com)

Nyomás: Komp Nyomda, Solymár, Mátyás király u. 7.

Tel: 06-30-9420049

A

z irodalmi művel találkozó olvasó határhelyzetbe kerül: amikor olvas, kilép a napi rutinból, kikapcsolódik, s lehetőséget kap arra, hogy átlépjen egy másik világba, egy másik dimenzióba, ami korántsem mindig történik meg: a határhelyzetbe kerülésből – ez minden olvasni tudó ember számára adva van – még nem következik a határ átlépése. Ennek a határhelyzetnek a tanulmányozására ez esetben az *Iskola a határon* című Ottlik-regény olvasásának szociológiai-szociálpszichológiai vizsgálata adott alkalmat. A cím azt is sugallhatja, hogy Ottlik könyvének befogadása különös helyzetbe hozná olvasóit. Bár ezzel is lehet számolni – vagyis azzal, hogy ez a határhelyzet mennyiben tér el más efféle határhelyzetektől –, könyvem egyfelől arról szól, mi is történik az irodalmi mű és olvasója között az olvasás határhelyzetében, másfelől pedig az Ottlik által ábrázolt határhelyzetnek befogadásáról (fogadtatásról, értelmezéséről és hatásáról).

Annak a feltétele, hogy az olvasó át is léphesse a határt, az ember „határeset” természetében van adva, akit a filozófus joggal nevez két lábón járó szárnyatlan anyagnak. Az ember azzal, hogy tudatára ébredt, már túl is emelkedett önmagán és azon a közvetlen valóságon, amelyben él, vagyis transzcendálásra, azaz másik világokba való átlépésre képes. Ez az „excentrikus lény”, ahogyan H. Plessner nevezi, „ott áll, ahol áll, s ugyanakkor nem áll ott, ahol áll” (Plessner, 1965:342).

Az irodalmi mű is határhelyzetű: az itteni, a hétköznapi nyelvből építkező nyelven szólaltatja meg az odaátot, egy (szociológiai és filozófiai értelemben is) másik világot, amelynek a teljességre és egészségre utaló töredékessége, vagyis szimbolikus volta (Bonyhai, 1995) kiegészítheti részlegességünket, s megszólíthatja bennünk a megelőlegezett személyt. Aki képes élni az átlépés lehetőségével. Mint az irodalmi mű és az olvasó kapcsolatát vizsgáló kutató, azt tapasztaltam, hogy az az olvasó képes átlépni, s gazdagodva, személyében továbbépülve visszatérni a mindennapok világába, aki már valamennyire gyakorlott az átlépésben. Ez pedig azt jelenti, hogy ennek a „transzcendens eseménynek”, vagyis az irodalmi mű és az olvasó találkozásának lélektani és szociológiai feltételei is vannak, és attól függően, hogy kik milyen életvilággal, élményekkel, tapasztalatokkal, olvasottsággal, olvasói elvárásokkal és olvasási stratégiákkal próbálkoznak az átlépéssel, sokféleképpen alakulhat a „ráolvasás” kimenetele. Az olvasó és az irodalmi mű (amelyet ez esetben az egyik legjobb magyar regény, Ottlik Géza *Iskola a határon* című regénye képvisel) találkozása ugyanis kétféle értelemben is „ráolvasás” formájában történik. Nem csak oly módon, hogy az olvasó befogadja a „ráolvasott” varázsigt, hanem úgy is, hogy maga az olvasó „ráolvas” a mű szövegére (a varázsigt), s az olvasat, ez a társszerzős alkotás személyét gazdagíthatja. Ez a „csoda” teljességében leírhatatlan, de mivel mindkét fél (a mű és az olvasó) ebbe (a leírható) a világba is beletartozik, lélektani és szociológiai megközelítésű vizsgálódással ez a „csodás” történés részlegesen rekonstruálható és magyarázható, ugyanis az átlépő és az odaátról (a „színeváltozás” magaslatáról) visszaérkező olvasó kellő türelemmel, tapintattal és furfanggal kikérdezhető. Ezzel próbálkozom ismét, s arra kérem könyvem olvasóit, hogy segítsenek értelmezni ezeket az élménybeszámolókat.





## A kutatás céljáról és módszeréről

„Törmelék és rom között kutatók, viszonyt részesíték közöttük, s kitöltöm képzeletemmel az űrt.”  
(G. DUBY)

### 1.1. A KUTATÁS CÉLJA

Az irodalmi mű és az olvasó viszonyát, pontosabban dialógusát vizsgáltam Magyarországon az ezredforduló körüli években. Az irodalmi művet egy egyszerre népszerűnek tekinthető és ugyanakkor a kánonba is beletartozó, az olvasók jelentős részének *optimális nehézségű* (tehát megválaszolható) kihívást jelentő Ottlik-regény, az *Iskola a határon* képviselte, az olvasókat a különféle *életvilágot* megtestesítő olvasó-csoportok. Amikor a mű befogadását vizsgáltam, a *mű kiválasztását, a művel kapcsolatos elvárásokat, az olvasás folyamatát, a mű értékelését, hatását* és – kiemelten – *értelmezését* tanulmányoztam.

Nemcsak az *olvasási folyamat*, hanem a *mai hazai olvasó* alaposabb megismerésére is törekedtem, abban is reménykedve, hogy az olvasás „kulcslyukán” keresztül bepilanthatók a mai kulturális és szellemi élet, a mai hazai *értékvilág alakulásába* is. Arra törekedtem, hogy a „gyakorlattal” (pontosabban az olvasói gyakorlat elemzésével) igazoljam vagy cáfoljam, pontosítsam vagy kiegészítsem az irodalomtudomány és az irodalomszociológia néhány fontos megállapítását mű és befogadó viszonyáról.

Ez a kutatás a fogadtatást tekintve *empirikus irodalomszociológiai*, a befogadást (értelmezést, értékelést és hatást) tekintve pedig *irodalom-szociálpszichológiai* kutatás. Több oldalról, többféle hipotézissel, többféle független változóval való összefüggésben vizsgáltam a függő változónak tekintett olvasó–mű dialógust. Hasonló módszertani apparátust (köztük saját találmányaimat is) használtam, mint *A Mester és Margarita* fogadtatásának és befogadásának vizsgálatában (Kamarás, 1996:56–304), ám jó néhány új eljárást is kipróbáltam.

### 1.2. KUTATÁSI TÉMÁK ÉS MÓDSZEREK

Először is azt vizsgáltam, hogy a kutatás adatfelvételének időszakában (1999–2000) *kik olvassák* ezt a művet, és ezek közül, kik azok, akik nem kötelező olvasmányként, hanem szabadon választva teszik ezt.<sup>1</sup> Vizsgáltam azt is, hol tart ez a mű a maga *„olvasástörténetében”*: szűkül-e, bővül-e, átrétegződik-e olvasótábora, bővül-e vagy megkopott, vagy inkább ma már másokat szólít meg és másképpen hat.

- A regény olvasástörténetének és *kanonizációjának* kutatása keretében vizsgáltam
- a regény szakmai recepcióját,
  - oktatásügyi fogadtatását, ezen belül
    - a mű tananyagba kerülését,
    - a tankönyvekben és oktatási segédletekben való szereplését,
    - fogadtatását a tanárok és a diákok körében,
    - a regény körül kialakult kultuszt.

A mű befogadását függő változónak tekintve azt vizsgáltam, hogyan befolyásolja ezt a független változónak tekintett *nemzedékhez tartozás, nemi identitás, foglalkozás, képzettség, ízlés, világnézet, életvilág és értékrend*. E kutatás keretében is vizsgáltam azt, hogy mennyiben lehet „általában véve” *irodalom-olvasásról*, és mennyiben – mint ezt a (de)konstruktivisták (is) állítják – csak ennek vagy annak a szövegnek *éppen itt történő olvasásáról*.

Ezt a vizsgálatot meglehetősen homogén<sup>2</sup> 14–26 fős csoportokban végeztem. Ezek a kis létszámú csoportok sem külön-külön, sem együtt nem tekinthetők reprezentatív mintának. Mindössze arra alkalmasak, hogy nagyon óvatos hipotéziseket fogalmazzunk meg, de csak akkor, ha a különböző kérdésekre adott válaszaikból koherens „szöveg” olvasható ki. Másféleképpen fogalmazva: ha olvasói viselkedésük jó néhány esetben (vagyis jó néhány kérdésre adott válaszuk alapján) azonos irányultságot mutat.

#### A) középiskolások

- a) 17–18 éves állami gimnáziumba járó diákok: 26 fő (12 fiú, 14 lány; zömmel budapestiek)
- b) 17–18 éves katolikus gimnáziumba járó diákok: 20 fő (6 fiú, 14 lány; kétharmad részt budapestiek)
- c) 17 éves szakmunkástanulók: 26 fő (15 fiú, 11 lány; budapestiek és komlóiak)
- d) 18 éves katonai középiskolás fiúk: 22 fő (győriek és budapestiek)

#### B) huszonéves felsőfokón tanuló és friss diplomások

- a) 21–29 éves mérnökhallgatók és frissen végzett mérnökök (továbbiakban: mérnökök): 21 fő (16 férfi, 5 nő; zömmel Budapesten tanulók)
- b) 20–25 éves magyar szakos főiskolások és egyetemi hallgatók (továbbiakban: magyar szakosok): 20 fő (7 férfi, 13 nő; szombathelyi, veszprémi, pécsi és budapesti főiskolákon és egyetemeken tanulók)
- c) 24–26 éves végzős férfi katonatiszt-növendékek (továbbiakban: tiszt iskolások): 23 fő (Budapesten és Szolnokon tanuló repülő és műszaki hallgatók)

#### C) huszonéves klerikusok

- a) 20–30 éves katolikus papnövendékek, szerzetesi pályára készülők, frissen felszentelt papok és fogadalmat tett szerzetesek, valamint néhány civil teológushallgató (továbbiakban: katolikus klerikusok): 21 fő (12 férfi, 9 nő; az ország minden részéből)
- b) 20–30 éves református lelkészhallgatók (továbbiakban: református klerikusok): 21 fő (10 férfi, 11 nő; budapesti és debreceni intézményben tanulók)

c) 20–30 éves Krisna-hívő szerzetestanulók, szerzetesek és lelkészek (továbbiakban: krisnások): 14 fő (5 férfi, 9 nő; az ország minden részéből)

D) 25–50 éves magyar szakos középiskolai tanárok

(továbbiakban: magyartanárok): 20 fő (8 férfi, 12 nő, az ország minden részéről)

E) 50 évesnél idősebb olvasók (továbbiakban: idős olvasók): 18 fő (7 férfi, 11 nő)

Háromnegyed részük a kutatók kérésére olvasta el a regényt, a többiek maguk választották. 90 százalékuk kellő alapossággal kitöltött egy kb. 1–1.5 órát igénybe vevő kérdőívet.<sup>3</sup>

Egy 45 fős középiskolásokból, főiskolásokból és egyetemistákból álló csoportban ugyancsak kérdőív segítségével<sup>4</sup> a regény *olvasásának folyamatát* elemeztem (miként ezt tettük a Bulgakov-regény esetében is).

Két kisebb (egy 15 és egy 27 fős), középiskolásokból, főiskolásokból, egyetemistákból és humán értelmiségiekből álló mintán a regény újraolvasását vizsgáltam.<sup>5</sup>

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

## A regény szakmai recepciója, kultusza és kanonizációja

### 2.1. ÁTTEKINTŐ KÉP<sup>6</sup>

A regényről megjelenésének évében 5, a következő évben 16 írás jelent meg, ezek közül öt napilapban, hét az *Élet és Irodalomban* (KT, 1959), egy-egy írás könyvtáros (Lékay, 1960), könyves (Lékay, 1960), népművelő (Ligeti, 1960) és pedagógiai (Teleki, 1960) lapban<sup>7</sup>, egy a katolikus hetilapban (*Új Ember*, 1959), egy külföldi lapban (Gara, 1960), kettő pedig irodalmi folyóiratban (a *Kortársban* és a *Vigiliában*).

Az *Élet és Irodalomban* folyó vitában (1960-ban) Koczák Sándor, Mihályi Gábor, Hermann István, Kéry László, vagyis zömmel az irodalmi világ hivatalos ideológusai vettek részt. A *Kortársban* ugyancsak egy főideológus, Tóth Dezső írt a regényről (Tóth, 1960) a *Vigiliában* viszont Rónay György (Rónay, 1960).

Ezután itthon nyolc évig tartó, mondhatni halálos csend következik. 1961 és 1967 között a regényről csak külföldön jelennek meg méltatások, recenziók, tanulmányok (11 írás). 1968-ban jelenik meg Földes Anna írása (Földes, 1968), majd újabb öt évi szünet következik Beney Zsuzsa *Új Írásban* megjelent tanulmányáig. (Beney, 1973).

1975-től 1981-ig évente 1–3 írás jelent meg Szász Imre, Pomogáts Béla, Almási Miklós, Tandori Dezső és Szávai János tollából (Almási, 1979, Pomogáts, 1977, 1979, Szávai, 1981, Tandori, 1975, 1979/a, 1979/b, 1979/c, 1981). 1982-ben, amikor Ottlik 70 éves, 6 írás jelenik meg a regényről, amelyek szerzői: Balassa Péter (tőle kettő is), Kis Pintér Imre, Szávai Géza, Szegedy-Maszák Mihály és Zemplényi Ferenc.

1983-tól 1989-ig éveként egy-két írás jelenik meg, amelyek szerzői Harkai Vass Éva, Lengyel Balázs, Mészáros Sándor, Pásztor Bertalan, Rákos Sándor, Szegedy-Maszák Mihály, Wernitzer Júlia.

1990-ben, Ottlik halálának évében három tanulmány jelenik meg (Dérczy Pétertől, Györffy Miklóstól és Lengyel Balázstól), a következő öt évben egy-egy tanulmány. 1996-ban az *Ottlik-emlékkönyvben* négy tanulmány idősebb és már nem élő<sup>8</sup>, 1997-ben a *Mélylégzésben* 9 tanulmány fiatal szerzőktől.<sup>9</sup>

*A regény megjelenésének évében és a következő két évben megjelent 24 írás szerzőinek egyik része (akik napilapokban, valamint könyvterjesztő, könyvtáros, népművelő és pedagógiai lapokban tudósítottak a regényről) óvatos rokonszenvvel, az irodalmi folyóiratokban viszont a „hivatalos irodalmárok” ideológiai fenntartásokkal és kritikával írtak a regényről. Mindössze két kivétel akad: az egyik Rónaynak a „szabad szellemi vámtérületnek” számító Vigiliában megjelent írása, a másik pedig Vezér Erzsébetnek az Új Írásban megjelent irodalmi paródiája<sup>10</sup>, mely ugyancsak az író és műve melletti kiállásnak tekinthető. A következő tíz évben hazai szerzők közül csupán Földestől jelent meg egy óvatosan rokonszenvező írás.*

Az 1973 és 1990 (Ottlik halála) közötti időszakban zömmel Ottlik személyes barátainak, híveinek és rajongóinak írásai jelennek meg a regényről, Balassának, Lengyel Péternek, Pomogátsnak, Rónay Lászlónak, Szegedy-Maszáknak és Tandorinak több írása is. Ottlik halála után szélesedik a regénnyel foglalkozók köre: egyfelől a holdudvarába nem tartozó irodalmárok, másfelől huszoneves fiatalok írásaival.

A regénnyel foglalkozó írók fele irodalmi folyóiratban, negyede szerzői kötetekben, a többi napilapokban és egyéb kiadványokban jelent meg. Az 1959 és 1961 közötti írások döntő többsége *recenzió és kritika*. Az utóbbi húsz évben megjelenők pedig szinte kivétel nélkül *tanulmányok* (ezek harmadrésze az *Ottlik- emlékkönyvben* és a *Mélylégzésben* jelent meg). Ebben az időszakban látott napvilágot Szegedy-Maszák Mihály és Kelecsényi László Ottlik-könyve. Az 1959–61-ben megjelent írások *terjedelme* 1–3 oldal, az utóbbi húsz évben megjelent írások háromnegyede 6 oldalnál nagyobb terjedelmű.

Az írások harmada foglalkozik a *narráció* kérdésével, a mű nyelvével, a mű *motívumrendszerével* (elsősorban az 1979 után megjelentek) és a *társadalmi vetületével* (elsősorban az 1959 és 61 közöttiek), hetede-nyolcada a *cselekmény idejével*, *politikai vonatkozásokkal* (elsősorban az 1959–60-ban megjelentek) és a *történelmi relevanciákkal* (az 1959 és 61 közöttiek). A *valóság és fikcionalitás* viszonyának kérdése az írások egyharmadában bukkan föl, kizárólag az 1976 utáni tanulmányokban. Az írások harmada utal Ottlik korábbi műveire, harmada foglalkozik Musil művével (*Törless iskolaévei*)<sup>11</sup>, ötöde hivatkozik más magyar művekre és világirodalmi alkotásokra.

Az írások harmadában érezhető enyhébb vagy erőteljesebb *politikai-ideológiai befolyásoltság*, ezek három kivétellel 1969 előtt jelentek meg. Az értelmezések harmada *szociológiai* („társadalmi igazságok feltárása”) negyede pedig *erkölcsei redukció* („erkölcsei igazságok megjelenítése”). Ezen írások kétharmada az első tíz évben jelent meg. A *regény legfőbb értékeinek* az írások fele az *erkölcsei tanítást* (főleg az 1982 előtti írások), és a *stílusbravúrt* (zömmel az 1982 utáni írások), ötöde a *korrajzot* (zömmel 1959–60-ban megjelent írások) és a *jellemábrázolást* (1982 előtti írások) tartja.

Az írások fele poétikai, egyharmada történeti (*nagyobb részük 1982 előtt megjelent írás*), negyede lélektani, tizede filozófiai és teológiai megközelítésű. A szövegközpon-tú írások aránya fokozatosan növekszik, a regényből számos textust idéző írások zömmel 1979 után jelennek meg. Az írásokban *név szerint idézett értelmezők* a nyolcvanas években jelennek meg, leggyakrabban Szegedy-Maszák, Balassa és Tandori. A tanulmányok irodalomtudományi igényessége fokozatosan növekszik.

## 2.2. ÉRTELMEZÉSI KERETEK: A REGÉNY SZAKMAI RECEPCIÓJA, KULTUSZA ÉS KANONIZÁCIÓJA<sup>12</sup>

A regény megjelenését követő kritikákat szinte kizárólag ideológiai-politikai előfeltevések, fenntartások és óvatos méltatások jellemzik, csak Rónay Gy. írásában jelennek meg az objektív értékelés és értékteremtés mozzanatai. Ez a vonal az 1968 és 1979 között megjelenő reprezentatív tanulmányokkal – Almási Miklós, Beney, Földes, Lengyel B., Lengyel P, Pomogáts és Tandori írásaiban – folytatódik. 1982-től napjainkig párhuzamosan futnak az immanens értékelések (Balassa, Rónay László, Szegedy-Maszák) és a kultuszeremtő megnyilatkozások (Miklóssy Endre, Nemes-

kürthy István, Cs. Szabó László, Rónay L., Győrffy Miklós, Földényi F, László, Hornyik Miklós, Kertész Imre, Kornis Mihály és Györe Balázs írásai, valamint a *Mozgó Világ* 1982-es tematikus száma). Az 1997-ben megjelent Fűzfa Balázs szerkesztette *Mélylégzésben* már egymás mellett, többnyire szimbóizisban találhatjuk a kultikus és immanens értékeléseket, s a hatások természetéről is képet kaphatunk.

### 2.2.1. *Politikai allegorézis*<sup>13</sup>

Bokor László a *Népszabadságban* megjelenő könyvismertetésében a politikai rendszerek közötti evidens különbségtétel implicit megfogalmazásával indít. Ez a *negatív kontextualizáció* (Bohár, 1999) szerint a korszak egészének ideológiai-politikai meghatározottságaira jellemző volt, legalábbis a hetvenes évek végéig. Utal ugyan a recenzió a lélektani hitelességre és az ábrázolás pontosságára, de az írás egésze erőteljesen ideologikus. A *Népszabadságban* megjelent rövid „méltatás” elemei, hangütése a későbbiekben is visszaköszönnek a hasábookról, mint majd láthatjuk, leszámítva azt a néhány publikus megnyilatkozást, amit érintünk mi is.

Az *Élet és Irodalom* hasábjain kialakult polémiában Bohár meglátása szerint maga a mű nem önmagában fontos, hanem az uralkodó ideológiai-politikai kanonizációkhoz való viszonyukban. Ez magától értetődő természetességgel tükrözte az MSZMP művelődéspolitikájának alapelveit realizmus és polgári dekadencia polarizáltságával összefüggésben, amelyet majd konkrét formájában is láthatunk a vita epilógusaként Koczás írásában. A vita Hermann *A hátranézés irodalma* című írásával indul. „Irodalmunk sorra fel is fedezte a holtakat, az eleven holtakat is, akik mintegy ‘belenőttek’ a népi demokráciába és azokat is, akik valóban eltűntek a felszabadulással”, kezdi Hermann, majd mindjárt konkretizál: „A mai magyar irodalomban sokszor ilyen holtak éneklék újra hamis hangon dalaikat, megjelennek hol egy kadetiskola légkörében (*Ottlik Géza* regényében), hol mai színésznőként (mint például *Szabó Magda: Őz*), egyszer emlékek, másszor élő valóságok.” Majd 1956 is színre kerül, amikor is voltak olyanok, akik reménykedtek az előző társadalmi struktúrák, „az ő világuk” visszatérésében. Majd Marxot idézve – a történelemben kétszer játszódik le minden: egyszer tragédiaként, másodjára komédia formájában – azt követeli Hermann I., hogy immáron ne belülről ábrázoltassék egy letűnő félben lévő osztály, hanem a külső kritika eszközeivel, mert csak így lehet elkerülni a rokonszenykveltést és megfogalmazni a valódi bírálatot az egzisztencia nélküli dekadencia felett, ami oly divatos a nyugati világban, s a szatirikus ábrázolást kéri számon Ottliktól. A vita összefoglalójában Ottlik regényét már mint „distanciálatlan én-regénynek” nevezi Hermann, aki az Ottlik-művet ideológiai-politikai szemüveggel olvassa. Ebben a vitában is felbukkan a regény művészi értékének óvatos elismerése (Nagy, Mihályi és Koczás), de a vitazáró írásában Koczás egyértelműen kinyilvánítja, hogy a „dekadencia vonzásának leküzdése nélkül” a polgári indíttatású írók nem léphetik át saját árnyékukat, és „nem tudják megkülönböztetni a mesterséges paradicsom és realizmus magától értetődő sajátosságait”. Ugyanakkor Koczás – mintegy szakítva a régebbi merev irodalompolitikai iránnyal –, egybegyűjti azokat a szerzőket és műveket (köztük Ottlikot is), akiknek esélyük van a kritikai realizmustól a szocialista irodalomhoz való közeledésre. Köpeczi Béla 1961-ben megjelent írása egy tágabb kontextusban összegezte a vita lényegi tanulságait.<sup>14</sup>

Köpeczi hiányolja, hogy a regény nem deklarálja, hogy mi a jó és mi a rossz, s nem ítéli el az individuális szabadságot, s ezzel „Sartre individualizmusán is tútesz”.

Ezek azt értelmezések sokkal inkább ítélkeznek a pártideológia szellemében (egyesek megsemmisítően<sup>15</sup>, mások mentségeket találva<sup>16</sup>, részizgazságokat és mentőkörülményeket elismerve<sup>17</sup>), mint dialogizálnak.<sup>18</sup>

### 2.2.2. Egy „korszakidegen” és öntörvényű értelmezés

A legelső reflexiók között Rónay György az egyetlen öntörvényű<sup>19</sup>. A *Vigiliában* megjelent írás az elbeszélés, a megszólalás nehézségeinek valóságos tétjét szemlélteti, s nem tartja véletlennek, hogy még csak nem is azt esztétikai preferenciák kerülnek első helyre, hanem a morális nézőpont: „Hogyan lettünk azok, akik vagyunk. Hogyan jutottunk idáig?” Igaz, hogy Rónaynál is megjelenik a katonaiskola „fasiszta hierarchiája”, de a történeti analógiák evidenciáin túl a jellemrajzok időtálló érvényességét is jelzi Rónay, miközben a morális szempontra való hivatkozásokba szervesen épül be az esztétikai narratíva különböző jellegzetességeinek kiemelése. Ez a Mártonffy által joggal „korszakidegennek” és „öntörvényűnek” tartott írás az Ottlik-regény kommunikációs dilemmáját fogadja el az értelmezés kiindulópontjául, és végül arra a belátásra jut, hogy „a történés összetettségével szemközt a kifejezési lehetőségek nemcsak határoltnak mutatkoznak, hanem az összetettség egyúttal az elbeszélés ‘áradásának’ a forrása is, mintegy közös alapot teremt a növekedés rejtelmes autonómiájának, a többlet létrejöttének poétikai és ontológiai megközelítése számára” (Mártonffy, 2001/1:74).

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy az ötvenes-hatvanas évek fordulóján jellemző „egzisztencialista” megbélyegzés a *Rozsdatemető* mellett az *Iskola a határon* elutasításában is szerepet kapott. Természetesen nem csak ekkor jelölte ki a kritikák mozgásterét a hivatalos értékrend, hanem máskor is, demokratikusabb időkben is, csak éppen manapság különféle irodalomkritikai iskolák vették át ezt a szerepet, figyelmeztet Veres András. (Veres, 2002:7)

### 2.2.3. Ideológiailag kontrollált kanonizáció

Furcsa módon a még ugyancsak vitatott Ottlik hivatalos kanonizációja már 1961-ben elkezdődik, ugyanis a Kiadói Főigazgatóság egy 1961-ben kelt iratában egy készülő lexikon Ottlik-címzavának módosítását azzal indokolja, hogy „nem lehet olyan egyértelműen pozitívan értelmezni az Iskola a határon regényét, mivel az rokonságot tart a divatos nyugati filozófiákkal”. Ezt az ideológiailag kontrollált kanonizációt<sup>20</sup> láthatjuk megjelenni Földes 1968-ban megjelent *Húsz év, húsz regény* című tanulmánykötetében olvasható Ottlik-tanulmányában is. Bár ez az írás új mozzanatként kiemeli a folyamatábrázolás dinamikájának jelentőségét, és olyan értékorientáló kérdéseket is megfogalmaz, mint a „belső integritás feladása”, de ő sem tud szabadulni a realista ábrázolásmód kívánalmaival való egybevetéstől, az egyetlen és igaz valóság ábrázolásának, megrajzolásának számonkérésétől. Mártonffy az „ideologikus felülírás” olyan változatának látja Földes írását, mely fogékony a regény esztétikumára, és a humanista etikum példázatát látja meg benne. Mivel azonban Földes a regényt politikai-szociológiai redukcióval jellemezhető értelmezési keretbe szorítja be, „zavarba ejtően összetett” értékszerkezetét inkább a mű gyengeségének, mint erényének kell, hogy tartsa. Így aztán a regény modellszerűségére és közvetet-



ten parabolikus jellegére történő utalás Mártonffy szerint Földes kritikájában „a megértés műveletének bevégtetlensége folytán hullik mintegy vissza az előzetes értés meglehetősen differenciálatlan sémái közé”. (Mártonffy, 2001/1:74–75)

A kontrollált kanonizáció másik példáját Almási tíz évvel később megjelenő írása szolgáltatja. Ebben Almási meg akarta szakítani a sematikus bírálatok folyamatát, mégis így kezdi írását: „Nem a szocialista világnép vonzásában született, témája – sztorijával egyetemben – egy eltűnt, idegen világból hoz hírt, látszólagos nosztalgia-ihoz, a Horthy-korszak ‘úri’ világának eredeti felhalmozódásához alig találtunk magunkban affinitást. Nevelődési regény, a fasizmus modellje, kamasztársadalom börtöne, a leszámolás nehézségei. Sok segédfogalom áll már rendelkezésünkre, de valahogy mindet túlélte, sőt túlnötte a mű.” Bár Almásiban kétségkívül megvan az igény, hogy túllépjen az ideologizált értelmezéseken, őt is erőteljesen befolyásolta a „letűnt dzsentri osztállyal” kapcsolatos ideologikus szeterotópia, még akkor is, ha ő Lukács nyomán árnyaltabban az úri középosztály „amalgám” fogalmával operál, ugyanis az írói szándék elég egyértelműen nem a dzsentri életmód rejtett hazugságainak meg-rajzolásában állt. (Bohár, 1999/2:48). Természetesen joggal felvetődhet a kérdés: nem lehetséges, hogy a hatvanas években Almási és mások is mindössze a korban kötelező kódot használták árnyaltabb mondanójuk „csomagolóanyagaként”? Mártonffy éles szemmel veszi észre, hogy „a marxista kritikának tágítania kell a realizmus fogalmát, hogy számot adhasson arról, miért gazdagabb a regény áttételesen tematizált antifasiszta mementónál vagy antihumánus magatartásformák határozott, ám az általánosságok szintjén megrekedő elutasításánál”. (Mártonffy, 2001/1:76–77). Bármennyire is törekszik árnyaltságra és dialógusra Almási írása a *történelmi materialista allegorézis*<sup>21</sup> és a szociológiai-ideológiai redukció keretei között marad, és az *Élet és Irodalom-vitához* való kései hozzászólásnak tűnik.

Pomogáts Béla írása esetén még erőteljesebben merül fel az álcázó kód kérdése, hiszen ez az írás az *az örök erkölcsi értékek sztoikus-humanisztikus képviselését* tartja a regény fő értékének. Mártonffy azonban – ez esetben talán kevesebb okkal, mint Almási esetében – úgy látja, hogy ezt a „a *vulgármarxista világmagyarázat* leegyszerűsítő társadalometikai kétsarkúsága” határolja be. Kétségkívül Pomogáts Béla írása úgy is olvasható, mint aki a szocialista realizmus szűkre szabott esztétikai keretét olyannyira tágítja, hogy abba már belefér a regény személyközi viszonyainak, értékeinek és parabola voltának taglalása, ám úgy is, hogy mindezt a többletet ügyesen, vagy éppen okos kompromisszumot kötve a korszak kódjába csomagolja, továbbá úgy is, hogy az irodalmárt végig sakkban tartja a korszak ideológiáját megszólaltató felettes énje. Mártonffy az utóbbira tippel, amikor arra a következtetésre jut, hogy Pomogátsnak az a törekvése, hogy Ottlik „modern példázatát” megkülönböztesse a korábbi, „tanító célzattal készült műfaj”-tól, bizonytalan eredményre vezet, „a tanulmány gondolati határaitól, szerzőtársként, egy korszak felügyelt diskurzusa mondja ki a végszót”. (Mártonffy, 2001/1:77).

#### 2.2.4. *Recepció a szimbolikus teljesség jegyében*

A hatvanas és hetvenes években is megjelennek szórványos laudációk és Ottlik művészetének immanens értékelése felé mutató értelmezési kísérletek (Lengyel B., Kulcsár Szabó Ernő, Szegedy-Maszák, és Tandori)<sup>22</sup>, ám ezek az uralkodó recep-

ciófolyamhoz viszonyítva csak csekély módon befolyásolták a hivatalos elitkultúrában kialakított értékrendet. A fordulópontra a hetvenes évek fordulóján, a nyolcvanas évek elejétől bontakozik ki, amikor az immanens esztétikai értékpreferenciák, a kultuszeremtés motívumai és a következő írónemzedék tudatos és öntudatlan kapcsolódását figyelhetjük meg. A szimbolikus teljesség<sup>23</sup> jegyében született művek közé sorolható Rónay L. *Hűséges sáfárok* című, 1975-ben megjelent kötetének Ottlik-tanulmánya, amelyben Rónay L. a regény politikai és szociológiai értelmezésmin-tájával szemben az etikai és az antropológiai nézőpontnak juttat elsőbbséget, mintegy előfutáraként a regény egzisztenciabölcseleti és teológiai olvasatainak.

Még inkább fordulatot jelent a regény recepciótörténetében Beney tanulmánya, melynek kulcsfogalmai a pokolraszállás, a reménységen túli megváltás, a „metafizikai zűrzavar”, a lélek magánya, a belehalás és feltámadás, amely Mártonffy szerint a szavakon túli szimbolikus teljességben, a rilkei „erősebb lét közelében”, a határta-pasztalatokban, valamint a mozdulatlanban és időtlenben ragadja meg az *Iskola a határon* jelentőségét. (Mártonffy, 2001/1:78–79).

### 2.2.5. Rokonszenvtüntetés

A hetvenes években két ágon fut tovább a regény recepciótörténete. Az egyik a *kultuszeremtés* jegyében. Ennek jellegzetes állomásai az 1981-es *Mozgó Világ*-beli laudáció (amire én az erőteljesebb rokonszenvtüntetés kifejezést használnám) és az 1990-ben született nekrológok, amelyekben – másodlagosan – megtalálhatók az esztétikai mozzanatok is. A másik vonulatba azok a tanulmányok tartoznak, amelyek elsősorban az *irodalmi-művészeti világegyetem* különböző lehetőségeit rekonstruálják. Balassa, Rónay L. és Györffy, Kis Pintér, Neumer Katalin, Szegedy-Maszák és Zemlényi képviselik ezt a vonulatot.

A *kultuszeremtés* az Ottlik-regény esetében egyfelől „a lét egészére irányuló kérdésfeltevésekre” (Bohár, 1999/2:26–28) és a mű mellett tüntető önazonosságának élmé-lyítésére ad alkalmat. Nemcsak kortársainak (Nemeskürthy, Cs. Szabó, Hornyik), hanem a *Mozgó Világ* 1982-es *Soraközjében* felsorakozó, igen csak eltérő habitusú fiatal íróknak és költőknek is, akik között Balázs József, Csalog Zsolt, Dobai Péter, Esterházy Péter, Kodolányi Gyula, Kornis Mihály, Szilágyi Ákos és Tar Sándor egyaránt megtalálható. A kultuszeremtéssel párhuzamosan futó *immanens esztétikai elemzések* központi gondolata a regény ontológiai megalapozottságú esztétikai rendje (Balassa, 1982a, 182b, 1987), a létbe kivetett és az isteni kegyelemre rászoruló ember (Rónay, 1987) és a kimondhatatlan kimondásának kísérlete (Györffy, 1990).

### 2.2.6. Teológiai olvasatok

A nyolcvanas évekbeli recepcióban kétféle olvasási stratégiát lehet fölfedezni. Az egyikben az elemzés és értelmezés a már-már *misztikus-vallásos olvasási tapasztalat* és megragadottság esszéisztikus élménybeszámolójába olvad bele. A másikban a *regény szövegfilológiai és összehasonlító vizsgálatából* nyert ismeretek egyszerre szilárd és finoman tagolt alapzatára épül az értelmezés.

A művet és az élményt egyaránt kommentáló esszé elsősorban Balassa munkásságához köthető, aki a kultuszzá emelkedő Ottlik-recepció első számú művelője, aki Mártonffy szerint „az analógia vezetésével bejárható értelemtartomány határértékei,

az együtt-alkotó beszéd szabadsága és a megigézett nyelv elnémulása közül az utóbbiban jelöli ki az értelmezés alaphelyzetét és kiindulópontját”. Balassa regényinterpretációja ugyanabba a *teológiai horizontba* íródik be, mint Beney Zsuzsáé, „amely a létezés etikai döntéseknél eredendőbb és szavaknál beszédesebb tényeinek feszültségterébe gyűjti az elbeszélés erővonalait” (Mártonffy, 2001/1:82–83). Balassa értelmezésében a regényben az üdvtörténet teljesedik ki, amelynek a befogadó is részese lesz, sőt részesek kell legyen, hiszen Balassa szerint „Az *Iskola a határon* előfeltételezi azt, akit ő teremt, aki általa lesz. Akinek már annak kell lennie, hogy megérthesse, de igazán csak akkor lesz az, ha már megértette, vagyis megtanult vele hallgatni” (Balassa, 1982a:290). A hallgatás és a meghallgatás imperatívuszában egyetértésre találó kultuszközösség egyúttal nyelvi közösség is. Kérdés, ki alkalma arra, hogy beléphessen ebben az eléggé ezoterikusnak tűnő kultuszközösségbe. És persze az is kérdés, hogy a Balassa által felülmúlhatatlan mű akár az irodalmár számára is megközelíthető, hiszen „a szótlán egyesülés hermeneutikája ugyanúgy tekintheti fölöslegnek a tökéletes mű kommentárját, ahogy megszüntetheti a különbséget az olvasás eksztázisában felnyíló értelem és az utólagos értelmezés feladata között. (...) A kimondhatatlan »beszédaktusainak« sűrítésével a mű teológiai értelemirányait is egyetlen pontba tereli; s az eszkatologikus tapasztalat jelentését (a jelenre nyíló elővételezett jövőt) egy befogadói közösség értékválasztásától teszi függővé”. (Mártonffy, 2001/1:82–83).

Balassa tanulmányain kívül Kis Pintér tanulmánya annyiban teológiai olvasatnak is tekinthető, hogy az erkölcsi ítéletmondás vulgáris oppozícióit meghaladva az üd-vösségtörténeti folytonosságban helyezi el a világteljesség, a teljességet megbontó „metafizikai karambol” és a helyreálló „embermértékű világrend” teremtésre és megváltásra utaló jelképeit, ám ez az értelmezés legalább ennyire tekinthető *ontológiai* olvasatnak is, hiszen kulcsmondata így hangzik: „az *Iskola* nem parabola, nem valami prefasiszta társadalmi modell, hanem elsősorban és mindennek előtt valóság, annak egy része, egy darab szemléletes világ, melyben, mint cseppben a tenger, maga a világ is tanulmányozható” (Kis Pintér, 1982).

### 2.2.7. *Dialogikus poetológiai olvasatok*

Ahogy az értelmezések egyre jobban feltárják a regény olvasásának irodalomesztétikai lehetőségeit, nyelvi megformáltság és jelentés összetett viszonyát, egyre inkább kétségbe vonják a mű példázatjellegét. Mártonffy úgy látja, hogy „a páli mondat szerkezet-meghatározó hangsúlya, amelynek tudatosítása egyre inkább mellőzhetetlenné tette a szöveg teológiai utalásrendszerének vizsgálatát, alighanem jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy a regény igazsága ne záruljon be a (mégoly összetett) példázatos didaxis, a morális törvény általános érvénye, az egységes jelentésirány és a kultuszeremtő kritika együttesében megragadható funkció-történeti paradigmába”. A „teológiai” és az „esztétikai” olvasat Mártonffy szerint olyan feszültségteret alkot, „melynek egyik pólusát az egyszerre szabad és körülményeitől függő emberi beszéd-, illetve cselekvésformák »üres« centruma, a másikat az egyszerre eligazító és zavarba ejtő újszövetségi kijelentés alkotja, mely megköt és felold, hallgatásra int és szóra bír. Ha az *Iskola a határon* mint parabola »hermeneutikai műfaj«, akkor ez azt is jelenti, hogy értelmezése visszahat formai lehetőségeinek el-

gondolására: tétje elsősorban az olvasó önmegértése.” (Mártonffy, 2001:33–34) Úgy gondolom, mindezzel egyetértve is tekinthető ez a regény nem didaktikus modern példázatnak, amely nyitott az olvasóval való dialógusra.

A hetvenes évek végétől megjelennek olyan tanulmányok, melyek a *filológiai érvekre támaszkodó motívumelemzéssel* vagy a *poétikai eljárások* szakszerű körülhatárolásával operálnak és a példázatosság dialogikus értelmét erősítik. Ezek közül mint kimagasló teljesítményt emeli ki Mártonffy Zemplényi Ferenc 1982-ben megjelenő (de jóval korábban<sup>24</sup> keletkezett) keletkezett *Regény a határon* című tanulmányát, mely a legmeggyőzőbben érvel a regény parabolikus olvasatának túlhangsúlyozásával szemben. (Zemplényi, 1982:476). Zemplényi műértelmezésében a regény befejező részében az elmondott Miatyánk és a csillagos ég kegyelmi aktus, mely Mártonffy szerint „egyidejűleg pecsételi meg a szöveg kompozicionális-szimbolikus rendjét és veti szét a parabolikus didaxis egyezményességén nyugvó jelentésstruktúráját”. (Mártonffy, 2001:35–36)

*Rendszerező poetológiai vizsgálat* keretében Kulcsár Szabó Ernő már 1977-ben a parabola és a „kevés áttételű, anyagközeli, realiztikus” ábrázolásmód, valamint a realiztikus fejlődésregény és a „modellezett közeg” összekapcsolódását látja a regényben (Kulcsár Szabó, 1977:245). Igen fontos észrevétele Kulcsár Szabónak, hogy „anélkül öltenek testet markáns magatartásképletek, hogy a szerző értékszempon-tot érvényesítene a típusok elkülönítésében”. A regényből valóban hiányzik mind a jellemek pozitív vagy negatív minősítése, mind a történések erkölcsi célzatú kommentálása. Ez az, ami alaposan próbára teszi azt az olvasót is, aki amúgy otthonosan érzi magát a regény által képviselt irodalmi konvencióban. Kulcsár-Szabó irodalomtörténetének Ottlik-fejezete elégé sajtós állomása az Ottlik-recepció történetének. Egyfelől kétségkívül kanonizáló és kultuszépítő, hiszen Ottlikot az irodalomtörténet értékes hagyományainak sorába, a Kosztolányi–Márai-típusú modernség és a musili próza közé helyezi, „lelkesedése” azonban jócskán elmarad a rokonszenvűkkel tündető írókétől és irodalmároktól, méghozzá Veres András szerint olyan mértékben, hogy a kifejtés nem támasztja alá a minősítést. Veres szerint Kulcsár Szabó Ottlik „szemléleti pozícióját” (az európai regényirodalom perspektívájából nézve) elavultnak tartja, ám ezt csak erős szordínóval adja tudtunkra: »A metafizikai értelmű emberi szubsztancia helyett itt tehát csak olyan intergitásértékek fogalmazódnak meg, amelyet a klasszikus modernség kérdésiránya lehetővé tesz.« (Veres, 1993:304). Más példákat is lehet idézni Kulcsár Szabó fenntartásos kanonizációjára: például arra a kérdésre, hogy megalkotható-e az a nyelvi forma és az egyetlen mű, amibe besűríthető az emberi viszonylatokról való tudás egésze, Kulcsár Szabó azzal válaszol, hogy a „Metaforikus és metonimikus jelentésképzés egyensúlya egy redukált alkatú reflektált fejlődésregény keretei között jön létre, ám e két nézőpont együttesen sem jut túl azokon az individuumértelmezési határokon, melyek az odaértett emberi lényeg megnevezhetetlenségéből következnek.” (Kulcsár Szabó, 1993:112–115).

Vallomásos elemeket is tartalmazó szépírói esszéiben Tandori Dezső a módszeres poetológiai vizsgálat eredményeit alátámasztó következtetést von le, amikor azt írja, hogy „ez nem viselkedéstan, gerincnemesítő tanfolyam, derékséggódex. Tandori értelmzésében a létezés igazsága a költészet igazsága, Ottlik kegyelemtanát éppen

közlésének módja hitelesíti, ugyanis „lényege nem az önmagában megállapítható érték, hanem a közlés, a kapcsolat, éppen ez a mi legrejtettebb vonulatú, külső-belső titkú és nyilvánvalóságú létezésünk, a mélyétől számított közel-valahányadik réteg az egyetlen igazi téma, ennek kell az írásos műben, ha egyetlen mód is van rá, megnyilvánulnia” (Tandori, 1985:92).

Szegedy-Maszák Mihály 1982-től kezdve közzétett s később a szerző Ottlik-monográfiájába beépülő tanulmányaiban – a Zemplényi Ferenc által megjelölt irányban tovább haladva – feltárja, hogy „a közlés és hallgatás, megértés és értelemkűszöb, ismert és kiismerhetetlen rend, dialogikus viszony és magány egymásba játszó kettősségének episztemológiai képlete miként gyökerezik a modern protestáns hitértelmezésben” (Mártonffy, 2001/2:39). Szegedy-Maszák szerint Ottlik az erkölcsi érzéket azonosítja az erény föltételével, és a regény értékszerkezetének alapjává könyörület és a megváltás/megigazulás erőterében kibontakozó belső függetlenség létállapotát teszi. Nem csak a keresztény erkölcsi-vallási intencionáltságot érzékelteti, hanem egyben a példázat egyetemes érvényességét is. (Bohár, 1999/2:29) Az Ottlik-műben Szegedy-Maszák szerint nem az erény, hanem a természetfeletti értékalkotó elv uralkodik, annak a dialektikának a jegyében, amelyben a rend és a káosz egymásba játszanak. Miként a rációelví példázat és a határtalan „íródás”, a parabola és az újrakérdés (Mártonffy, 2001/2:39). A befogadást vizsgáló számára Szegedy-Maszák Ottlik-interpretációjának egyik legfontosabb eleme az, hogy e regény értelmezése nem lezárható folyamat (Szegedy-Maszák, 1994).

### 2.2.8. Vallási (bele)olvasatok

Jogosak Szegedy-Maszák Mihály fenntartásai a *vallási jelentésréteg irányzatos túlexponálásával* szemben, ugyanis a politikai-ideológiai redukció után a vallási redukció következett. „A regény keresztény-biblikus sugallatának feltárására (is) vállalkozó írások kivált akkor bizonyulnak értékképzőnek, ha a spirituális értelemlehetőségeket a szöveg »materiális« – nyelvi, alkotástechnikai, intertextuális, történelmi – dimenziójában s a befogadás esztétikai tapasztalatának figyelembevételével alapozzák meg.” (Mártonffy, 2001/2:42) Ennek hiányában joggal tarthatjuk sikertelen kísérletnek Szántó Gábor András motívumtörténeti fejtegetéseit (Szántó, 1998), mert az Ottlik vallásossága mellett érvelő „hitvédő” logikája gyakran sülyed a Nabukodonozor = nebolondozzonazúr szintre. A vallási, bibliai és egyháztörténeti motívumkincsben gazdag Ottlik-mű „nem megfejtendő feladványként nyújtja át magát, hanem történeti meghatározottságánál fogva szövődik a hallgatás szövetébe” (Mártonffy, 2001/2:42).

Jól látja Mártonffy, hogy az Ottlik-mű befogadástörténetében a teológiatörténeti és teológiai szempontokat is megjelenítő közelítések akkor eredményesebbek, ha a narratológiai-elbeszéléstechnikai elemzéssel, a nyelvhasználat dialogikus mozzanatainak feltárásával kapcsolódnak össze. Ezek az értelmezések nem csupán a bibliai motívumokat és a keresztény kulturális hagyomány szerepét tárják föl, hanem „azt a megszakadásokkal létesülő folytonosságot is, amelynek jegyében a létértelmezés teológiai tradíciója és az elbeszélő szövegek olvasásának bibliai-hermeneutikai tapasztalata érvényes javaslatokkal egészíti ki a századunk végén is kiemelkedőnek minősülő alkotás poétikai vizsgálatát. S eközben vélhetően fényt vet arra az összefüggésre is, amely a regény minősége és keresztény hagyományvonatkozásai közt áll fenn” (Mártonffy, 2001/2:42).

### 2.2.9. A kánonizáció módosulására utaló olvasatok

A kánonizáció jelentős módosulása a *Mélylégzés* című antológiában tapasztalható. A főiskolai hallgatók nagyon különböző (lélektani, vallási, poétikai, filozófiai, szociálpszichológiai) megközelítésű munkáiban „a regény ideje az időtlen egzisztencia-időhöz kötődik, ami maga mögött hagyja a történeti-ideológiai áthallások lehetőségét” (Bohár, 1999/249). Ezek az értelmezések érthetően merőben más élményanyag és intencionális háttér keretében születtek.

### 2.3. AZ OTTLIK-KULTUSZ

Az író és az irodalmi mű körül kialakuló kultuszban olyan erő, lelkesedés, elköteleződés összpontosul, mely erőszak nélkül, de nagy erővel terjeszthet értékeket, magatartás-mintákat, sajátos vonásokkal ruházhatja föl a kultusz köréhez tartozók *identitását* és az uralkodó kultúrán belül megteremtheti a kultuszközösség szubkultúráját. Ez a *szubkultúra* az összkultúrában lehet mellékes és/vagy epizodikus tünet, ezoterikus zárvány, de lehet az összkultúrát komoly mértékben befolyásoló tényező is. A kultusz összhangba vagy ellentétbe kerülhet a politikai hatalommal, mely eltűrheti, a hivatalos kultúrába beépítve szentesítheti, vagy pedig természetes medréből kitérítve kisajátíthatja, sőt akár erőszakkal meg is szüntetheti.

Az *Iskola a határon* mai olvasói között is szép számmal akadnak olyanok, akik számára ez a regény olyan író műve, akit legenda, titok és kultusz övez, amelynek elemei olvasói horizontjukba is beépültek. Ottlik maga is tevőlegesen hozzájárult kultuszához, elsősorban „bújócskázó”, egyszerre rejtőzködő és játékos természetével. Egy interjúban elhangzó kijelentését, miszerint „Jobb, ha az íróról csak műveiből tud a világ”, csak félig lehet komolyan venni, hiszen olyan író mondta, akinek élete és művészete, a ténylegesen megért és a kitalált egybefonódott. Több megnyilatkozásával nem annyira informált, mint alakított. Átírja a valóságot, amikor azt mondja, 1935-ben végzett az egyetemen, hiszen csak otthagya a matematika és fizika szakot; és akkor is ezt teszi, amikor azt mondja, hogy az *Iskola a határon* 1948-as változata csupán jelentéktelen mértékben bővült, miközben a fennmaradt kézirat ennek ellenkezőjét bizonyítja.<sup>25</sup>

A kultuszt nagy mértékben generálta az a tény is, hogy a regény (éppen Pilinszky *Harmadnapon* című kötete társaságában) egy olyan időszakban jelent meg, amikor oázisnak tűnhetett a jelentéktelen művek sivatagában. Ráadásul három évvel 1956 után, s erkölcsi példázatát nemcsak Lengyel Péter, hanem sokan mások is érezheték 1956 melletti, egyszerre emelkedett és rezignált kiállásnak.

Bár akadnak, akik a *Budát* méltó folytatásnak tekintik, sokkal többen tartják egykönnyves szerzőnek Ottlikot, az *Iskola a határon* pedig egy olyan „alkotó” művének, akinek Veres A. szerint a kombinációs játék jelentette az életét és művészetét egyaránt meghatározó szervező elvet. Mintha minden egyes műve egyetlen mű variánsa lenne, amelyek közül a legsikerültebb kombináció az *Iskola a határon* lett (Veres, 2002:10).

#### 2.3.1. Az Ottlikkal kapcsolatos írások időbeli megoszlása

Az *Iskola a határon* megjelenését követő tíz évben megjelent Ottlikkal kapcsolatos 39 írás négyötöde kizárólag a regénnyel foglalkozott, s csak egyötöde Ottlik írói munkásságával, személyiségével, életével. Az 1971 és 80 közötti 20 írásnak már két-

harmada foglalkozik az íróval, s csak egyharmada a művel. Az 1981 és 1990 közötti immár 86 írás háromnegyede foglalkozik az íróval. (Ha pedig a *Mozgó Világ Sorakozó* című összeállításában szereplő 27 és a *Magyar Naplóban* megjelent 17 nekrológot külön számítjuk, akkor már az írások 85%-a foglalkozik az íróval.) A kilencvenes években ez az arány 44 írásra vetítve 80% és 20% (az *Ottlik: emlékkönyv* és a *Mélylégzés* írásait külön számolva 75% és 25%). Mindez egyértelműen jelzi az *Ottlik-kultusz* fokozatos erősödését.

### 2.3.2. A „túrt gyümölcs”

Az *Élet és Irodalomban folyó vita* – a későbbi, a „három T”-vel jellemezhető művelődéspolitiká<sup>26</sup> terminusát használva –, a „túrt gyümölcs” státusába helyezte a regényt. Feltehetően sokakban éppen ezzel keltette fel az érdeklődést, mondván „ami ezeknek nem tetszik, az számunkra minden bizonnyal érdekes lehet”.

Míg Ottlik Géza 1981-ben történő kitüntetéséről csak rövid sajtóközlemények jelennek meg a lapokban, 1982-ben már jelentős rokonszenvtüntetésre kerül sor *Sorakozó* címmel a *Mozgó Világ* 5. számában 28 oldalnyi terjedelemben, ahol Ambrus Lajos, Balázs József, Bereményi Géza, Csalog Zsolt, Csaplár Vilmos, Czákó Gábor, Dobai Péter, Egyed Péter, Esterházy Péter, Granasztói György, Grendel Lajos, Kodolányi Gyula, Kolozsvári Papp László, Kornis Mihály, Körmendi Lajos, Krasznahorkai László, Kurucz Gyula, Marosi Gyula, Márton László, Pályi András, Sarusi Mihály, Szilágyi Ákos, Tandori Dezső, Tar Sándor, Ungvári Rudolf, Veress Miklós, Wehner Tibor és Zalán Tibor „sorakozott föl”. Feltűnő e csapat fiatal átlagéletkora és „népfrontos” heterogenitása. Vannak köztük urbánusok és népiesek, KISZ-tagok és állandó rendőrségi megfigyelés alatt állók egyaránt. A „tüntetők” eléggé eltérő kommunikációs formákat választottak: Balázs József – Bohár András kifejezését használva (Bohár, 1999/2:26) – ontológiai és politikai-antropológiai dimenziókba helyezi Ottlikot: „Ottlik lételmélete nagyon sok oldalról, körültekintően megtámogatott, s mentes különféle ideológiák merev optimizmusától. S éppen ezért az Ottlik-jelenség Magyarországon mindenekelőtt etikai jelenség.” Bereményi Géza egy háború előtti bridzskönyvben találja meg az író nevét. Csaplár Vilmos a hagyományteremtő kultuszképzést sürgeti: „Jó lenne, ha Ottlik neve, egy-egy műve, egy-egy hőse vonatkozási alappá, magától értetődő fogalomná válna.” Dobai Péter szerint „a jó író pilótának is jó, államférfinek is, bölcselőnek is, távolugrónak is.” Kodolányi Gyula »a létezés szakmában dolgozom«-kezdetű versével tiszteleg, Kolozsvári Papp László tanítvány szerepben arra kéri „tanárát”, hogy állítsa ki addig elvégzett életéről szóló bizonyítványát. Körmendi Lajos indirekt visszautasítása a regénybeli hajókirándulásra utal: „Megköszönve a Szerkesztőség szíves jóindulatát, sajnálattal közlöm, hogy nem jelenhetek meg a hajóhídon az önmaguk vagy mások által jelölt tengernagyok között”. Kurucz Gyula németül írt szövegével Ottlik és Musil összemérhetőségét fogalmazza meg, Ottlik javára ítelve. Marosi Gyula Ottlik nyelvének pontosságára reflektál. Márton László a mítoszképződést sürgeti versével<sup>27</sup>. Szilágyi Ákos *Schulze ál-mában motyog* című versében<sup>28</sup> a világalomra törő schulzék szellemét engedi ki a palackból. Tar Sándor novellába szövi bele az ottliki figurák mindenütt jelenvalóságát és a saját egzisztenciális párhuzam lehetőségét.

És mindezt kiegészítik az Ottlik személyes (írói és egzisztenciális) sorsukra való

hatásáról szóló bizonyoságtételek, valamint Wehner Tibor vizuális költeménye, s az azóta legendássá és jelentős műelemzések tárgyává vált Esterházy-mű: az *Iskola a határon* teljes szövegének egymásra másolása, mely Bohár András szerint „az írás-letezés ekvivalenciáját, azonosságát érzékelteti”.

1990-ben újabb „sorakozó”: a *Magyar Naplóban megjelenő nekrológok*, ezúttal zömmel az idősebb nemzedéké: Balassa, Czizgány György, Ferencz Győző, Földényi F. László, Göncz Árpád, Esterházy, Györe Balázs, Jókai Anna, Karátsón Gábor, Kertész Imre, Kis Pintér, Kornis Mihály, Kukorelly Endre, Lengyel B., Mándy Iván, Parti Nagy Lajos, Réz Pál, Szakonyi Károly. Bár ez is eléggé „népfrontos lista”, a *Sorakozó* csapatából itt csak ketten szerepelnek: Esterházy és Kornis.

### 2.3.3. A gödöllői kiállítás

1994-ben nyílik meg az *Ottlik Géza Gödöllőn című kiállítás* a Gödöllői Városi Múzeumban. A kiállítást a gödöllői múzeum és a művelődési ház munkatársai, Kecskes József, Kovács Éva, G. Merva Mária és Seres Imre rendezték, Balassa Péter nyitotta meg. A meghívó szerint „Ottlik Géza a XX. század egyik legjelentősebb írója. Főműve, az *Iskola a határon* immár része a nemzeti kánonnak. (...) Kultusza még életében elkezdődött. A középnemzedék legszínvonalasabb írói és esztétái (Esterházy Péter, Lengyel Péter, Nadas Péter, Balassa Péter) Ottlikot tűzték zászlajukra, benne látják a folytatható hagyományt, a vállalható eszményt.” A támogatók listája is egyfajta sorakozó, melyben egyaránt megjelenik a hivatalos és a civil társadalom, a „nemzeti” és a „liberális” tényezők: a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, a Művészeti és Szabadművelődési Alapítvány, az Országos Játék Alap, a Soros Alapítvány, a Gödöllő Városért Alapítvány, a Gödöllő Város Önkormányzata és Polgármesteri Hivatala, a Gödöllői Lokálpatrióta Klub, a Magyar Asszonyok Egylete, a Magyar Nemzeti Múzeum, a Gödöllői Városüzemeltető és Szolgáltató Intézmény, a gödöllői Tűztorony Sütő- és Húsipari Kereskedelmi Vállalat, Nagy János, a gödöllői 53. sz. Háztartási és Festékbolt tulajdonosa. A kiállítás egyik legnagyobb visszhangot kiváltó darabja – ezt a vendégkönyv néhány bejegyzése is igazolja – Esterházy P. *Iskola a határon – bevezetés a szépirodalomba* című műve volt, melyet a katalógus így ír le: „A regényt Esterházy Péter többsorosán egymás tetejére leírta egy plakátra. Papír, fekete tinta. Üveg alatt bekeretezve. 77.5×57.5 cm. Esterházy Péter tulajdona.” A vendégkönyvben Lengyel Balázssal az élen 146 látogató aláírása szerepel, köztük íróké, rokonoké, községi iskolatársaké, környékbeli általános iskolásoké, gimnazistáké és tanáraiké, valamint a Contec RT dolgozóié, amit két tucatnyi „köszönöm”, „tetszett”, „szép”, „csodálatos”, „élvezetes volt” mellett néhány egyéb bejegyzés is követ: „Minden nagyon szép volt, főleg a székek”, „Köszönöm, hogy a XX. századi kultúra legnagyobbjáról ilyen hiteles képet sikerült kiállítani”, „Nagyon szépen végigélt munkássága megragadott, talán még életében is sok kitüntetésben volt része”, „Életszerű, reális, ugyanakkor idilli. Szeretnék hasonlót Budapesten is látni”, „Örömmel olvastam Nemes Nagy Ágnesről írt jellemzését, szívesen néztem a községi emléktárgyakat”, „Egy nagyon tartalmas és értékes élet bizonyosságát láthattam, s községi osztálytársam és barátom emlékének is tisztelettel adózhatam”, „Jó volt látni egy író-ember otthonát, s fölfedezni, hogy olyan is meg nem is, mint mi, olvasói”, „Sokkal szebb a régit látni, mint a mai valóságot, igazán jó lenne



utolérni őket”, „Nem csak az író, hanem ellentmondásokban bővelkedő korát is megidézi a kiállítás”, „Példaképek mindig kellene egy nemzetnek!”, „Nem szabad elfelejteni a NAGYOKAT”, „Nagyon sok minden tetszett: iskolái, fogalmazásai, viccei”, „Nagyon tetszett Esterházy ajándéka”, „Esterházy »ajándékát« tartottam legértékesebbnek”, „Itt voltam szerelmemmel, akit imádok. Egyébként tök jó volt!”, „A kiállítás felér egy monográfiával”, „Minden megvan. Ez a kiállítás is. És meg is marad, akármit írogatnak újú poszt-posztmodernnek.”

#### 2.3.4. Az Ottlik- emlékkönyv és a Mélylégzés

A kultusz történetet következő állomása az 1996-ban megjelenő *Ottlik-emlékkönyv*. Szerkesztője a kiállítás vendégkönyvéből utoljára idézett bejegyzés szerzője: Kelecsényi László. És valóban, az inkább ünnepélyes, mint izgalmas kötetből Balassa, Beney, Bereményi, Cs. Szabó, Esterházy, Földényi, Györe, Illés E., Kertész I., Kornis, Lengyel P., Mándy, Nemeskürty, Poszler György, Réz P., Rónay L., Rónay Gy., Schöpflin Aladár, Tandori mellől nem csak a „poszt-posztmodernnek”, hanem Kis Pintér, Szegedy-Maszák és Zemplényi Ferenc írásai is meglehetősen hiányoznak.

A kultusz történet igen jelentős, és az emlékkönyvhöz képest sokkal inkább fordulatot hozó állomása a két kiadásban is<sup>29</sup> megjelenő *Mélylégzés*, melynek alcíme *Adalékok Ottlik Géza Iskola a határon című regényének világához*, szerkesztője Fűzfa Balázs, a szombathelyi főiskola irodalom tanszékének tanára, aki tanítványainak írásait adta közre. A szerkesztő úgy építette bele Ottlik-szemináriumának hozadékát a kibontakozó Ottlik-kultuszba, hogy diákjai írásait két Esterházy-írás közé helyezte.

#### 2.3.5. A szerzőségi vita

Sajátosan, de eléggé hatásosan alakította az Ottlik-kultuszt az *Ottlik egyedüli szerzősége körül fellobbanó vita*. Még 1993-ban látott napvilágot Kukorelly Endre *Könnyű elakadni* című írása (Kukorelly, 1993), melyben felveti, hogy Ottlik esetleg felhasználta 1945-ben meghalt katonaiskolai és író társa (Örley István) kéziratos hagyatékát, a regényben Medve-kéziratoként emlegetett posztumusz küldeményt. E vélekedést később a *Duna-tévében* is megismételte. Egy évvel később Kelecsényi László felkeresi a költőt, akitől megtudja, hogy csupán játékos feltevés volt, amit Kukorelly nem tud s nem is akar bizonyítani. Kelecsényi legerősebb ellenvetése ezzel a feltételezéssel szemben az, hogy Ottlik mindannyiszor kiteszi az idézőjelet, amikor Medve kéziratából idéz (Kelecsényi, 1995). A *HVG* 1999. március 6-i számában Mohai V. Lajos *Kétkezes regény?* című írásában azt a kérdést veti fel, mivel magyarázható az, hogy Ottlik életművében ez a regény az „egyszeri, s utána meg nem ismételt minőségi ugrás” (Mohai, 1999). Nem fogadja el Szegedy-Maszák magyarázatát, hogy Ottlik kezdettől fogva ennek a könyvének a megírására készült, s Bán Zoltánt idézi, aki felveti Örley lehetséges szerzőségét. Úgy véli, „Ottlik teljesítményét olyasfajta kései túlértékelés nagyította föl, melynek csak egyik forrása volt maga a regény. A másik »ok« az lehetett, amit Ottlik egyik értelmezője és kitartó népszerűsítője, Balassa Péter esztéta gyakran nevezett a hatalommal szemben érvényes magatartásnak, civil kurázsinnak”. Ő is idézi Kukorellyt, hogy „A regényt Örley írta, mondta mindenütt Ottlik, csak nem hittük el neki”. Esterházy Péter az *Élet és Irodalom* március 26-i számában. „létezőpletykának”, „dumának, fecsegésnek, sörözés közbeni észjárásnak” minősíti a *HVG*-cikket. Ugyanebben

az írásban fontos kérdést vet föl Esterházy: „Úgy jó húsz éve keletkezett Ottlik körül egy kultusz; érdekes volna azt is megnézni egyszer, miért, mik lehettek ennek az okai, és mennyiben voltak ezek irodalmiak, és mennyiben társadalmiak és politikaiak, és miért éppen ő, és miért nem, mondjuk, Szentkuthy.” Zárójelben megjegyzi, hogy „Én persze nem kultuszból másoltam, hanem csak mint az állat, úri passzióból”, majd hozzáteszi: „A kultusz hülyíti az olvasást, úgyhogy háritandó; de marad elég” (Esterházy, 1999). Április 8-án Tandori Dezső írása jelenik meg a *Mancsban*. „Ami 1957 után játszódik, hogyan írhatta volna Örley?”, kérdezi Tandori, majd azt is bizonygatja, hogy Ottlik nem egyműves író. Ami pedig laudálóit illeti, Tandori szerint „túl-laudálták őt azok, akik puha-ellenzéki-dumát akartak belőle facsarni perc-emberként adott céljaira perc-rendszerek silányságai ellen” (Tandori, 1999). Április 10-én Kukorelly Endre Esterházynak írt válasza olvasható az *Élet és Irodalomban*. Kukorelly először is ünnepélyesen visszavonja állítását, majd azt fejtegeti, hogy „Ottlik nem talált ki semmit. A mondatait nem kitalálta, hanem megtalálta. (...) Halálpontosan tudta, hogy mi van, ahhoz, hogy leírja. Ottlik azzal foglalkozott, hogy leírja, ami van. (...) Filológiai probléma, hogy Ottlik tényleg belefoglalta-e saját regényébe Örley kéziratát, érdekes kérdés, csak nem ide tartozik” (Kukorelly, 1999). Május 6-án az *MTV 1* értelmiségiek körében igen kedvelt *Mélyvíz* című műsorának *Irodalmi rejtélyek* című adásában Békés Pál beszélgetett erről a kérdéstről Beney Zsuzsával, Czigány Györggyel, Farkas Zsolttal, Kukorelly Endrével, Radnóti Sándorral és Szegedy-Maszák Mihállyal. Szegedy-Maszák szerint Örley művei stílusosan eltérnek Ottlik főművétől. Radnóti szerint a filológiai bizonyítékokon kívül a szerző gentleman karaktere is a feltételezés ellen szól, szerinte nemcsak stílusa más Örleynek, hanem írásainak színvonala is. Beney szerint Ottlik Örleyt mindig idézte, s szerinte különben sem tisztességtelen idegen szöveget bedolgozni. Farkas arra hívta föl a figyelmet, hogy „Ottlik és Örley folyamatosan megbeszélték egymás között a dolgokat. Ottlik tapasztalhatta ezekből a beszélgetésekből, hogy milyen csalóka is az emlékezet. Érdekelte ez a probléma, s bele is dolgozta regényébe, s ez esztétikailag nagyon fontos, konstitutív mozzanata lett a regénynek.”

E beszélgetés keretében fontos megállapítások hangzottak el az Ottlik-kultusszal kapcsolatban is. Szegedy-Maszák megkockáztatja, hogy talán *túlzottan is kanonizálódott* a regény. Beney úgy látja, „most is odaadó köre van Ottliknak, de ez a mű jellegéből következik, ugyanis nagyjából érteni vélik, de mégsem egészen, egy kicsit misztikus, amit ad, s ez alkalmas a kultuszra. Megengedi az olvasónak, aki kultuszt tesz, hogy ne kelljen neki tökéletesen megérteni, hogy megmaradhasson a megértés és a rajongás határán.” Ezek szerint létezhet olyan értelmező közösség, melyben az író iránti rajongás pótolja a hiányzó szakszerűséget. Farkas Zsolt arról beszél, hogy „Sok értelmezőközösség értékeli a művet magasra, szemben mondjuk Hamvassal. A Hamvas-kultusz jócskán megült.” Némiképpen vitatható a „sok”, inkább arról lehet szó, hogy többféle értelmező, ízlés- vagy élményközösségben bukkanhat elő az *Iskola a határon* mint magasra értékelt mű. Békésnek arra a megjegyzésére, hogy „Esterházy megkérdezi, miért Ottlik, és miért nem Szentkuthy körül keletkezett kultusz.” Szegedy-Maszák azzal válaszol, hogy „Nem sok könyv körül keletkezhetett volna kultusz. Szentkuthy kevesebb fegyelemmel rendelkezett, mint Ottlik, és a művészet gazdaságosság kérdése is, nem csak az újítás. A hatvanas években még a

*Prae*-ből voltak a szerzőnél eladatlan példányok az eredeti kiadásból,” Radnóti szerint Szentkuthy „bődületes életműve omlik ránk, kevésbé áttekinthető. Ottliknál a túlhabszás nem jellemző.”

### 2.3.6. A kultuszkör nagysága és szerkezete

Ottlik kultusza egy nagyon szűk, majdnem családias körben keletkezett. Fialat írók, költők, irodalmárok (elsősorban Balassa, Esterházy, Lengyel Péter, Tandori) számára Ottlik egyszerre lehetett apa, beavató mester, erkölcsi példakép, esztétikai irányvonal, a politikai rendszerrel való tökéletes meg nem alkuvás élő példája. A *Sorakozó* társasága nem alkot homogén értelmező közösséget, még ízlés-közösséget sem, az Ottlik által képviselt értékek körül alakult ki a résztvevők egy részét tekintve alkalmi, más részét tekintve stabil közösség. Esterházy „egyszerre korszakzáró és korszaknyitó defigurációs gesztusa”<sup>30</sup> – amelyet Balassa a kódexmásolás áhítatának (Balassa, 1985), Radnóti viszont irodalmi apja rituális megölésének értelmez, Kulcsár Szabó pedig a hommage és az elhatárolódás együttes szándékát olvassa ki belőle: regény mellé újabb kultikus tárgyat helyezett, mely sokak figyelmét felkelte, s mintaadó gesztusával bővítette a kultusz körét (Radnóti, 1988). Amikor Esterházy „Ottlik-emlékműve” – tizenhárom évvel a mű keletkezése után, immár népszerű író hozzájárulásaként – a gödöllői kiállításon megjelenik, két kultusz interferál egymással, és erősíti egymást: az Ottlik- és az Esterházy-kultusz. És ez bizonyos mértékig Lengyel Péter és Tandori Ottlikkal kapcsolatos megnyilatkozásaira is áll. Az Ottlik-kultuszt ápoló főiskolai és egyetemi oktatók Ottlik-kurzusai révén olykor a fiatalabb nemzedékek képviselőivel bővült a kultusz köre. Ennek eklatáns példája a *Mélylégzés* kötet. Ez a vállalkozás ugyancsak interferál az Esterházy-kultusszal, hiszen Fűzfa Balázs tanítványainak írásai két Esterházy-írás „védőszárnyai” között, mintegy általa szentesítve jelennek meg. Hogy a *Mélylégzés* diák-szerzőnek kultikus közössége mennyiben alkot értelmező közösséget, arra a kötet eléggé eltérő megközelítésű (ízlésű, értékrendű, világnézetű) tanulmányai nem adnak egyértelmű választ. Egyébként véleményem szerint ők sokkal inkább képeznek értelmező közösséget, mint a *Sorakozó* és az *Ottlik: emlékkönyv* „résztvevői”. A hetvenes-nyolcvanas években az Ottlik-kultusz annak az „irodalmi életnek” volt egyik jellemző jegye, amelyről Veres András így ír: „Az irodalmi élet ellenőrzésében érdekelt politikai vezetés képtelen volt megbirkózni az új helyzettel. Érvényben volt ugyan a hivatalos kánon, de egyre kevesebben azonosultak vele. S mellette hallgatólagosan léteztek, sőt kiadói szerkesztőségekben és a gimnáziumi magyarórákon képviselve voltak az attól különböző »magánrangsorok« is, amelyek együtt bőven kitétek volna egy új nemzeti kánont, ha annak intézményes feltételeivel rendelkeztek volna. (...) Így is pontosan lehetett tudni az egyes életművek napi árfolyamának alakulását, például a Nyugat nagy nemzedékéből Babits és még inkább Kosztolányi meredeken fölfelé ívelő presztízsét, az élők közül Pilinszky vagy Ottlik fokozott megbecsülését.” (Veres, 2001).

Hogy végül is mekkora, vagyis hogy a társadalom mely rétegeire terjed ki az Ottlik-kultusz, azt eléggé nehéz megállapítani. Eljutott bizonyosan a közművelődési könyvtárosok és a középiskolai magyartanárok köréig, s rajtuk keresztül a könyvtárba járó olvasó-elitét és a gimnazistákat is megérinthette. Majd az *Iskola a határon* olvasottsági adataiból is láthatjuk, hogy nem volt olyan erős, mint a Bulgakov-kultusz,

hiszen az utóbbi Koncz Zsuzsa Margarita-dala révén még a populáris kultúrában is megjelent. Sajátos módon az Ottlik-kultusz ellenében hatott éppen az, amiért az Ottlik-hívők küzdöttek: Ottlik kanonizációja. Az iskolai órákon felbukkanó, a tankönyvben nem szereplő „tiltott” – az aczéli kultúrpolitika terminusával: „túrt” – gyümölcs jócskán veszít zamatából, amikor az *Iskola a határon* bekerül a tananyagba. A máig élő Ottlik-kultuszt még életben tarthatják a kultusz „kultikus személyei”, azok az „apostolok”, akik még személyesen találkoztak a mesterrel. Életben tarthatja az irodalomolvasás csökkenő mértéke is. Továbbá életben tarthatják olyan akciók, értékelések és értelmezések, melyek eltérnek a hivatalos Ottlik-képtől.

#### 2.4.7. Ottlik jelenléte az interneten

Az írónak és főművének az interneten<sup>31</sup> való jelenléte egyaránt tükrözi kultúránkban való jelenlétét: a kulturális intézményekben (oktatásügyi intézmények, könyvtárak, kiadók, múzeumok), a könyvkereskedelemben, a civil társadalom nagyobb és kisebb közösségeiben és a magánéletben. A interneten való jelenlét sok mindent érzékeltethet Ottlik kanonizációjából (Ottlik mint kötelező olvasmány, érettségi tétel, felvételi követelmény, tanulmányverseny-téma, könyvtári törzsanyag) és kultuszából egyaránt. Megjelennek Ottlik-szövegek *kulturális és vallási intézmények honlapjai* mottójaként (például a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és a Magyarországi Evangélikus Egyház honlapjain). Megjelenik Ottlik *magán-honlapokon* is, méghozzá eléggé gyakran nem humán területen működőkn. Felbukkan Ottlik és az *Iskola a határon* kémikus tudóssal, szülészorróssal és zeneszerzővel készült interjúban, valamint – az irodalmi, az irodalomtudományi és a bridzs folyóiratokon kívül – pedagógiai szakkikkekben, napilap gazdasági rovatában is.

#### 2.4.8. Ottlik „határhelyzetben”

Úgy tűnik, hogy a mű klasszikussá és kötelező olvasmánnyá válása elegendő biztosítékot jelent a mindenkori hatalom számára, hogy Ottlik kultusza belesimuljon a hivatalos kultúrába. Az Ottlikhoz és műveihez kapcsolódó konferenciák, szemináriumok és előadások szervezői és előadói nagyobbrészt a kultuszkörből és a pártpolitikától többé-kevésbé független értelmiségiek köréből kerültek ki. Az Ottlik-művek (elsősorban az *Iskola a határon*) tananyagká, érettségi tétellé, tanulmányi verseny témájává tevésében nem csak az oktatást irányító szerveknek, hanem a kultuszkörhöz tartozó kutatóknak, tanároknak és hivatalnokoknak is szerepe volt, akiknek egy része kettős szerepben döntött Ottlik és művei mellett. Ottlikkal kapcsolatban kifejezett *kisajátításról* nem tudok, legfeljebb olyan óvatos kísérletről, mely az 1999. szeptember 1. és 4. között lezajlott (és az azóta minden évben megrendezett) kőszegi *Fesztivál a határon* rendezvényen történt. Ezen 800 fiatal vett részt az ország minden részéről. Fővédnöke és megnyitója maga Orbán Viktor volt. A közel ötven rendezvényen tucatnyi miniszter és államtitkár s ugyanennyi neves kormánypárti politikus vett részt, valamint az előadók többsége is kormányközeli értelmiségi volt. Az *Iskola a határon: gondolatok Ottlik Géza regénye nyomán* című rendezvény előadói Boross Péter és Nemeskürty István voltak. Igaz, Nemeskürty 1982-ben és 1987-ben írt cikkeivel az Ottlik-kultusz alakításában is részt vett, de 1999-ben már mint millenniumi rendezvények kormánybiztosa szerepelt a rendezvényen.<sup>32</sup>

## 2.4. AZ ISKOLA A HATÁRON KANONIZÁCIÓJA A TANKÖNYVEKBEN<sup>33</sup>

Az *Iskola a határon* a hetvenes években és a nyolcvanas évek elején még az *alternatív kánont* képviselő tanárok civil kurázsija jóvoltából jelenik meg a magyarórakon, elsősorban a gimnáziumokban.

Az *Irányított irodalom* című sorozatban<sup>34</sup> Pála Károly szerkesztői munkájaként megjelenő *Tankönyvháború* című könyv érzékletesen mutatja be miként előzte meg az Ottlik-regény iskolai legitimációját az a bizonyos tanterv- és tankönyvháború. (Tankönyvháború, 1991). 1978 november 15-én az ELTE 20. századi Magyar Irodalom Tanszékén került sor az új irodalom tanterv vitájára. Király István a tantervkészítők ízlésdiktatúrájának érvényesülését látta abban, hogy „menlevelet ad az eddig méltán kritizált szerzők (Ottlik, Weöres, Pilinszky, Hrabal, Semprun, Beckett) tanítására, preferálására”. Leginkább az *Iskola a határon* tantervbe emelése ingerelte föl. „Most már ezt kell olvasni?”, kérdezte, amire Szabolcsi Miklós kiállt Ottlik regénye mellett, s a mai magyar irodalom csúcsteljesítményének nevezte. (Tankönyvháború, 1991:89–90).

Bár a regényről már szó esik egy 1980-ban Bukarestben megjelent tankönyvben (Izsák–Markó, 1980)<sup>35</sup>, a hazai középiskolákban 1984 őszén vezették be *Madocsa László* tankönyvét, mely 11 oldalon keresztül foglalkozik a művel. Míg az Izsák–Markó-féle tankönyv értelmezése erősen szociologizáló redukció, Madocsa olvasást segítő értelmezése szerint az iskola a világ színpada, ahol az Istentől távoli, tragikus világ szerkezetére tanítanak. Kulcsfogalomnak tartja a határt, a pokoljárás, fontos elemnek a kifejezés pontosságáért folytatott küzdelmet. A tankönyv szerint a regény se nem krimi, se nem élettörténet, hanem olyan fejlődésregény, amely az integritás megőrzésének útjáról szól, amelyben különböző magatartás-alternatívák jelennek meg, melyek között – szemben Merényi, Czakó, Ötvenyi és Apagyi magatartásával – *Medve a személyiség védelmét és az embertelen rend elleni lázadást képviseli, és az embertelen világ maga módján élhetőségét*. Madocsa elsősorban Szegedy-Maszák és Zemplényi írásaira építi értelmezését, és tartózkodik az ideológiai és értékelő megjegyzésektől. Hangsúlyt kap mind a mű szerkezet-, mind idő- és motívumkezelése, ami a tanulók esetleges önálló szövegfeldolgozó munkáját segíti.

1985. szeptember 6-án az MSZP KB Művelődéspolitikai Munkaközössége tanácskozást szervezett a IV. osztályos gimnáziumi tankönyvről. Király István és Pándi Pál olyan párthatározatot akartak kikényszeríteni, amely elrendeli a tantervek és tankönyvek felülvizsgálatát. A vitában felszólalt Pálffy G. István a Magyar Ifjúság szerkesztője, s megkérdezte, hogyan lehetséges az, hogy Ottlik egyetlen regénye nagyobb terjedelmet kapott, mint Veres Péter életműve. Szinetár Miklós úgy vélte Darvassal és Mesterházzal szemben a tankönyv Ottlikot végletesen túlértékeli. Király István szerint Madocsa Ottlikkal a Sziszifusz-modellt szuggereálja a Prométheusz modellel szemben (Tankönyvháború, 1991:461, 466–467).

*Horgas Béla és Levendel Júlia* 1990-ben megjelent tankönyvében (Horgas–Levendel, 1990) 50 sor jut Ottlik regényére. Ebből 30 sor idézet a műből. A nagyon közerthető nyelven megfogalmazott, ugyanakkor leegyszerűsítő antropológiai-étikai

megközelítésű értelmezésben az *Iskola* modellje lehet mindenféle zsarnokságnak. A regény a gyerek- és serdülőkorról szól, és az ábrázolás minden keserősége ellenére is végigcseng az élet szeretetének tiszta hangja. Időszemlélete erkölcsöt is sugall: azt, ami megtörtént, örökké hurcolja magával az ember, felelőssége sosem szűnik meg. Végző soron a regény a pótolhatatlan és összecserélhetetlen egyéniség megőrzésére és tisztelésére figyelmeztet.

A jelenleg legerősebb tankönyv szerzői, *Mohácsy Károly* és *Vasy Géza* 4 oldalt szentelnek 1995-ben megjelent tankönyvükben az Ottlik-regénynek, de ők sem vállalkoznak olyan alapos elemzésre, mint Madocsai (Mohácsi–Vasy, 1995). Vasy G. az egyéniekről és csoportokról szociológiailag, lélektanilag, pedagógiailag és esztétikailag hiteles képet rajzoló művet nevelődési regénynek tekinti, a katonaiskola szellemét pedig nevelődési eszköznek. A két elbeszélőt két személyiségnek értelmezi, Medve, Ötvenyi és Apagyi a lázadás különböző formáit testesítik meg. A három fő részhez kapcsolódó bibliai idézet az emberi akaratot relativizálja és az isteni irgalmat abszolutizálja. Az elsősorban Szegedy-Maszák műveire támaszkodó Vasy szerint a sár után következő hó világában, „a tiszta és hideg világban lehetővé vált a zűrzavar helyett a könyörtelen rend és a benne való létezés”.

*Valaczka András* 1996-ban megjelent tankönyvében hét oldalt kap az *Iskola a határon* (Valaczka, 1996). Az emberi értékek súlyát érzékeltetve markáns etikai értelmezését adja a műnek. Hangsúlyozza, hogy bár mindannyiukat megtörték, ez a vereség elmélyítette egyéniségüket, megmutatta, hogy a külső körülmények nem irthatják ki az érzelmeket, a barátságot, a hűséget. „Persze a végeredmény nem lesz más, mint irracionális magyarázat: csodáról van itt szó, »titokzatos megértés köti össze az egyik embert a másikkal«”, zárja le némiképpen leegyszerűsítő értelmezését a tankönyvíró, aki ezen kívül az ismétlések szerepével és a több szempontú elbeszéléssel is foglalkozik. Forgács Anna 1998-ban megjelent tankönyvének Ottlik-fejezete nem más, mint a Valaczka tankönyvében szereplő fejezet áttördelt, alcímekkel kiegészített változata (Forgács, 1998).

A négy hazai tankönyv mellett a tanulók kezébe kerülhet az 1991-ben kiadott *Hatvanhat éves regény* című „elemzésgyűjtemény”, amelyben az *Iskola a határon* „elemzése” Havas Fanny munkája. „Ez a regény ugyanis alapmű: a totalitárius rendszerek lényegét, mibenlétét tárja fel, azt, miképpen alakul ezekben a struktúrákban a közösség, milyen kapcsolatok születnek és hogyan. Ez a regény minden titkok nyitja, jóllehet semmit sem magyaráz el vagy meg, csak ábrázol, csak sejtet. Nem tartalma van, hanem tartalmai, megannyi fontos, nélkülözhetetlen mozzanat egy bonyolult szerkezetbe ágyazva.” E bombasztikus bevezető után egy csupasz, stílustalan, formátlan történet következik, ilyen fordulatokkal: „Ötvenyi ugyanis már nincs az iskolában. Megbokrosodott”. Másik három elemzőkötetben is szerepel az Ottlik-regény, mindháromban jóval magasabb színvonalon. Az egyikben (Ötven, 1994) Lengyel B. szerint az európai tudatregények közé sorolható mű azt sugallja, hogy a nem élni való életet is ki lehet bírni, hogy fel lehet fedezni független belső világunkat. A másikban Reményi József Tamás valóban elemzi a regény II. részének 4. fejezetét, s Szegedy-Maszák gondolatát felhasználva arra a konklúzióra jut, hogy „A kétségbevonható részletek, egymást kioltó információk együtt kiadják azt az érzetet, amivel életünket leéljük. A viszonylagosságok alá vannak ren-

delve egy ösztönszerűségében érzékeltetett egyértelműségnek, ami a közösség képlekeny formáit az évszázadok keresztény beidegződéséből összeálló belső rend szerint mutatja. A regény egyaránt olvasható a múltbeli történések dekonstrukciójának és példázatként is” (Reményi–Tarján, 1996). A harmadik elemzésgyűjteményben Turcsány Márta Tandori és Szegedy-Maszák értelmezéseire támaszkodva kulcsmotívumnak tekinti a kommunikáció problematikusságát és az erkölcsi érzék közösségformáló erejét (Kelecsényi, Osztovics, Turcsány, 2000).

A mű *címének* értelmezésével a Madocsi- és a Horgas–Levendel-féle tankönyv foglalkozik. Az Ottlik-mű *műfajával* a Madocsi-tankönyv (fejlődésregény) és a Mohácsy–Vasy-tankönyv (az egyénekről és csoportokról hiteles képet rajzoló nevelődési regény). A mű *fő kérdését* a Madocsi- és a Mohácsy–Vasy-könyv egyaránt abban látja, hogy az embertelen világban is kell és lehet élni. Legtöbb *szereplőt* (a három főszereplőn kívül, négyet) Madocsi könyve említ. A mű *szerkezetével* a Madocsi- és a Mohácsy–Vasy-féle könyvek foglalkoznak. A mű *időszerkezetével* csak a Madocsi-tankönyv foglalkozik. A *kétféle elbeszélői nézőpont* tárgyalása a Madocsi-, a Mohácsi-Vasy- és a Valaczka-tankönyvekben szerepel. A regény *értékszerkezetével* a Horgas–Levendel- és a Mohácsy–Vasy-tankönyv foglalkozik. A regény *motívumai* Madocsi könyvében szerepelnek. Jól érzékelhető, hogy a Madocsi-tankönyv foglalkozik legátfogóbban és legalaposabban az Ottlik-regénnyel.

Megállapítható, hogy a kanonizáció eszközeinek és lenyomatainak egyaránt tekinthető tankönyvek és tanulási segédletek többsége azokra a tanulmányokra támaszkodik, melyeket Bohár az irodalmi-művészeti világértelmezéssel, Mártonffy pedig a filológiai érvekre támaszkodó motívumelemzéssel és a poétikai eljárásokkal jellemez, ezek közül is kitüntetetten Szegedy-Maszák Mihály értelmezésére. Rajta kívül Almási Miklós, Grendel Lajos, Neumer Katalin és Zemplényi Ferenc gondolatai mutathatók ki a hazai tankönyvekben.

## A regény hozzáférhetősége és olvasottsága

### 3.1. HOZZÁFÉRHETŐSÉG

#### *Hazai kiadások*

- Budapest, 1959. Magvető  
 Budapest, 1968. Magvető  
 Budapest, 1975. Magvető  
 Budapest, 1976. Szépirodalmi (Harminc év sorozat)  
 Budapest, 1980. Magvető  
 Budapest, 1981. Magvető (Magvető zsebkönyvek)  
 Budapest, 1983. Magvető  
 Budapest, 1988. Móra (Diákkönyvtár)  
 Budapest, 1992. Magvető

#### *Külföldi kiadások*

- Une école à la frontière (ford. Ladislav Gara, Georges Kassai, Georges Spitzer), Paris 1964.  
 Éd du Seuil  
 School at the frontier (ford. Kathleen Szász) New York, 1966. Harcourt, Brace and World  
 Die Schule an der Grenze (ford. Charlotte Újlaky) Frankfurt am Main, 1963. Fischer  
 Die Schule an der Grenze (ford. Ita Szent-Iványi) Berlin, 1973, Volk u. Welt  
 Skola na granici (ford. Ivo Meden) Zabreb, 1967, Zora.  
 Skola na hranici (ford. Mila Zadračilová. Praha, 1974, Odeon  
 Szkola na granicy (ford. Tadeusz Olszanski) Warszawa, 1973, Państwowy Inst. Wyd.  
 (2. kiadás 1980-ban)  
 Skola vid gränsen (ford. Calman de Pándy) Stockholm, 1976, ANE/Geber  
 Učsilisce na granice. (ford. V.A. Szmirnov) Moszkva, 1983. Hudozs  
 Una escuela an la frontera (ford. Fernando Caral) Barcelona – Buenos Aires –  
 Mexikó, 1975. Grijalbo  
 Scoala de linga granita (ford. Lia Meltzer) Bucuresti Univers, 1988 cop 1976

### 3.2. A REGÉNY OLVASOTTSÁGA 1968-BAN ÉS 1973-BAN KÖNYVTÁRHASZNÁLÓK KÖRÉBEN

1968-ban – az *Iskola a határon* második kiadásának évében – egy 2700 fős mintával dolgozó kutatás (Gondos, 1971) adatai szerint az Ottlik-regényt a 18 éven felüli könyvtárba járók 4%-a olvasta. Négy olvasó közül egynek tetszett a regény. Legkevésbé Jókai *Az arany ember* és Hugo *A párizsi Notre-Dame* című regényét tetszéssel fogadják, va-



gyis a romantikus műveket kedvelőknek tetszett Ottlik regénye. A regény olvasottsága a könyvtártagok körében öt év elteltével sem emelkedett 5% fölé (Balogh, Kamarás, 1978).

### 3.3. A REGÉNY OLVASOTTSÁGA 1999-BEN ÉS 2000-BEN

2000 októberében Gereben Ferenc országosan reprezentatív mintán vizsgálta a 18 éven felüli lakosság olvasási kultúráját. Kérésre néhány, az Ottlik-regénnyel kapcsolatos kérdést is szerepeltetett a kérdőívben. Adatai szerint ekkor – annak ellenére, hogy a regény már évek óta sok középiskolában kötelező vagy ajánlott olvasmány – a felnőtt lakoságnak még mindig csak 9%-a olvasta a regényt. Az olvasók fele iskolai olvasmányként olvasta az Ottlik-művet.

A regény olvasottsága és ötfokú skálán mért kedveltsége<sup>36</sup> a különböző életkorú, iskolai végzettségű és olvasottságú csoportokban így alakult:

	elemszám <sup>37</sup>	az olvasók %	a művet iskolai olvasmányként olvasók %	a kedveltség mértéke (1–5)
nők	65	10	4	
férfiak	29	6	4	
1–7 általánost végeztek	4	3	0	4.8
8 általánost végeztek	7	3	1	3.9
szakiskolát végeztek	6	3	1	4.0
középiskolát végeztek	41	14	8	3.5
felsőfokon végeztek	34	34	17	3.9
18–20 évesek	7	13	9	
21–30 évesek	16	9	5	
31–40 évesek	20	11	8	
41–50 évesek	17	8	5	
51–60 évesek	17	11	3	
61–70 évesek	9	6	1	
70 éven felüliek	8	5	0	
könyvet nem olvasók	14	3	1	3.8
– nagyon ritkán olvasók	23	9	5	3.9
– időnként olvasók	24	15	8	3.6
– rendszeresen olvasók	31	25	11	3.6
<b>Összesen</b>	<b>94</b>	<b>8.7</b>	<b>4.3</b>	<b>3.7</b>

Megállapítható, hogy ennek a „fiús” és „férfias” tematikájú műnek az olvasótáborra majdnem kétharmadrészt *nőkből*, több mint negyötöd részben pedig *közép- és felsőfokú végzettségűekből* áll. Az is eléggé egyértelmű, hogy a fiatalabb korosztályokhoz tartozók többsége már *iskolai olvasmányként* találkozott a regénnyel, s csak a nők, az 50 éven felüliek és a rendszeresen olvasók körében vannak többségben azok, akik maguk választották ezt az olvasmányt. 2001 tavaszán Nagy Attila országosan reprezentatív mintán vizsgálta a 15–17 éves magyarországi diákok olvasási kultúráját. Az 1200 megkérdezettből mindössze egy Ottlik-olvasóval találkozott.<sup>39</sup> Ezek a kutatások azt sejtetik, hogy hazánkban egyre kevesebb olvasó tekinthető a dialogikus olvasás szereplőjének. Mind a kurrens, mind a maradandó olvasmányok zömmel olyan

olvasókra utalnak, akik a szépirodalmi művek javát monologikus, lineáris, a történet visszaidéző, a reflektivitást alig-alig működtetve olvassák el és élik át.

A mű kedveltségéről csak annyit lehet megállapítani, hogy minden (vizsgált) rétegben – átlagosan – *tetszett* a mű. A különböző olvasórétegek „nagyon tetszett”, „tetszett” válaszai közvetlenül nem hasonlíthatók össze, ugyanis minden olvasmány vagy film esetében a „tetszett” minősítés aránya az iskolai végzettség csökkenésével növekszik (s egyúttal nő a „nem tetszett” minősítések aránya), vagyis az alacsonyabb végzettségűek kevésbé kritikusak, kevésbé vállalnak kockázatot, biztosra mennek az olvasmány kiválasztásakor (Balogh, Kamarás, 1978). Ha az adott rétegre jellemző átlagos tetszési értékekkel<sup>40</sup> hasonlítanánk össze az Ottlik-regény tetszéspontját, azt az eredményt kapnánk, hogy az *Iskola a határon* – a szigorúbb mércével értékelő – iskolázottabb olvasóknak valamivel jobban tetszik, mint a kevésbé iskolázottaknak.

Ezt a képet árnyalja az 1999-ben öt megye<sup>41</sup> negyven településén és a budapesti Szabó Ervin Könyvtár hat kerületi könyvtárában végzett felmérés<sup>42</sup>, melynek során azt vizsgáltuk, hogy kik és milyen céllal kölcsönözték ki ezt a könyvet. *A Mester és Margaritát* 1994-ban a közkönyvtárakból kikölcsönzők kilencven százaléka diák volt, akiknek döntő többsége ajánlott vagy kötelező iskolai olvasmányként olvasta el a művet, vagyis a könyvtári olvasók 75–80%-a. Ez az arány az Ottlik-regény esetében csak 65% volt. Míg tehát az országos vizsgálat szerint a regényt egész életük során elolvasók 51%-a olvasta iskolai feladatként, a könyvtártagságra nézve az 1999. évre vonatkozóan ez az arány 65%. Az eltérés nagyon valószínűen azt a tendenciát jelöli, hogy a kanonizált mű mint olvasmány egyre nagyobb arányban mint iskolai olvasmány fog megjelenni a regény soron következő olvasástörténetében. Innen nézve azt lehet mondani, hogy ma még viszonylag sokan olvassák ezt a művet saját elhatározásukból, saját örömükre. A könyvtári vizsgálat tükrében még inkább női olvasmány ez a regény is<sup>43</sup>, hiszen itt a regényt olvasók 75%-a nő. Ennek egyik oka az, hogy a kötelező olvasmányokat is jóval nagyobb arányban olvassák el a lányok, mint a fiúk. A könyvtári kölcsönzők negyötöde 31 éven aluli volt. A regény kötelező olvasmányként való olvasásának mértéke fordított arányban volt a település nagyságával, vagyis az urbanizáltság fokának növekedésével nőtt a regényt önkéntesen olvasók aránya. A szabadon választott olvasmány leggyakoribb indítéka az volt, hogy a könyvet kiválasztó a sajtóban, a rádióban vagy a televízióban hallott róla.

## Olvasói horizont

### 4.1. OTTLIK ISMERTSÉGE

Az *Iskola a határon* fogadtatását vizsgáló kutatásom keretében megkérdezettek jelentős része (a középiskolások 95 százaléka, a felsőfokon tanulók 80%-a) ezzel a regénnyel „mesterséges helyzetben” – ám ezúttal nem iskolai kötelező olvasmányként, hanem – a kutatás keretében találkozott, tehát vagy tanára, vagy a kutatás munkatársai kérésére olvasta el a regényt, s többségük tőlük hallott először a regény létezéséről.

*Ottlík Gézáról* 30%-uk semmit, 16%-uk alig valamit tudott. Legtöbbet – természetesen – a magyar szakos főiskolások és egyetemisták, valamint a magyar szakos tanárok tudtak, legkevésébbet a tisztí iskolások és a szakmunkástanulók.

Az *Iskola a határon*-on kívül más *Ottlík-művet olvasók* aránya csak az irodalom szakos tanárok (52%) és a magyar szakos főiskolások és egyetemisták (48%) között volt jelentősebb, a katolikus és református teológushallgatók körében 20–20% volt arányuk, az 50 évesnél idősebbek és a mérnökhallgatók körében már csak 12 és 10, a négy középiskolás csoportban senki sem akadt, aki Ottlíktól bármit is olvasott volna.

### 4.2. AZ OLVASÓI BEÁLLÍTÓDÁSNAK A REGÉNY BEFOGADÁSA SZEMPONTJÁBÓL KEDVEZŐ VOLTA

A vizsgált csoportok *művészeti tájékozottságát* vizsgálva (51 irodalmi mű és 24 film<sup>44</sup> olvasottsága és nézettsége alapján) azt tapasztaltam, hogy a legolvasottabbak és a legtöbb filmet ismerők a magyartanárok, valamint a magyar szakosok voltak. A legkevésbé tájékozottak pedig a középiskolások. A „hivatásos olvasók” tájékozottságát legjobban az idős olvasók és a mérnökhallgatók közelítették meg. A felkínált 75 különböző értékű mű értékelése alapján vizsgáltam a *művészeti ízlést*, valamint ugyanezen művek segítségével a *művészeti kódismeretet*<sup>45</sup>, vagyis azt, hogy milyen arányban ismerik a nem hagyományos művészeti kódokat használó műveket.<sup>46</sup> Mindkét esetben 1–5-ös skálát<sup>47</sup> használva a következő, meglehetősen hasonló sorrend alakult ki:

	<i>művészeti ízlés</i>	<i>művészeti alkotások kódjána<sup>k</sup> ismerete</i>
magyartanárok	4.0	3.9
magyar szakosok	3.4	3.5
református klerikusok	3.2	2.5
katolikus klerikusok	2.9	3.0
idős olvasók	2.5	2.4

tiszti iskolások	2.4	2.3
mérnökök	2.2	2.3
krisnások	2.1	1.9
katolikus gimnáziumba járók	2.1	1.9
állami gimnáziumba járók	2.0	2.1
szakmunkástanulók	1.7	1.1
katonai középiskolások	1.2	1.4

Feltűnő, hogy az irodalom szakosok *kódismerete* sokkal jobban eltér (pozitív irányban) a keresztény klerikusokétól, mint *irodalmi ízlésük*. A református klerikusok irodalmi ízlésének szintje magasabb, mint a katolikus klerikusoké, kódismere-tüket tekintve azonban valamivel zártabbnak és konzervatívabbnak mutatkoznak. Feltűnő, hogy a nagyobb részben felső fokú végzettségű krisnások azonos szinten állnak mindkét vonatkozásban a gimnazistákkal. Ennek az lehet az oka, hogy megtérésük óta (a vizsgálat időpontja előtti 2–3 évben) döntő többségük nem (vagy alig) olvasott szépirodalmat. Feltűnően alacsony (még a szakmunkástanulókénál is alacsonyabb) a katonai középiskolások ízlésszintje, de érthetően valamivel maga-sabb kódismeretük.

*Az Iskola a határon* befogadása szempontjából kedvező irodalommal kapcsolatos beállítódás összetett mutatóját a következők alapján állítottam össze:

- a) a kérdőívben szereplő 75 mű olvasottsága és nézettsége,
- b) ízlésszint a négy értékkategóriába<sup>48</sup> sorolt 75 mű közül a nagyon kedvelt és a kedvelt művek aránya alapján,
- c) kódismeret a 75 mű alapján,
- d) a legnagyobb olvasmányélmények értéke,
- e) a legnagyobb olvasmányélmények kódhasználata,
- f) a legutóbbi olvasmányok értéke,
- g) a legutóbbi olvasmányok kódhasználata,
- h) az aktív–passzív olvasói beállítódás mértéke<sup>49</sup>,
- i) Ottlik egyéb műveinek olvasottsága,
- j) Örkény *Trilla* című novellájának értelmezése.<sup>50</sup> Mindezek alapján a vizsgált re-gény szempontjából kedvező olvasói beállítódás szerint (ismét 1–5-ös skálát használva) a 12 csoport sorrendje így alakult:

magyartanárok	4.3
magyar szakosok	3.8
katolikus klerikusok	3.2
református klerikusok	3.1
krisnások	3.1
mérnökhallgatók	2.8
katolikus gimnáziumba járók	2.7
állami gimnáziumba járók	2.6
idős olvasók	2.6
tiszti iskolások	2.2
szakmunkástanulók	1.9
katonai középiskolások	1.7

Annak, hogy a katolikus gimnazisták ebben a tekintetben megelőzik az állami gimnáziumokba járókat, valamint annak, hogy a szakmunkástanulók a katonai középiskolásokat, az a legfőbb oka, hogy a katolikus gimnazisták körében nagyobb a lányok aránya, a katonai középiskolások körében pedig nincsenek lányok, márpedig ebben a korosztályban a lányok olvasottabbak és irodalmi ízlésük is fejlettebb.

A 75 művet tartalmazó listán 9 olyan mű szerepelt, melyek tematikusan<sup>51</sup> hasonlóak az Ottlik-regényhez és vonatkozási keretül szolgálhatnak az Ottlik-regény értékeléséhez és értelmezéséhez: *Niczký növendék* (Balla Borisz), *A Legyek Ura*, *Üveggyöngyjáték*, *Ifjúkori önarckép*, *Aranysárkány*, *Légy jó mindhalálig*, *Törless iskolaévei*, *Egy családregény vége*, *Kétévi vakáció*.

A 4 vagy több ilyen művet ismerők aránya így alakult<sup>52</sup>:

magyartanárok	☺☺☺☺☺☺☺☺
mérnökök	☺☺☺☺☺☺☺☺
református klerikusok, krisnások és irodalom szakosok	☺☺☺☺☺
állami gimnáziumba járók, idős olvasók	☺☺☺☺
katolikus középiskolába járók	☺☺☺
tiszti iskolások, szakmunkástanulók, katonai középiskolások	—

A *Légy jó mindhalálig* jelenti elsősorban a közös *vonatkoztatási keretet*, hiszen ezt a művet az egyes csoportok 95–100 százaléka olvasta. Másodsorban *A Legyek Ura* jelenti a közös élményalapot: ezt a magyartanárok 95, a magyar szakosok 85, a középiskolások és a mérnökök 80%-a olvasta, de még a szakmunkástanulóknak is 35%-a ismeri. A *Kétévi vakációt* a szakmunkástanulók már egyáltalán nem ismerik, de a többi középiskolás csoportban is csak 20–40 százalékuk ismeri. Az *Aranysárkány* még kevésbé ismert a diákság körében. A magyar szakosoknak is csak kétötöde olvasta, komolyabb mértékben csak az idős olvasók és a magyartanárok ismerik. Az Ottlik-regényhez legközelebb álló ismertebb mű, a *Törless iskolaévei* a diákság körében szinte ismeretlen, de az irodalom szakosoknak is csak kétötöde, s az irodalomtanároknak is csak fele ismeri. Még kevesebben ismerik az *Üveggyöngyjátékot*: leginkább az irodalmárok, valamint – jellemző módon – a katolikus klerikusok és a krisnások (25–30%-uk). Az *Ifjúkori önarcképet* úgyszólván csak a magyartanárok harmada, valamint a magyar szakosok és a krisnások ötöde ismeri. Még kevesebben ismerik az *Egy családregény végét*: a magyartanárok 20, az irodalom szakosok és a krisnások 15 százaléka. Balla Borisz könyvét Ottlik ismerhette, mintánkból csupán egyetlen magyartanár olvasta a *Niczký növendék*et.

Tovább jellemezve a vizsgáltak művészeti ízlését közlöm néhány műalkotás kedveltségét a „nagyon tetszett” válaszok arányával:

	Nagyítás	Suttogások és sikolyok	A Mester és Margarita	A szív segédigéi	Pilinszky versei	Stalker	Országúton
magyartanárok	☺☺☺	☺☺☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺☺	☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺
magyar szakosok	☺	☺☺☺	☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺☺	☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺
katolikus klerikusok	—	—	☺☺☺☺. ☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺	☺☺
református klerikusok	☺	—	☺☺☺☺☺☺	☺	☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺☺	☺☺	☺
krisnások	—		☺☺☺	☺	☺☺☺	—	—
mérnökök		☺	☺☺☺☺☺☺ ☺☺		☺☺☺☺☺☺ ☺ <sup>53</sup>		☺☺
tiszti iskolások	—	—	—	—	—	—	☺
katolikus gimnáziumba járók	—	—	☺☺	☺	☺	—	☺
állami gimnáziumba járók	—		☺☺	—	—	—	☺
idős olvasók	☺	☺	☺	—	☺	—	—
katonai középiskolások	—	—	—	—	—	—	—
szakmunkástanulók	—	—	—	—	☺☺ <sup>54</sup>	—	—

A táblázat jól érzékelteti, hogy hogyan különbözik az irodalommal kapcsolatos beállítódás alapján egy szinten álló csoportok (például a keresztény és krisnás klerikusok, valamint a mérnökhallgatók és a gimnazisták) művészeti ízlésének finomszerkezete.

### 4.3. AZ ÉRTÉKREND

Az értékrendre, pontosabban különböző értékekkel kapcsolatos beállítódásokra vonatkozó 11. kérdés egyes állításaira adott válaszok elfogadása és elutasítása alapján ötféle attitűdöt különítettünk el:

Az *anyagias-individualista* attitűd<sup>55</sup> (amelyet a 11. kérdés 3., 4., 5. és 8. számú tételek pozitív állításainak elvetése jelzett) a tiszti iskolások körében volt a legerősebb (3.8). Az átlagosnál erősebb volt még a katonai középiskolások és a szakmunkástanulók, leggyengébb a magyartanárok, az állami gimnáziumba járók, az idős olvasók és a református klerikusok körében.

A *humanista-spirituális* attitűd<sup>56</sup> az idős olvasók (4.3), a klerikusok (4.1–4.4) és a katolikus gimnáziumba járók körében (4.2) a legerősebb, a katonai középiskolások (3.3), a tiszti iskolások (3.8) és a szakmunkástanulók körében (3.8) a leggyengébb.

A *felelősségvállaló attitűd*<sup>57</sup> a keresztény klerikusoknál a legerősebb (3.8) és a középiskolásoknál (3.2) a leggyengébb.

A *mindenhatóság* (a „mindent megtehetek”) attitűdje<sup>58</sup> a szakmunkástanulók (4.3) és a katonai középiskolások (4.2) körében a legerősebb, a katolikus gimnáziumba járók és a keresztény klerikusok körében a leggyengébb.

Az *istenhívő attitűd*<sup>59</sup> értelemszerűen a vallásos csoportokban a legerősebb (3.7–3.9), eléggé magas még az idős olvasók körében (3.3), legalacsonyabb a szakmunkástanulók (1.5) és katonai középiskolások (1.5), valamint a gimnazisták (1.8) körében.

Azzal az állítással, hogy *magunk határozzuk meg sorsunk*, leginkább a katonai középiskolások (4.2), a krisnások (3.9) és a gimnazisták (3.7) értenek egyet, legkevésbé a keresztény klerikusok.

Az *Iskola a határon* befogadása számára a keresztény klerikusok értékrendje tűnik leginkább megfelelőnek<sup>60</sup>, legkevésbé pedig a szakmunkástanulóké és a katonai középiskolásoké<sup>61</sup>.

## JEGYZETEK

- 1 A Mester és Margarita esetében azt tapasztalhattuk, hogy kanonizációja előrehaladtával a kilencvenes évek közepén olvasói többsége már nem önkéntesen, hanem iskolai olvasmányként vette kézbe a regényt. (Kamarás, 1996:76)
- 2 Társadalmi és/vagy demográfiai és/vagy kulturális és/vagy világnézeti szempontból.
- 3 Ld. az 1. sz. mellékletben.
- 4 Ld. a 2. sz. mellékletben
- 5 A minták tagjainak kiválasztásban és a kérdőívek kitöltésének megszervezésében Görgey Erika, Gúti Erika, Kellerné Hegedűs Judit, Ladáné Tauda Györgyi, Lónárth Ildikó, Molnár Péter, Nagyné Ács Mária, Németh Eszter, Petercsák Endre, Péntek Gizella, Sövegjártó Andrea, Szabó Péter, Tasi István és Tilles Béláné voltak segítségemre. A kérdőívek adatai kódolásának és elemzésének nagyobb részét Korda Eszter és Sárkány Klára végezte, az adatfeldolgozást Bolváry Endre irányításával a Bolsoft végezte.
- 6 Ebben a fejezetben Szitás Erzsébet elemzésére támaszkodtam, melyben a közösen kialakított szempontok alapján táblázatos formában jellemezte a szakértők Iskola a határon-értelmezését.
- 7 Lékai Ottó, Ligeti Vilma és Teleki László írása
- 8 Czibor János, Györe Balázs, Illés Endre, Schöppflin Aladár
- 9 Többségében a kötetet szerkesztő Fűzfa Balázsnak, a szombathelyi tanárképző főiskola irodalom tanszéke tanárának tanítványaitól.
- 10 Mely Korda Eszter lektorom szerint az összes formai jegyet megragadja, de nem érti a mű lényegét, üzenetét.
- 11 Nyolc tanulmány (valamennyi 1974 előtti) állapít meg egyértelmű Musil-hatást, öt vitatja ezt.
- 12 Ez a fejezet Bohár András és Mártonffy Marcell e kutatás keretében készült tanulmányaiból építkezik. Felkérésemre Bohár András és Mártonffy Marcell dolgozta föl a regény recepciótörténetéből annak szakértői fogadtatását. Elemzések – természetesen nem ismerték egymás munkáit – egyfelől erősítik, másfelől kiegészítik egymást. Bohár András Ami lényeges, az zárójelben című tanulmányában (Bohár, 1999) az uralkodó kanonizációs formáktól való különbözősége és az új pozíciók megteremtésére helyezi a hangsúlyt, Mártonffy Marcell (Olvasás-példázatok (A parabola értelmezés változatai Ottlik Géza Iskola a határon című regényének magyarországi fogadtatás történetében) című tanulmánya fókuszában pedig a regénynek tulajdonított példázatosság szerepel (Mártonffy, 2001).
- 13 Mártonffy Marcell kifejezése (Mártonffy, 2001).
- 14 Bohár András „politikai-szociológiai-filozófiai” jelzővel illeti.
- 15 Mint Hermann.
- 16 Mint Nagy és Kéry.
- 17 Mint Mihályi.
- 18 Ezekben az írásokban „az individualitás stílusjegyei egy önműködő diskurzusgépezet melléktermékei” írja Mártonffy, majd így folytatja: „azok a tanulmányok, amelyek »objektív« valóságelmek leképezésének mimetikus, illetve az allegória feloldásával előhívható általános igazságok reprezentációs elvét követve a szövegben létesülő világ és a szöveg mögött kitapintható empirikus tények és lélektani-erkölcsi-metafizikai ismerettartalmak megfeleltetésére vállalkoznak, kevésbé képesek árnyalni a »lényeg« tételes tudása tekintetében egyetértést feltételező s ezért normatív elvárásokat is hangoztató kategorikus megállapításait. A kategorikuság e vonatkozásban nem az értelmezési

- javaslatok határozott megfogalmazásából fakad, hanem az ábrázolt tárgyiasságok és a megjelenített absztrakumok egyirányú azonosításából” (Mártonffy, 2001/1:175).
- 19 Mártonffy Marcell minősítése (Mártonffy, 2001/1:74).
- 20 Bohár András megállapítása.
- 21 Mártonffy Marcell kifejezése.
- 22 Bency Zsuzsa tanulmányát is közéjük sorolnám.
- 23 Mártonffy Marcell kifejezése.
- 24 Veres András közlése szerint még az első Szegegy-Maszák-tanulmány előtt íródott (Veres, 2002:7)
- 25 Veres András szerint éppen ez lehet a leg súlyosabb bizonyíték az Örley Istvánnak tulajdonított szerzőség-társ szerzősége ellen, melynek legendája Ottlikot – legalábbis Veres szerint – inkább szórákoztatta, semmint zavarta. (Veres, 2002:9)
- 26 Mely Aczél György nevéhez fűződik: tiltás, túrás, támogatás.
- 27 „... Mert legendáknak lenniük muszáj, / hiányuk is őket teremti meg: / még mindig hadsereg a hadsereg / és egyre ugyanolyanabb a táj, / mint a légyapár: magába ragadt lét. / Nagy ívben futja meg az örcg allt.
- 28 ma csak ez a kaszárnya vagyok / de holnapra kinövöm a várost, / amíg csak leszek, s ha / az Ő helyére lépek egyszer / Isten / legyen / hozzátok / irgalmas!
- 29 Az első kiadás 333, a második 555 példányban jelent meg.
- 30 Mártonffy Marcell: i.m.
- 31 Ennek a fejezetnek a megírásához felhasználtam tanítványaim (Jakab Veronika, Kovács Ildikó, Molnár Judit, Zuber Balázs) Ottlik Géza az interneten című szemináriumi dolgozatait.
- 32 A fesztiválról egyébként Cséh Tamás és Járai Zsigmond, a MANCOS és a Magyar Nemzet egyaránt kedvezően nyilatkozott.
- 33 E fejezet megírásakor elsősorban Farkas Edit clemzésére támaszkodtam.
- 34 Szerkesztője Veres András.
- 35 A tankönyv úgy mutatja be a regényt, mint amely egy katonaiskola zárt világán keresztül a társadalomban érvényesülő erővonalak, egy torz hatalmi rendszer összetett modelljét teremti meg.
- 36 Az egyáltalán nem tetszett-től a nagyon tetszett-ig.
- 37 A minta 1105 fős volt.
- 38 A felmérés időpontjában magukat könyvet nem olvasóknak nyilvánítókról van szó. Ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy régebben sem olvastak.
- 39 Nagy Attilának, mint a könyv egyik lektorának személyes közlése. Háromféle kérdésre (kurrens olvasmányok, maradandó élmények, kedvenc szerzők) lehetett (volna) Ottlik-művel vagy Ottlik nevével válaszolni.
- 40 Amely azt mutatja, hogy az utóbbi évek olvasmányai átlagosan milyen mértékben tetszettek az adott réteg tagjainak.
- 41 Bács-Kiskun, Békés, Fejér, Somogy, Vas.
- 42 Köszönet érte Ambrus Zoltánnak, Arató Antalnak, Barczy Magdolnának, Nagy Évának, Ramháb Máriaának és Varga Róbertnek
- 43 Ugyanis a szépirodalom egészében véve jóval inkább női, mint férfi olvasmány.
- 44 Ld. az alapkérdőív 5. kérdése (1. sz. melléklet)
- 45 A kódismeret azt jelenti, hogy milyen fajta művészeti nyelveket (műfajokat, stílusirányzatokat, megformálási módokat) ismer az olvasó. Ez csak egyik összetevője a művészeti ízlésnek, mely ezen kívül magába foglalja a művészettel kapcsolatos aktív-passzív beállítódást, az olvasó által ismert, kedvelt és elutasított művek összetételét is.
- 46 A Légy jó mindhaláligtól az Esterházy-regényekig, a Drakulától az Enyedi- vagy a Wenders-filmekig a hagyományos–nem hagyományos kódhasználat skálája eléggé széles volt.
- 47 Jogos az ellenvetés: mérhető-e, pontozható-e az ízlés? Természetesen nem. Ugyanakkor a „fejlett ízlés”, „közepes ízlés”, „alacsony ízlés” kategóriák legalább ennyire vitathatók. A számértékek nyilvánvalóan nem lehetnek „pontosak”, de a tendenciát, a csoportok sorrendjét és egymástól való távolságát – és ez már sok évtizedes tapasztalat – eléggé jól jelzik.
- 48 Nagyon értékes (pl. Ady, Bergmann, Bulgakov, Golding, Huszárik művei), értékes (Hitchcock, Hugo, Knight, Milne művei), lektúr (Cameron, Denham, Fischer, Spielberg művei)
- 49 Ld. az alapkérdőív 9. kérdését
- 50 Értékét a kérdőívek nagyobb részének kódolását végző Sárkány Klára számította ki.
- 51 Ez esetben ez csupán annyit jelent, hogy szerepel bennük az iskola.



- 52 Mivel a csoportok létszáma olyan alacsony, hogy egyetlen fő 4–6%-ot tesz, a pontos százalékarányok helyett kerekített százalékarányokat szimbolizáló ☺ piktogramokat alkalmazok; tehát egy ☺ a csoportnak kb 4–6 százalékát jelzi.
- 53 A viszonylag magas arány a mérnökök körében mutatkozó, viszonylag erős vallásosság is magyarázhatja
- 54 A két iskola egyikében szerepelt a tananyagban.
- 55 Amelyet az alapkérdőív 11. kérdése 3., 4., 5. és 8. tétel pozitív állításainak elvetése jelzett.
- 56 Amelyet az alapkérdőív 11. kérdése 1., 4. és 5. állításának elfogadása és a 2., 6. és 7. pozitív állításainak elutasítása jelez.
- 57 Amelyet az alapkérdőív 12. kérdésének 3., 4., 8, 9. és 11. kijelentésével való egyetértés, valamint az 1., 2., 5., 6. és 10. kijelentések elutasítása jelez.
- 58 Amelyet a 13. kérdés 5. és 6. állításának elfogadása, valamint az 1., 3. és 4. állítás elutasítása jelez.
- 59 Amelyet a 13. kérdés 4., 4., 7. és 8. állításával való egyetértés jelez.
- 60 Mert határozottan humanista-spirituális, felelősségvállaló, gyengén anyagias-individualista és legjobban számít az isteni kegyelemre.
- 61 Az ő értékrendjük a legerősebben anyagias-individualista és legkevésbé humanista-spirituális, felelősségvállaló, ők tekintik magukat leginkább mindenhatónak és ők számolnak legkevésbé a kegyelemmel.

# OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

## Olvasási folyamat

Az olvasási folyamatot – művi módon megbontva szerves egységét – a következő dimenziókban vizsgáltam:

1) az *élmény* (érzések és hatások) – e célból tizenkilenc alkalommal szakítottuk meg az olvasókkal<sup>1</sup> a regény olvasását, hogy feltegyük a *Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?, a Mi volt, ami leginkább megragadta Önt ebben a részben?, továbbá csaknem minden második alkalommal rákérdeztünk arra is, hogy Az eddigiek alapján milyen benyomások alakultak ki Önben erről a regényről? és Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?;*

2) az *elvárások* (valószínűsített és vágyott folytatás) – e célból majdnem minden második alkalommal feltettük a *Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet? és az ÉS Ön milyen folytatásnak örülne?* kérdéseket;

3) az olvasottak *megértése* – e célból az *Akadt-e olyasmi, amit nem értett?* kérdést tettük fel minden alkalommal;

4) a *szereplőkkel* való kapcsolat – ezzel a céllal öt alkalommal jellemeztettük szavakkal és minősítettük osztályzatokkal a szereplőket;

5) az olvasottak (részleteinek és egészének) *értelmezése* – e célt szolgáló minden alkalommal legalább fél tucatnyi kérdés vonatkozott az egyes események és szövegrészletek értelmezésével, valamint hét alkalommal kellett a kérdezetteknek arra a kérdésre felelniük, hogy *Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmezné?*<sup>2</sup>

Ezzel a módszerrel 45 olvasó olvasásfolyamatát kísérhettük végig. Közülük 31 gimnazista (13 fiú, 18 lány, kétharmaduk katolikus gimnáziumba jár), 11 főiskolás és egyetemista (szociális munkás szakostól közgazdászig), valamennyien nők. A többiek: két adminisztrátor nő, egy irodalomtanár és egy katonatiszt. Közülük könyvem olvasója végigkövetheti öt kiemelt személy – egy gimnazista fiú<sup>3</sup> és egy gimnazista lány<sup>4</sup>, egy egyetemista lány<sup>5</sup>, egy katonatiszt férfi és egy magyartanár nő<sup>6</sup> – olvasási folyamatának alakulását is. Az öt személy között tehát képviselve van a két nem, két nemzedék, valamint a laikus és a hivatásos olvasók.<sup>7</sup>

### 5.1. A MŰ–BEFOGADÓ VISZONY

#### 5.1.1. Mindenható mű

A mű és a befogadó viszony jó néhány modelljét nem igazolták az eddigi empirikus irodalomszociológiai befogadásvizsgálatok. Nem igazolták az újkritika és a strukturalizmus modelljeit, melyek szerint a valóságban, az érzékelésben és az irodalmi műben *analóg rend* van, és az irodalmi mű egy-egy *megfelelést* állít elénk *végleges jelentéssel*, vagyis megmondja, hogyan kell olvasni egy szöveget. Érdekes, hogy ezt a „laikus olvasók” egy része is ugyanígy gondolja. Ezek szerint csak azért van

többféle értelmezés, mert az olvasók egy része rosszul olvas, helytelenül értelmez. A „jó olvasatok” sokfélesége cáfolni látszik ezt az álláspontot.

### 5.1.2. Mindenható olvasó

A mű és a befogadó kapcsolatában a dekonstruktivizmus teoretikusai a *jelentéstermelés végtelen lehetőségét* és az *olvasó mindenhatóságát* látják. Szerintük az irodalmi szövegben semmi nincs rögzítve, minden az olvasón múlik (Fish, 1980). A laikus olvasók körében ez a mindenhatóság-érzés csak igen ritkán fogalmazódik meg.<sup>8</sup> Ezzel az elképzeléssel szemben a hasonló vagy olykor nagyon hasonló értelmezéseket lehet felhozni. Az empirikus irodalomszociológiai kutatások azt sejtetik, hogy a műalkotások „programja” (Eco, 1990) nem jelent szigorúan előírt műveleteket, vagyis a *műalkotás mint feladat* a befogadó mozgósítható tudását csak mérsékelten irányítja és korlátozza.

### 5.1.3. Javítható sémák

H-G. Gadamer szerint az *értelmezés* mindig önmagunk megértése is. A mű értelmezése és megértése sem a műbe rejtett igazság rejtjelének a megfejtése, hanem a művel kapcsolatos *előzetes fogalmainknak* (előítéleteinknek) alkalmasabbal való helyettesítése. A gadameri modell jól kiolvasható az irodalmi mű befogadásának pszichológiai és szociálpszichológiai folyamatából. Jól látja D. E. Hirsch a hasonlóságot a hermeneutikai kör és a *kognitív pszichológia* úgynevezett *javítható sémák*<sup>9</sup> modellje között, és elgondolkodtató Halász Lászlónak az az elképzelése, mely szerint Piaget-nek és követőinek elképzelése legalább olyan hasznos és pontos elképzelés, mint a hermeneutikai kör (Halász, 1996).

Kutatásaink tükrében a befogadási folyamat bizonyos mértékig *a szöveg által irányított* (Halász, 1996). Kérdés, hogy mivel magyarázható az a tény, hogy a meglehetősen eltérő társadalmi helyzetű, ízlésű és értékrendű olvasók hasonlóképpen reagálnak egy műre, hasonló érzéseket és értelmezéseket produkálnak? Az egyik fajta – szociológiai – magyarázat az lehet, hogy ezek a „hasonlóan” olvasók azonos kultúrában, azonos hagyományban, *azonos horizont* alatt élnek, nagyjából egy nyelvet beszélnek. A másik – lélektani-antropológiai – magyarázat az ember *antropológiai állandóira* hivatkozik. Emellett természetesen számolni kell a mű hatásával, „vezérlésével” is. Úgy tűnik, hogy akár a mű által sugallt, akár a társszerzőségben létrehozott, akár a mű alap-témájára improvizált olvasatokban gondolkodunk, olyan modellt célszerű alkalmaznunk, amelyben a mű és a befogadó – ha nem is feltétlenül egyformán, de – egyaránt fontos, komplementer, *egymást feltételező* tényező. Az empirikus befogadás-vizsgálatok tükrében úgy tűnik, hogy a mű az olvasókkal való *párbeszédben* születik, méghozzá újra- és újrászületik. Az olvasatokat – a szerzővel *társszerzőségben* – létrehozó olvasó pedig előző olvasmányai által születik és érik egyre kompetensebb olvasóvá.

Mennyire kötött és mennyire szabad az olvasó, aki szintén kutat, viszonyt létesít és képzeletével kiegészít, vagy éppen beteljesít? J-P. Sartre szerint az olvasó alkotva feltár és feltárva alkot. Vezeti őt ugyan az író, de az olvasó rendre túllépi vezetőjét (Sartre, 1969). Az olvasó az író által *irányítva alkot*, s e mondatban mindkét szó hangsúlyos. A tranzakcionalizmus szerint a betű az olvasóhoz való viszonyban válik szöveggé, s az olvasó a szöveghez való viszonyában válik olvasóvá (Rosenblatt, 1985).

#### 5.1.4. Irányító üres helyek

W. Iser R. Ingarden által ihletett olvasásfenomenológiájában az olvasót a szövegnek az író által megformált üres helyei<sup>10</sup>, rései orientálják. Iser elfogadja az *olvasói identitás* döntő szerepét, de úgy véli, ez a *szöveg által adott instrukciók* alapján artikulálódik. A szöveg indukálta élmény az olvasó referencia-keretébe helyeződik. Iser elképzelését úgy is lehet értelmezni, hogy a szöveg önmagában nem kész, rések (hiányok) maradnak benne (vagy inkább maradnak ki belőle), és az olvasónak kell befejezni, beteljesíteni. És lehet úgy is, hogy a rések nagyon is tudatosan megkomponáltak, mintegy körülrajzoltak, s mintegy lekottázzák az olvasó számára azt, amit bele kell látni ezekbe a résekbe. Úgy tűnik, Iser nem tekinti egészen szimmetrikusnak a mű és olvasó kapcsolatát, nem tekinti az olvasót az olvasat társszerzőjének, hanem inkább eszközünek, *szolgáltójának* (Iser, 1989). Iser modelljébe inkább a feladatot jól vagy rosszul megoldó (az üres helyeket jól vagy rosszul kitöltő, a körvonalazott hiányokat „kiszínező”) olvasó illik bele, vagyis a különféle értelmezéseket, köztük egyenértékű „jó megoldásokat” is produkáló alkotótárs.

#### 5.1.5. Kezdeményező és kreatív olvasó

N. H. Holland *tranzaktív* modelljében szöveg és olvasó egymást alakítják, egymás produktumai. Ez a felfogás kivédi az irodalmi befogadás pszichologikus szemléletének következményeit, mely a szó szerinti befogadásra összpontosít. Ideálja a személtelen olvasó, de idegen tőle a pszichológiai relativizmus is. E felfogás szerint az irodalmi élményekben mutatkozó hasonlóságok inkább magyarázhatók az *olvasói elvárásokkal*, mint a szövegek általi meghatározottsággal. Holland szerint az olvasó kezdeményezi és kreálja a választ, különböző *sémákat próbál ráhúzni* a szövegre, s ezt a szöveg vagy túri vagy nem túri (Holland, 1975). Ez a modell sem tűnik megfelelőnek, hiszen úgy tűnik, hogy Holland olvasója – annak ellenére, hogy Holland dialógusról beszél – nem kerül igazán bensőséges kapcsolatba a szöveggel. Kérdés, persze, egyáltalán kerülhet-e?

E. Scholes szerint az olvasó mindig az adott szövegen kívül marad, igaz, soha sincsen kívül a *textualitás hálóján*, melyben kulturális lényét fenntartja, melyben minden szöveg visszhangra talál (Scholes, 1986). Ez azt jelentené, hogy az *Iskola a határon* olvasója akár „kívülről”, akár „belülről” olvassa a regényt, mindig *előző olvasmányai szövegrendszerén* belül teszi, amelyben az új művek is valamennyire ismerősnek tűnnek, amelynek segítségével az olvasó az új művek olvasójaként is bizonyos fokig bennfentesnek érezheti magát. Az olvasót azonban nemcsak az előzőleg olvasott szövegek kontextusa veszi körül (és segíti vagy éppen gátolja az adott olvasmány befogadásában), hanem különböző *kontextusok kontextusa*, amelyek között ott található a *kulturális* kontextus (kommunikációs konvenció), a *situációs* kontextus (vagyis az olvasói szándék és perspektíva) és a *személyes* kontextus (az olvasó tudása, attitűdjei és érzelmei) (Rickheit, Schnotz, Strohner, 1985).

Az olvasó – ahogyan Bohár fogalmazza meg – *újrakontextualizálja* a művet (Bohár, 1999). Az *Iskola a határonban* a katonaiskolabeli történetet egy nagyon összetett kontextus-háló veszi körül, mely történettöredékekből és ismeretelméleti, etikai és ontológiai természetű elmélkedésből áll össze, mely nem csak megvilágítja és „felemeli” (a mindennapok szintjéről) az alaptörténetet, hanem ugyanakkor

zárójelbe is teszi, vagy ahogyan sok olvasó megéli: elhomályosítja, összezavarja, túlbonyolítja. Ezért az olvasók egy része mintegy lecsereéli ezt a számára kezelhetetlen kontextust, s újrakontextualizálja a művet: elhelyezve egy jóval egyszerűbb – és persze jócskán leegyszerűsítő – társadalmi-politikai (szociologizáló), etikai (moralizáló) vagy vallásos kontextusba.

### 5.1.6. Horizontváltás

H. R. Jauss elképzelése is bizonyos értelemben tranzaktív, hiszen az innen-oda (a műnek az olvasóra) vagy az onnan-ide (az olvasónak a műre gyakorolt) hatás helyett inkább a dialógust és a dialógust körülölelő *történeti-kulturális horizont* fontos szerepét helyezi előtérbe.

Jauss úgy próbálja elkerülni a pszichologizmus csapdáját, hogy egy mű befogadását és hatását az elvárásnak abba az objektíváltató vonatkozási rendszerében írja le, mely bármely mű megjelenésének történeti pillanatában létrejön, s a műfaj korábbi ismeretéből, előző művek formájából és tematikájából, valamint a költői nyelv és a köznyelv ellentétéből épül föl.

Egy új interpretációnak kiindulópontja Jauss szerint *a mű jelentől való távolsága és idegensége*. A kortársi és majdnem-kortársi művek (mint az Ottlik-regény is) esetében is beszélhetünk bizonyos értelemben utódokról, hiszen a „vadonatúj” művek is olyan irodalmi konvenciókra (vagy azok ellenében) épülnek, amelyeket az elődök munkáltak ki, s amelyekhez nem csak az írók, hanem az olvasók mint utódok viszonyulnak. A mű hatásának feltétele az utódok látens vagy kifejezett érdeklődése. A költői szöveg Jauss szerint nem katekizmus, a szöveg célja a *dialogikus megértés* szabad játéktere, amelyben nem valamilyen kinyilatkoztatott értelem konkretizálódik recepcióról recepcióra kérdés és válasz közvetítő horizontjában, hanem az olvasó kérdést tesz fel a tradíció számára, ezzel lehetővé válik az eredeti kérdés rekonstruálása, ennek segítségével felülvizsgálhatja az olvasó saját eredeti kérdésfeltevését. Ebben a modellben – mely kizárja az olvasói nézőpont relativizmusát, a határtalan értelmezhetőséget és az irodalomtörténeti folyamat mellőzését – az előzetes megértésünket lehetővé tevő előtörténet felderítése lehetővé teszi, hogy az olvasó *rálásson megértésének lehatároltságára és játéktérére*. Jauss hangsúlyozza, hogy az elmúlnak nem minden reprodukciója előfeltételezi az új tapasztalati horizontba való átfordítást. Olyan műalkotások, melyek az irodalmi nyilvánosság konszenzusa révén példaképpé váltak vagy bekerültek az iskolai olvasmányok kánonjába – *az Iskola a határon* is ilyen mű –, észrevétlenül kerülhetnek be esztétikai normaként egy tradícióba, és mint eleve adott elvárások határozhatják meg a későbbi generációk esztétikai beállítódását. Jauss modelljének fontos sajátossága, hogy a mű befogadása (ő így mondja: reprodukciója) mindig *részleges* marad: bizonyos értelmezési lehetőségek választása a többiekéről való lemondás árán válik lehetővé. A tradíció alá van vetve az állandó rövidülés, egyszerűsödés ökonómiájának, mely minden kanonizálás sajátja. Teljes megvilágosodás az olvasásban nem létezik, mert – Heideggerrel szólva – „a homályt homályként fedi föl”, „az értelem az értelemnélküliség szakadékából merül föl, s az értelemnélküliség végig körülveszi a belőle kiemelkedő értelmet” (Heidegger, 1988:85).

Jauss modelljének kulcsfogalma a *horizontváltás*, melynek iránya a szűkebbtől és

meghatározatlanabbtól a tágabb és általánosabb felé irányul. Nem szabad az értelmező saját horizontjának az értelmezendőhöz asszimilálódni, mondja Jauss, mert az az értelem, amelyet a távoli szöveg visszanyerhet, nem egyedül saját horizontjának implikációiból bontakozik ki, hanem ugyanilyen mértékben az értelmező tapasztalatának későbbi horizontjából. Ehhez az ideális esethez képest az olvasás gyakorlatában rendszeresen előfordul, hogy az olvasó *túl közel* kerül a műhöz, s horizontja beleolvad a mű horizontjába, és előfordul az ellenkezője is, hogy *túl ságosan távol marad* a műtől (vagyis nem tud vagy nem akar eléggé közel kerülni a műhöz), s ez esetben saját horizontjával „takarja” le (választja el magától) a művet. Egy szöveg csak a kérdező számára válhat kérdéssé, hangoztatja Jauss. Nos, a dialógusra képtelen vagy kevésbé képes olvasók egyik része nem kérdez, hanem állít, mintegy a szerző szájába adja a megfelelő választ, másik része pedig memorizálja, megismétli a műalkotás kiragadott részleteit.

### 5.1.7. Én-Te modellek

Jaussnak az a felfogása, mely szerint a művészet tapasztalata az idegen Te és általa a saját *Én megtapasztalásának és meggazdagodásának* kitüntetett útja megengedi, hogy a mű és a befogadó kapcsolatát megpróbáljuk M. Buber *Én-Te kapcsolatához* hasonlítani.<sup>11</sup> A buberi Én-Te viszonylat pedig abban különbözik Jaussétól, hogy a kapcsolat létrejöttének feltétele éppen előzetes elképzeléseinktől, céljainktól, vágyainktól és mindenféle részlegességünktől való megszabadulás, a tudatos, a felfedező attitűdjének a megnyílás, a befogadás attitűdjével való felváltása, az uralkodó Én-Az rendszerből való transzcendálásra való képesség. Az empirikus vizsgálatok tapasztalatai szerint az olvasó nemigen képes önmaga ilyen mértékű átadására és a mindenféle részlegességtől való megszabadulásra. Ez természetes is, hiszen az Én-Te kapcsolat éppen az Én-Az viszonylaton való túllépés. A mindennapi élet Én-Az viszonylata a keretfeltétel, az alap, ahonnan el lehet rugaszkodni az Én-Te kapcsolat felé. Az olvasó, ha át is lépi az Én-Az világ határát, minduntalan visszakerül a hétköznapi Én-Az világba. Ha pedig ez így van, akkor hogyan lehet az, hogy sok-sok olvasó mégis úgy érzi, hogy olvasás közben egy másik világban él? Buber élesen megkülönbözteti az extázist (amely az ész kikapcsolását és az érzések uralmát jelenti) az Én-Te kapcsolattól, amelyben az ember önmagából semmit sem kikapcsolva, hanem lényé egészével (tehát érzéseivel és gondolataival együtt) lép át a másik létrendbe, ugyanis csak így, egész emberként lehet *létélmény* részese (Buber, 1991). A buberi fogalmakat használva azt lehet mondani, hogy a mű és a befogadó viszonya – optimális esetben – közelíthet az Én-Te viszonyhoz, pillanatokra akár el is érheti, vagy pedig az Én-Az és az Én-Te viszonylat között oszcillálhat. Az extázis és az Én-Te kapcsolat empirikus megkülönböztetése – mivel az utóbbi transzcendens viszonylat – természetesen alig-alig lehetséges. A befogadást vizsgáló kutató számára inspiráló Jaussnak az a gondolata is, hogy meg kell különböztetni a szöveg-olvasó viszony két oldalát, a *hatást* és a *receptiót*: előbbi az érték-konkretizációnak a szöveg által, az utóbbi pedig a befogadó által meghatározott eleme.

### 5.1.8. Ricoeur szintézismodellje

Jogosnak érzem Veres Andrásnak empirikus kutatásaink referenciapontjait jelentő Iser és Jauss munkásságával kapcsolatos kritikus megjegyzését: „Itt csupán jelezhetem véleményemet arról, hogy a hermeneutikai és recepcióesztétikai irányzatok végül nem hoztak akkora fordulatot az olvasó jelentőségének átértelmezésében, mint azt a fellépésük idején hangoztatott programjuk alapján várni lehetett. Nem annyira a művek és az olvasók, mint inkább a művek egymás közti dialógusát hangsúlyozzák. (...) Iser sem tesz mást, mint hogy az irodalmi szövegben rejlő hatáslehetőségek feltételezett megvalósulásaként veszi számba az olvasó jelentőségfelismerő, illetve jelentésadó tevékenységét. Jauss pedig – bár egyenrangúnak fogja föl a szöveg által meghatározott hatást és a címzett által meghatározott befogadást – elismeri, hogy ‘közülük az irodalmon belüli elvárási horizont kirajzolása könnyebb, mivel levezethető magából a szövegből; a társadalmi elvárás viszont csak a történelmi mindennapi élet világának kontextusában tematizált’. Helyben vagyunk: erről volt szó korábban is” (Veres, 1994:276).

P. Ricoeur az *individuális olvasóra* gyakorolt hatás és válasz Iser szerinti elképzelését, valamint a *kollektív elvárás és a közösségi válasz* Jauss szerinti elgondolását egymást kölcsönösen feltételező és egymást kiegészítő elképzelésnek tartja. A szöveg felhívó struktúrája szerinte az individuális olvasási folyamaton keresztül tárul föl, és az olvasó oly mértékben válik kompetens olvasóvá, amilyen mértékben részesül a közönségben leülepedett elvárásokból (Ricoeur, 1998). Ugyanezt Király Jenő így fogalmazza meg: az élménykonkretizáció egyszerre tartozik az *egyéni tudathoz* (élményszerűsége által) és a *kultúrához* (jelrendszeri szabályozása által) (Király, 1998).

A jó olvasás Ricoeur szerint egyszerre enged bizonyos mértékű *illúziót*, és elfogadja az értelem által előállított *cáfolatot*. Ha az olvasó a múltól megfelelő távolságban foglal helyet, akkor az illúzió felváltva lesz ellenállhatatlan és elviselhetetlen. (Ricoeur, 1998) Ez a gondolat rímel a műhöz túl közel kerülő és a mű hatótávolságán kívül maradó olvasóról – empirikus kutatások alapján – alkotott elképzeléseimre. A ricoeuri ideális esethez képest az olvasók jelentős része – nevezzük őket *naiv olvasóknak* – a mű által keltett illúziók foglyává lesz. Az olvasók jelentős része – nevezzük őket *raciónalis olvasóknak* – pedig erősen ellenáll annak, hogy bármilyen illúziótól megszédüljön, s kritikusan, pragmatikusan, racionálisan közeledik a műhöz. Ricoeur modelljében – értelmezésem szerint – az illúzió elfogadása és cáfolata a befogadás egyformán fontos feltétele.

### 5.1.9. Olvasáslélektani megfontolások

Az Iser és Jauss megközelítéseit összeötvöző ricoeuri modell jó elméleti alapot jelenthet az irodalmi mű befogadásnak empirikus vizsgálatához, azonban több ponton is kiegészíthető, elsősorban olvasáslélektani elemekkel. Jauss joggal beszél a befogadás részlegességéről. Azért is teheti, mert az olvasó *szelektív figyelme* a művet sosem teljes egészében, hanem csak részlegesen és „perspektivikus rövidülésben” ragadja meg. Halász a figyelem két szintjét különíti el: az információkat az olvasó előbb átmenetileg *tárolja*, az értelmező-összeszerkesztő folyamatban pedig már figyelmét egy pontra *szűkíti*. E folyamat tehát *kettős természetű*: intuitív és racionális,

spontán áradó és erőfeszítést kívánó, prelogikus és logikus, vágyvezérelt és valóság-vezérelt (Halász, 1996).

Az irodalmi mű *többlet-erőfeszítést* kíván, és ezt az olvasók egy része – egyes művek estén a kisebb, más művek esetén a nagyobb része – nem akarja elkerülni, ám eközben rendre erején felül vállalkozik, hiszen a művek szövevényessége korlátozott kapacitású olvasói feldolgozórendszerrel találkozik. Minél kevésbé hozzáértő a befogadó, s minél eredetibb a mű, annál inkább abban érdekelt az olvasó, hogy *minél csekélyebb erőfeszítéssel* jusson a szükséges információhoz (Halász, 1996).

Az irodalmi művek a meghatározottság és a meghatározatlanság, a normatjeljesítés és a normaáthágás, a bizonyosság és a bizonytalanság *feszültségét* kínálják. D. E. Berlyne szerint az újdonság átéléséhez a múlt és a jelen, a meglepetéshez a várakozás és a kimenetel egybevetése juttathat el. Az *újdonság*, a többértelműség és az elmentmondásosság kihívására csak a kellőképpen *kíváncsi*, kutatásra és felfedezésre hangolt olvasó képes válaszolni (Berlyne, 1983). A nagyon új művek kedvezőtlenül magas, a nagyon szokványosak kedvezőtlenül alacsony *izgalomszintet* idéznek elő. Az olvasók jelentős hányada számára az *Iskola a határon* már nem vadonatúj, és még nem szokványos.

Az olvasó és a mű között akkor jöhet létre kapcsolat, állapítja meg az olvasáslélektan, ha a mű rólam, az *én világról* (is) szól, ha az *én nyelvemhez* nem túl távol eső nyelven szól, ha úgy érzem, éppen nekem van éppen erre a műre szükségem, vagyis ha *egzisztenciálisan* mellette döntök. Az értelmezés mindig önelemzés és öntelmezés is.

Bár az olvasás egyszerre tudattalan és tudatos, érzelmi és értelmi, úgy tűnik, valamiféle időbeli elsődlegessége mégis van az *érzéseknék*, ugyanis az ingerek tetszésének osztályozása sokkal rövidebb időt vesz igénybe, mint szemantikai jelentésük fölfogása. A képi asszociációkból keletkezett néma tudás megelőzi a verbalizáltat, a gyorsan fellépő érzelmek hatása alapvető bármilyen későbbi személyes értékelő megértésben. *Érzelem és megismerés* szorosan összekapcsolódnak a tudatos reflexió előtt is, és utána is (Halász, 1996).

Az olvasó saját magát átereszelve átírja a művet, egy írott szövegből egy rendszerint le nem írtat hoz létre. A személy identitásának és moralitásának egyaránt feltétele az, hogy életeseményeinket egységes narratívában tudjuk elhelyezni. Ebben segíthet az irodalom: érzékletesen megjelenített példákat kínál arra, hogy hogyan lehet egészen eltérő mozzanatokot (életünk tele van ilyenekkel) *egységben látni*. Így minden irodalomolvasás egyben önéletírás és önmagunk felépítése is. Természetesen minden olvasó valamilyen mértékig *énvezérelt*. Lehetséges az *énvezéreltségnek* olyan foka, amely már komoly mértékben akadályozza az olvasó kommunikabilitását. Az ilyen olvasó – amikor olvas – nem annyira dialogizál a művel, mint inkább magában beszél.

A *mű megértése* tehát szorosan kapcsolódik az ön-megértéshez, mondhatni ennek szerves része. Az öntelmezés közege a szimbolikus univerzum, ahol a jelek eszközök, közegek, médiumok, amelyek segítségével az ember kivetíti és megérti önmagát. Nincs belső appercepció, nem létezik önmagunknak önmagunk általi közvetlen fölfogása, megértése, csak a jelek interpretációjának hosszadalmas útja során jöhet létre.

Az *énvezérelt olvasó egyben vágyvezérelt* is. Minden szükséglet-kielégítés valamilyen *hiánytapasztalathoz* kapcsolódik. A dolog keresése egy soha el nem veszett, egy



újra megtalálendő tárgy keresése, írja Tengelyi László, majd így folytatja: „A dolog az úrhöz hasonló, melyet a fazekas a korsó falával körül vesz. Keresése mégis olyan látásmódot követel meg magának, mely az egészre és a teljességre tekint.” Úgy tűnik számomra, hogy ez az úr ugyanaz, mint az Iser modelljében szereplő üres hely, mely az olvasót annak kitöltésére, „fazekasságra” készíti. Ez a keresés, ez az úrkitöltés Lacan szerint egyértelműen az *örömelv* irányítása alatt megy végbe. „Ezért a dolog totális örömtárgy, habár róla csak hiánytapasztalatot szerezhetünk”, jegyzi meg Tengelyi (Tengelyi, 1997), s megállapítása az irodalomolvasásra is jól alkalmazható, sőt, az Ottlik-regényben a Merényiék eltávolítása után keletkezett úr jól példázza ezt az örömet okozó, de azt egyben korlátok közé is szorító hiánytapasztalatot.

Az ember, aki Gáspár Csaba László szerint alapvetően *befogadó-karakterű*, nem képes a kinyilatkoztatott tartalmat saját feltáró erejével, vagyis értelmével felfedezni (hozzáteszem, a műalkotásban „kinyilatkoztatottat” sem), ám képes *asszimiláló erővel* (értelmével és akaratával) elfogadni és befogadni. És azért képes erre, mert *erre van rendelve*, mert az individuum a *transzcendens megszólítás* révén születik személylél, méghozzá a megszólításra adott válaszban. Ilyennek tekinthetjük a műalkotások megszólítását és az olvasói választ is. A műalkotás *ismeretlensége* (miként az Abszolutumé is) felszólítás a megismerés vég nélküli folyamatára, ami egy regény esetében is fennáll, hiszen az olvasó a mű többszöri elolvasása után is a tudatlanság állapotában marad, de közben átkerül a „*tudós tudatlanság*” állapotába. Természetesen nem képes az olvasó olyan mű felhívására válaszolni, amely számára teljes mértékben idegen, vagyis amikor a mű világa és az olvasó világa egyáltalán nem fedik át egymást. Ugyanakkor az olvasó számára minden irodalmi mű mindig ismeretlen is, még a többé-kevésbé ismerősnek tűnő is. „Ahhoz, hogy ismeretlennek mondjunk egy személyt, sokat kell tudnunk róla”, szögezi le Gáspár, aki a személyek közti kapcsolatról beszél, de gondolatai adaptálhatók a olvasó és a műalkotás kapcsolatára is. Az ismeretlen mű (és minden valódi művészi alkotás ilyen: ismeretlen ismerős) befogadása a remény attitűdjét feltételezi, amennyiben a remény – Gáspár így fogalmazza meg –: „a már nyert tapasztalatokra támaszkodó, értelmes, a jövő alakulására nyitott, azaz szabad várakozó állapot”. A mű befogadására is alkalmazható, amit a filozófus a személyt érintő tudásról mond: „folyton úton van, az egyes információkat egy sajátos köztes várakozó állásponttal kell kitölteni, hogy összességük lezáratlansága ellenére operatív tudásként funkcionáljon” (Gáspár, 1998:22–23).

### 5.1.10. Extázis és katarzis

A mindennapiságból (ha tetszik, az Én–Az viszonylatból) kiszabadító *katarzis* Ricoeur szerint *inkább morális, mint esztétikai* hatás: nyitottá teszi az olvasót a valóság újfajta értékelésére, mely az újraolvasásban nyer formát. A katarzis ebben a fel fogásban tehát korántsem extázis vagy az értelmi megvilágosodás ünnepe, hanem *egyszerre érzelmi és értelmi* átalakulási folyamat. A megvilágosodás és a megtisztulás pillanatában az olvasó – mondhatni akarata ellenére – szabaddá lesz. Létrejön a béke a szöveg világának és az olvasó világának ütközetében, igaz, csak rövid időre. Az olvasás Ricoeur szerint nem extázis, hanem egyszerre sztázis és elküldés, vagyis az olvasó benne is van a szövegben, és át is lép belőle egy másik világba. Minél inkább irrealizálja magát az olvasó az olvasásban, vagyis minél jobban képes átlépni a „re-

ális” Én–Az világból a *lét teljességét jelentő világba*, annál mélyebb és messze hatóbb lesz a mű befolyása a *társadalmi valóságra*. Ez a katarzis-felfogás nem is áll olyan messze Lukács György és Heller Ágnes felfogásától, amely szerint a befogadó tekintete immaterializálja és deszubsztancializálja a mindennapi élet és az intézmények ez idáig magától értetődőnek vett rutinszerű tevékenységeit, s feltáru a fetisiztikus élet üressége. A katarzis után az ember visszatérhet a mindennapi élet rutinjához, teszi hozzá Heller, majd megjegyzi, hogy „ha a nyugtalanság, az üresség bizonytalan érzése és a megelégedettség hiánya előzte meg a katartikus befogadást, akkor nincs többé visszatérés az önelégült partikularitásba” (Heller, 1996).

### 5.1.11. A különböző olvasatok magyarázata: olvasói beállítódás és olvasói stratégia

Jogosan figyelmeztet arra Bókay Antal, hogy általában vett olvasás nem létezik, csak ennek vagy annak a szövegnek éppen itt és most történő olvasásáról lehet beszélni. Ezzel szemben beszélhetünk általános *olvasói beállítódásról*, ezen belül pedig *irodalommal kapcsolatos beállítódásról*, még akkor is, ha ezek minden új olvasmány után valamennyire módosulnak. Amikor az olvasó már döntött a kiválasztott mű elolvasása mellett, életbe lép az „általános” olvasói beállítódásnak az adott műre vonatkoztatott „konkrét” változata, amit *olvasási stratégiának* nevezhetünk. Az olvasási stratégiák egyes olvasmánytípusokhoz, műfajokhoz kapcsolódó olvasási stratégiákat is magukba foglalnak. Józsa Péter és Jacques Leenhardt ezeket az olvasási stratégiatípusokat gyűjtötte össze, amikor Fejes Endre *Rozsdatemető* és Georges Perec *Dolgok* című regényeinek befogadását (ezen belül is elsősorban értelmezését) hasonlították össze (Józsa, Leenhardt, 1981). Meg lehet különböztetni a *Iskola a határon* befogadása szempontjából kedvezőbb és kevésbé kedvező olvasói beállítódásokat és olvasási stratégiákat, de nem lehet kizárni kedvezőtlenebbnek tűnő beállítódások és stratégiák esetében sem a mű és olvasó találkozását, de még dialógusát, sőt még a katartikus hatást sem. E területen elég nagy a mozgástér, ugyanakkor a kisebb fajta „csodáknak” – ha nem is mindig – sok esetben meg lehet adni szociológiai és/vagy lélektani magyarázatát. Heller Ágnes is úgy véli, hogy még a tökéletes befogadás sem követel teljes tudást, s az egyének szabadon mozoghatnak a művészet (mint a magáért való objektivációk egyike) homogén szférájának közegében. Megkülönbözteti a *mágikus-misztikus elsajátítást* (ilyen szerinte a parasztnak szertartásos esküvői tánca vagy a rockzene, amikor az ismétlés és a képzelőerő játszik döntő szerepet), a *misztikus elsajátítást* (ilyen egy Rembrandt-festmény és egy Mozart-mű befogadása), amikor a képzelőerőt az intuitív vagy inventív gondolkodás vezeti, az *intellektuális elsajátítást* (ilyen a non-fiction befogadása) és az *intellektuális-misztikus elsajátítást*, melyben az inventív gondolkodás játssza a fő szerepet. Ez utóbbira az *Odüsszeia* olvasását hozza fel példának, de egy olyan mai regény befogadása is leginkább ebben a kategóriába illik bele, mint a szóban forgó Ottlik-mű. Feltételezem, hogy az *Iskola a határon* típusú regények befogadására a misztikus-intellektuális olvasói attitűd nagyobb esélyt ad, mint a misztikus-mágikus, a misztikus vagy az intellektuális.

Király Jenő filmműfajokra vonatkozó elemzését továbbgondolva a műfajjal kapcsolatos beállítódást az általános élményképesség és az esztétikai alapbeállítódás

konkretizációjának lehet tekintetni. Annak ellenére, hogy a film és a regény befogadási folyamata jelentős mértékben eltér (hiszen az előbbi folyamatos, az utóbbi megszakításos), az olvasásra és az olvasókra is igaz, amit ő a műfajismerettel kapcsolatban a filmnézővel kapcsolatban állapít meg: „A legtöbb néző műfajismerete az élvezőkészség, a tetszés és nemtetszés reagálásait szabályozó elvárásrendszer formájában él, s nem válik elméleti műfajkoncepcióvá. A műfaj ellenállhatatlansága a sikeres művek vonásainak kényszerítő erején, az elbűvölő képletek önkénytelen átvételén alapul.” (Király, 1988:125). A műfajok mint az olvasót eligazító „felettes szövegek” térképéként elsősorban a tömegkultúra alkotásainak a betájolását és befogadását segítik, kevésbé az autonóm műveket. A detektívregény olvasóját elég jól eligazítja a „krimi” műfaji megjelölés és a hozzá kapcsolható krimi-olvasási stratégia. Az Ottlik-regényt olvasók az életrajzi-, történelmi-, háborús-, romantikus-, nevelődési-, lélektani-, szerelmes, orvos- vagy kamaszregény kategóriákkal próbálkoznak, ám ezeket az *Iskola a határonhoz* hasonló autonóm művek rendre levetik magukról. *A műfajjal kapcsolatos beállítódás* – főképpen a kedvenc műfajok esetén – egyszerre szerves része az általános olvasói és az irodalommal kapcsolatos beállítódásnak, és része az olvasási stratégiának is. A tömegkultúra műfajait Király Jenő az „azonosságesztétikum”, a magas művészet műfajait a „különbségesztétikum” kategóriába sorolja. Az előbbiben (vagyis a tömegkultúra, a szórakoztató művészet műfajaiban) maga a kód az üzenet, az aktus célja a kód, és a befogadói életvíziók kebelezik be a mű által nyújtott kódot. Az utóbbiban (a „szerzői műben”) a kód csak eszköz, az üzenet személyes, és a felvázolt szerzői életvízió kidolgozásába, továbbgondolásába a befogadó is bekapcsolódhat (Király, 1998). „A szövegek viszonya a műfajhoz: részesülés, érintkezés, a határok megjelölése és a megjelöltség kölcsönviszonyára épülő átjárhatóságán alapul, mintsem az odatartozáson”, írja Kulcsár Szabó Zoltán (Kulcsár Szabó Z, 1998:68). Az éppen olvasott irodalmi szövegre az olvasó rápróbálja az általa ismert műfajokat, pontosabban a műfajokkal kapcsolatos élményeiből összeálló műfaji beállítódásokat és a műfajokhoz kapcsolt olvasási stratégiákat. Balogh Zoltánnal együtt végzett, az irodalmi élményvilág szerkezetét vizsgáló kutatásunk (Balogh, Kamarás, 1978) is megerősítette azt, hogy az olvasók többsége egyfelől nem sokféle műfajt olvas rendszeresen, másfelől jóval kevesebb fajta olvasási stratégiával rendelkezik, mint amennyiféle irodalmi művel találkozik. Így aztán az újfajta olvasmányok esetében is bevált olvasási stratégiákkal próbálkozik. A magyar olvasók jelentős része például a krimit kalandregényként (vagyis kalandregény-olvasási stratégiával) olvassa, kutatásunkból ugyanis egyértelműen kiderült, hogy a krimiélmények és a kalandregényélmények egyetlen (viszonylag homogén) élménykört alkotnak. Azt is megállapítottuk, hogy ugyanahhoz a műfajhoz különböző olvasói beállítódások és különböző olvasási stratégiák kapcsolódhatnak. Így például a magyar olvasók kisebb része a filozofikusabb tudományos-fantasztikus regényt is kalandregényként olvassa, nagyobbik része pedig inkább úgy kezeli, mint a modern irodalom filozofikusabb, parabolisztikusabb műveit. Másképpen: a sci-fi-vel próbálkozó átlagolvasók többsége még a kalandos-fordulatos sci-fi-k esetében sem mindig boldogul a kalandregény-olvasási stratégiával, ezért a még a kevésbé intellektuális sci-fi is jobbra azoknak az olvasmánya, akik ismerik az újabb irodalmi konvenciókat.

Az Ottlik-mű – Iser kifejezését használva – *fikciószi gnálja* az olvasó számára olyan „szerződést” kínál, melyben nem az „életrajzi regény”, hanem a „regény”<sup>12</sup> szerepel. A regény világa emlékeztet ugyan egy reális világra, de annak nem csupán megisméltése, hanem egyben zárójelbe tétele is. Ez a zárójelezés hiányzik az „életrajzi regény”-hez kapcsolódó olvasási stratégiából, amely egyszerűen az író közzegi élményeivel azonosítaná a regényt.

### 5.1.12. Az olvasói beállítódást és stratégiát alakító tényezők

Mi minden alakítja az értelmi, érzelmi és viselkedésre ösztönző szálakból össze-szótt olvasói beállítódást és olvasói stratégiát? Kétségkívül az olvasó *fizikuma, gene-tikai programja, pszichikuma, személyisége*. Olvasási készségünknek fontos része, hogy mennyire tudunk *koncentrál*ni, mennyire vagyunk képesek a *pszichofizikai ak-tivitásra*, ez pedig jelentős részben testi adottság. Vagyis egészségünk pszichofizikai dimenziója is nagy mértékben befolyásolja az olvasást. Ezt azok a gyógyító eljárás-sok bizonyítják, amikor a beszédben és az olvasásban mutatkozó nehézségeket a mozgás javításával gyógyítják. Az, amit *ízlésnek* nevezünk, szintén beállítódás jelle-gű, de jelentős összetevője az *esztétikai érzékenység*, ami részben velünk született tu-lajdonságunk. Természetesen erőteljesen meghatározza ízlésünket és egész olvasói beállítódásunkat *társadalmi, gazdasági és kulturális helyzetünk, iskolázottságunk, in-tellektuális felkészültségünk, műveltségünk* (hogy mennyiben vagyunk reflektív, tuda-tos viszonyban önmagunkkal, társainkkal, a társadalommal, a természettel és a transzcendenssel), *életmódunk, értékrendünk és világnézetünk, érettségünk és élettá-pasztalatunk*. Ha E. H. Erikson szerint a kamaszkor az identitáskeresés kora, bizo-nyos művek befogadására ezt megelőzően nincs túl nagy esély. Hiába főszereplői ennek a regénynek 11–14 éves gyerekek, hasonló korúak számára ez a regény túl korai. Míg a *A Legyek Urával* már 13–14 éves korban lehet próbálkozni, ez a mű in-kább csak 2–3 évvel idősebbek körében számíthat dialogizáló olvasókra. Bizonyos művek esetében eléggé kevés az esély igazi műalkotás-olvasó párbeszédre az ifjúkor előtt, mely Erikson szerint az intimitás kora. És még mindig várhatók jelentős vál-tozások olvasás-történetünkben, hiszen Erikson az érett felnőttkorra teszi az egész-ben látás és az elfogadás kifejlett képességét (Erikson, 1991:437–496). *Identitásunk történetének szakaszai és „olvasástörténetünk”* alakulása között nagymértékű pár-huzamoságot feltételezhetünk. Lényegesen alakíthatja az olvasói beállítódást a *nemzedékhez tartozás* és egyéb *hovatartozásaink, a referenciális személyek és csoportok*. Természetesen fontos befolyásoló tényező az *irodalmi olvasottság* és az irodalmi (irodalomtörténeti, irodalomelméleti, poétikai) *műveltség*, másképpen: a *különböző irodalmi nyelvek és konvenciók* ismerete.

## 5.2. AZ ÉLMÉNY ALAKULÁSA<sup>13</sup>

Amennyiben más előzetes információja nem is lenne az olvasónak, csupán a szer-ző neve és/vagy a műalkotás címe, már csupán ezek is valamiféle elvárás, elképze-lést alakíthatnak ki benne. Ez beépülhet az *olvasási stratégiába*, vagyis az adott mű-vel kapcsolatos horizontba, elvárási rendszerbe, amely szorosabban vagy lazábban kapcsolódhat általában az irodalmi műfajokhoz, regény-, novella- vagy olvasmány-

fajtákhoz (krimi, sci-fi, orvosregény, szerelmes regény) vagy az adott íróval kapcsolatos elvárásokhoz. A „kérek egy jó Agatha Christie-t”, „szeretnék megint egy jó Thomas Mann-regényt olvasni”, „a sok komoly regény után szívesen olvasnék egy jó Woudhouse-t” kérések a szerzőkkel kapcsolatos elvárási horizontot jelzik. A konkrét művel kapcsolatos olvasói elvárás szorosan kapcsolódhat az íróról hallottakhoz („ez Ottliknak az a regénye...”, „valószínű megismerem belőle Ottlik gyermekéveit”), a műfajhoz („remélem, ez is egy kollégium-történet lesz”), a mű címéhez („a határon izgalmas dolgok szoktak történni”, „nem szokványos iskola lehet, hanem valami határeset”) és a könyv borítóján szereplő ábrázolásokhoz is.

### 5.2.1. Az olvasmányélmény alakulása a hús olvasási szakaszban

Hogy könyvem olvasói felidézhesék a regényt az Ottlik által készített *Mutató* segítségével érzékeltetem a szakaszolást:<sup>14</sup>

#### 1. szakasz:

*AZ ELBESZÉLÉS NEHÉZSÉGEI. Szeredy az uszodában 1957-ben. (Nyelvészeti és egyéb bonyodalma. Kitérő felelet), Kémmőke Nagyváradon 1944-ben. (A bolgár dizőz, a szép Teodóra. Katonai és érzelmi kavargás), Medve kézírata. (Szeredy módszerei. A kifejezés korlátai. Tanácstalanság. Kísérlet, vaktában)*

A bevezető fejezet végén (a *Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?* kérdésre válaszolva) legtöbben (45 közül 16-an) zavarosnak, nehezen követhetőnek tartják a regényt. Öten furcsának minősítik, két olvasó szomorúságot, másik kettő unalmat érez. Az olvasók többségében tehát elsőre inkább negatív hatást vált ki a mű. Csak az olvasók harmadában indukál pozitív érzéseket: kíváncsivá teszi őket (8), tetszik nekik (4), elgondolkodtatja őket (3), érdeklődést vált ki belőlük (3). Négyen rokonszenvet éreznek Bébé és Szeredy iránt.

→ A kiemelt személyek közül a gimnazista lány zavarosnak tartja a regényt. Az irodalmárnő számára sem átlátható még a mű, de válasza másfajta attitűdről tanúskodik. „Érdeklődésemet az keltette föl, hogyan fognak ezek a látszólag összefüggéstelen, de nagyon is összefüggő részletek összeállni”, válaszolta az irodalmár nő. A gimnazista fiú sajnálatot érez Szeredyvel, rokonszenvet Bébével szemben. A félig-meddig hivatásos olvasó, az egyetemista lány mélyebb kapcsolatba kerül a szereplőkkel, s ezt árnyaltabban képes kifejezni: „Hirtelen bensőséges viszonyban éreztem magam velük, hiszen én is képtelen vagyok szavakkal megértetni sokakkal sok mindent”.

A bevezető fejezetből – mely jelentős mértékben eltér az olvasók többsége által jól ismert regényexpozícióktól – legtöbbször a két szereplő barátságát (8), szavak nélküli kommunikációját (8), Medve kézírata (6) és a Szeredy és Teodóra kapcsolata ragadta meg<sup>15</sup>, 2–2 olvasó pedig a civil és nem civil közötti éles különbséget, Szeredy és Magda kapcsolatát, valamint a katonaiskolások háromkodásról való leszokását említi meg.

→ A gimnazista fiút a szavak nélküli kommunikáció ragadja meg, miként az egyetemista lányt is, aki erről így ír: „Bébé tudja, hogy nem tudja szavakkal elmondani, hogy mire gondol pontosan, én mégis tökéletesen ráérezek arra, amit érez és gondol”. A katonatisztet pedig az fogja meg, ahogyan a nővel bánik Szeredy. Az irodalmár mélyebben ragadja meg a civilek és katonák közti különbséget, mint a

többiek: „A narrátor mélyebbre teszi a civil és a katona közti különbségeket, mint gondolnánk. Itt a katonaelet a személyiség sarkalatos pontjává válik.”

Érzelmelhető, hogy a hivatásos (az irodalmár) és a félig hivatásos (a színháztudomány szakos egyetemista) olvasók reagálásai azzal térnek el leginkább az átlagostól, hogy nem annyira szereplőkhöz és történésekhez kapcsolódnak, mint inkább *filozófiai és esztétikai* mozzanatokhoz. Az „elbeszélés nehézségeire” a humán szakos egyetemista lányon kívül senki sem reagált.

### 2. szakasz:

*ELSŐ RÉSZ: NON EST VOLENTIS 1. Hét újonc, 1923. szeptember 3-án. (A hibás szemű negyedéves. Hejnakker! Medve Gábor. Tóth, Czákó, Orbán.) 2. Alkonyat (Kisváros a hegyek közt. Kürtösök gyakorolnak. Tulp tanár anatómiája. Fizikai szertár?) 3. Egyenruhában (Medve finnyásan vacsorázik. Orvosi vizsga. Raftár, sietség. Bognár tiszthelyettes) 4. Takarodó (Piszkos árnyékszék. Éberség elalváskor)*

Ebben a szakaszban nem csak a pozitív érzések (kíváncsiság, tetszés, érdeklődés, vidámság) aránya csökken (12), hanem a kifejezetten negatív érzéseké is: félelem (3), kellemetlen feszültség (3), bosszúság (3), felháborodás (2) A többséget *aggodalommal* tölti el a katonaiskola légköre: *sajnálják* Medvét és Bébét (5, valamennyien gimnazista lányok), saját – nem kellemes – *kollégiumi élményeik* jutottak eszükbe (4), *féltik* az újoncokat (3), *zavarja* őket a *durvaság* (3), az igazságtalanság, a mániákus rend.

→ A gimnazista fiú „egy kis félelmet, aggodalmat, de főleg nyugtalanságot és mérget” érez a negyedévessel szemben. A katonatiszt sajnálja Medvét, mert szerinte nem ide való. Az irodalmár érdekesnek tartja „a durvaság, a düh és a mögötte rejlő higgadtság ábrázolását”.

Figyelemre méltó, hogy legtöbbjüket nem egy-egy történés vagy figura ragadja meg, hanem Medve és Bébé *emlékezéseinek eltérése* (9). Van, akit ez zavar, s van, aki ebben értéket lát. Őt vallásos olvasót és a katonatisztet az a jelenet fogja meg, amikor Tóth Tibor Isten második parancsolatára figyelmezteti a negyedévest. Négy olvasó (valamennyien gimnazista fiúk) azt tartja legemlékezetesebbnek, ahogyan Medve az ablakban könyökölve megérzi, hogy attól kezdve *minden megváltozik*, hárman pedig Medve *bátor* visszabeszélésére emlékeznek.

→ A gimnazista lányt is Medve *bátor* visszabeszélése fogja meg, a katonatisztet pedig Tóth Tibor bátorsága. Az irodalmárt a többszólamú visszaemlékezés ragadja meg.

### 3. szakasz:

*5. Másnap. (Ébresztő, hipermangán, reggeli. Szeredy szerelmei; kislány az épülő házban. Fölösleges viszontagságok?)*

Az élmény alakulásban az első *fordulópontot* az első rész 5. fejezete jelenti, ezen belül is Barika és Szeredy kapcsolata, az érzések mérlegének nyelve ekkor fordul át pozitív irányba. A pozitív érzésekről beszámolókat kerülnek többségbe, és már nemcsak *izgalmasnak, érdekesnek*, tetszést kiváltónak, kíváncsivá tevőnek és *elgondolkoztatónak* tartják, hanem *meghatónak, megrázónak* és nagy intenzitásúnak is. Az olvasók (főképpen a nők) egy része reménykedni kezd, hogy a „fiús” és „rideg” regény *romantikus*, szerelmi történeté alakul. Négyen még mindig *zavarosnak*, hárman pedig még mindig *szomorúnak* tartják a regényt.

→ A gimnazista lány érdekesnek tartotta ezt a részt, az egyetemista – eléggé rendhagyó módon – jót derült egyes részeken, az irodalmárt viszont meglepte a „kapcsol-

lat intenzitása” Szeredy és Barika között, valamint az is, hogy Szeredy azóta úgy érzi, hogy „fölsleges viszontagság volt minden”.

Ebben a részből legtöbben (28) természetesen Szeredy és Barika „szerelmét” ítélik leginkább emlékezetesnek, köztük mind az öt kiemelt olvasó. Ennek az epizódnak köszönhetően lendül az érzések mérlegének nyelve pozitív irányba. Ezúttal a hivatásos olvasók is nagyjából úgy viselkednek, mint a többiek, ennyire erős a Barika-epizód hatása.

#### 4. szakasz:

6. *Megérkezik a zászlóalj. Vezényszavak a főállásban. Halász Péter barátom Budán. Orbán süteménye* 7. *Formes bakancsa. A Trieszti Öböl. Dégenfeld hógolyókkal. Egy kis fürdőhely unalma.* 8. *Egy nyájas őrnagy a szököőkütnál.*

A 6–8. részben Merényiék „belépője” (Formes bakancsának elvétele), a kínos Dégenfeld-epizód és a gyerekkori jóbarát<sup>16</sup> furcsa viselkedése hatására visszabilen a mérleg nyelve negatív irányba. Az érzelmi reagálásokban új elem a Halász Péter „arulásán” (5) és Merényiék aljasságán (5) való *megdöbbenés és feldühödés*.

→ A gimnazista fiú csalódottságot érez „Halász Péter viselkedése, Merényiék tette, valamint amiatt, amit Medve Dégenfelddel művelt”. Az őrnagy viselkedése pedig „gyanakvást” vált ki belőle.

A katonatisztet is kellemetlenül érinti „Halász Péter közönyössége és Merényiék aljassága”. „Meglépő volt a gyermekkor nosztalgikus leírása, valamint Bébé és Halász közötti barátság bemutatása”, így számol be érzéseiről az irodalmár.

Nem Halász Péter furcsa viselkedése vagy Merényiék erőszakos fellépése az, ami legtöbbjüket (15) megragadja, hanem a *Dégenfeld-ügy*. Nyolcan *Halász Péter* furcsa viselkedését, hatan *az apa és a katonatiszt* közötti beszélgetést jegyzik meg.

→ Ez alkalommal Bébé és Halász Péter viszonyának drámai változása a közös elem az olvasói beállítódásuk tekintetében eléggé különböző kiemelt személyek reagálásaiban. Ezen kívül a gimnazista fiút a Dégenfeld-ügy is mélyen érinti.

#### 5. szakasz:

9. *Schulze tiszthelyettes úr belép. (Formes mezítláb. Szeredy nem felel. Szekrényrend. Zúrzavar kezdete)* 10. *Rövid háború (Az álmos szemű Merényi. Czakó és Medve a földön)*

A 9–10. részben Schulze és Merényi hatalmaskodásának hatására még inkább eluralkodnak az olvasókban a rossz érzések. Fokozódik egyfelől a *düh és a felháborodás* (8) és a *sajnálkozás* (3), és általában nő a negatív érzések aránya, melyek tárgya már nem annyira maga a regény, hanem a katonaiskola *fenyegető légköre*.

→ Míg a gimnazista lánynak különösen tetszett ez a rész, a gimnazista fiúból „el-lenszenvet váltott ki az iskola, a tanárok és a diákok többsége”, az egyetemista dühöt, félelmet és undort érez az erőszak miatt. „Mindig felháborít a katonaiskolai felsőbb- és alsóbbéves hallgatók közti viszony bemutatása”, nyilatkozik az irodalmár.

Ebből a részből legtöbbeket *Medve bátor kiállása* (16) ragad meg, de jó néhányan (10) *Czakó bajtársiasságát* is emlékezetesnek tartják. Az, hogy ezek az olvasók milyen mértékben *azonosulnak* velük, vagy éppen csak *rokonszenvűket* fejezik ki irántuk (szurkolnak nekik), esetleg csak *szörnyülködnek* vagy sajnálkoznak a velük történetek miatt, nem mindig hámozható ki a válaszokból.

→ A két gimnazistát és a katonatisztet Medve bátor kiállása, az egyetemistát viszont a „fiúk között kialakult hierarchia és a mesterséges rend visszasságai” érinti

mélyen, az irodalmárt pedig Szeredy bemutatása. Míg a civilek a katonaiskola negatívumait emelik ki, a katonatiszt az iskolát tekintve semleges marad, viszont a két fiú bajtársiasságát mint katonaeurényt említi.

Az 5. szakasz után kérdeztük meg először, hogy *Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?* A válaszok erősen szólnak, ami arra utal, hogy ezt a regényt ezek az olvasók többféle olvasási stratégiával olvassák. A humán szakos egyetemisták megemlítik a regény *szerkezetét*, az *idősíkok* váltakozását is, de a gimnazisták között is akadnak, akik a mű *stílusát* emelik ki. A többség azonban természetesen *történeteket* említi: Bébé és Halász Péter megváltozott kapcsolatát, Bébé és Szeredy barátságát, Szeredy szerelmeit, s legtöbben (7) a *szigorú rendhez* kapcsolódó eseményeket, mozzanatokot.

→ A gimnazista lányt Medve ragadta meg, „ahogyan kiáll társai mellett”. És csalódást okoz neki, hogy ebben Czakón kívül magára marad. A gimnazista fiú Bébé és Halász Péter, valamint Szeredy és Barika barátságát említi. A két gimnazista reagálásai ezúttal sem térnek el az átlagostól, a többieké viszont meglehetősen. Az egyetemista a mű reá gyakorolt hatásáról számol be, arról, hogy „mekkora átélésre kényszerít a sok apró epizód, s hogy milyen igaznak tartom minden sorát”. A katonatisztet nem Bébé és Halász Péter, nem Bébé és Szeredy történetekben is bővelkedő kapcsolata, hanem Medve ragadta meg, de őt „elvágyódása és beilleszkedési problémái”. Végül az irodalmár átfogó, egyszerre filozofikus és lélektani megközelítésű értelmezést ad: „az addig érthető és követhető világ többé már nem lesz értelmezhető”.

#### 6. szakasz:

11. *Hosszú vereség.* (Schulze németül beszél. „Leülni. Föl.” Szeredy keresztneve) 12. *Még egyszer Orbán süteménye* (Schulze igazságot tesz. Mosdatások. Czako a mosdóban) 13. *Egy alezredes.* (Bognár. Halász Péter elrohan. Homola. Merényiék munkában. Gyávaságom)

Ebben a szakaszban következik be az olvasási folyamatban a negyedik fordulat: Schulze „igazságtételének” következtében a negatív irányból középre billen a mérleg nyelve: kiegyenlítődik a jó és rossz érzések aránya, azonban a 13. alfejezet végére (amikor Bébé gyávanak és nyomorultnak érzi magát, mert nem védte meg Formest) még jobban erősödik az olvasókban (a gimnazista fiúban, az egyetemistában is és az irodalmárban is) az *elkeseredés, a sajnálat, a felháborodás, a harag, a szomorúság* érzése.

Ebből a szakaszból nem véletlenül Schulze gyakorolja legtöbbször a legerősebb hatást. Köztük van a gimnazista lány is. Nem sokkal kevesebben tartják az altisztet igazságosnak, rendet teremtőnek és talpraesettnek (6), mint kegyetlennek, őket megálázónak és zsarnoknak (9). Négyen (köztük a gimnazista fiú) *Bébé és Halász Péter találkozását* említik meg, ugyanennyien (köztük a katonatiszt) *az örök vesztes Orbánt*.

→ Az egyetemistát az fogja meg legjobban, „ahogyan Bébé észrevette magán azt, hogy milyen hamar elfogadta az iskola törvényeit”, a katonatisztet az „örökké vesztes” Orbán, az irodalmárt pedig az, hogy „a látszólagos igazságtalanságból, hogy lesz sima igazságtalanság”. Most is szembetűnően a hivatásos olvasók reagálásai különböznek leginkább a többségétől.

#### 7. szakasz:

14. *Colalto és kupleráj a tanteremben.* (Tanszerláda. Nyelvhasztnálát. Könyvek. Sapkák a fogason) 15. *Könnyű akadálypálya.* (Medve kézírata. Kötözés a kórházban).



*Levéliírás, Marcell főhadnagy. Futballozók. Czakó tollszára, árnyékszék. Gyáva csürhe)*

A 14–15. fejezetben Medve megverettetése miatt (tiszteletet parancsoló némasága ellenére) megint negatív irányba billen a mérleg nyelve. Az első fejezet legvégére (amikor Bébé tele van „undorral és iszonyattal”) ismét erősödik a *szánalom, a düh és a felháborodás* érzése Merényiék és Schulze viselkedése miatt (19), de még számosan (köztük a gimnazista lány) tartják a regényt *érdekesnek, izgalmasnak, magával ragadónak, megrendítőnek* (12).

→ Jellemző módon az irodalmárt az fogja meg leginkább, hogy Bébé dühösen (és nem sajnálkozva) reagál Medve némaságára.

Ebből a részből legtöbbeket (köztük a gimnazista lányt, az egyetemistát és a katonatisztet is) Medve tiszteletet kivívó *néma ellenállása* ragadja meg (16).

→ A gimnazista fiút „Colalto barátságos viselkedése.”, az irodalmárt „a tornatér-  
ren történt események” érintik mélyen, „amikor Medve másodszorra ugyanolyan rossz teljesítményt mutat, mint Orbán”.

Ekkor tettük föl *Az eddigiek alapján milyen benyomása alakult ki a regényről?* kérdést. A többség (29-en) – annak ellenére, hogy ebben a szakaszban negatív irányba billen az érzések mérlegének nyelve! – egyértelműen *pozitív* választ ad. Legtöbben *érdekesnek* (10), *jónak* (10), *élethűnek* (5), *izgalmasnak* (3) tartják. Tíz olvasóban (többségük lány) *negatív* érzéseket keltett, mert „a katonaiskola elrettentő”, „borzasztó részek” vannak benne, mert kissé szomorú, kissé naturalista, mert lassú a történet, nem az ő „felfogásához alkalmazkodik”. Többekben *vegyes érzéseket keltettek* a regényből eddig olvasottak: „mély érzésű történet, még zavarban vagyok érzéseim felől”, „néhol mulatságos, néhol igen szomorú”.

→ A két gimnazista egyszerűen *érdekesnek* tartja a regényt. Az egyetemistát az fogta meg leginkább, hogy ebben a regényben senki sem fekete-fehér. A katonatiszt szerint ez a regény „Élethű, reális, kissé naturalista, kissé szomorú”. Az irodalmárt viszont az fogja meg, hogy „nemcsak az eseményeket írja le, hanem a lelki reakciókat is. A »rossz fiúk« ábrázolása sem fekete-fehér. A rossz nem annyira bennük, mint a rendszerben van, hiszen játék közben Merényi is átlagos, élénk fiúvá válik”.

Ekkor tettük föl második alkalommal azt a kérdést, hogy *mi ragadta meg őket leginkább* az eddig olvasottakból. Most már nem szórnak annyira a válaszok, mint az előbb. Az olvasmányélmény egyik, a legjelentősebb csomósodási pontja *Medve figurája körül alakul ki* (14): kinek Medve szenvedése, kinek ellenállása, kinek kisgyerekkorára való visszaemlékezése, kinek pedig egész személye jelenti az eddig legnagyobb élményt. A *kemény és/vagy kegyetlen iskolai rendbe való beilleszkedés* vagy *beletörtetés* a másik nagyobb csomósodási pont (7). Ezekon kívül egy-egy esetben felbukkan Schulze, Szeredy és Bébé kapcsolata, az idő lassú haladása, valamint általában a regény hangulata, a lelki reakciók ábrázolása és Ottlik írásmódja.

→ A gimnazista fiút Bébé és Halász Péter barátságának története, a lányt és a katonatisztet (aki számára az Ottlik-mű most már *egyértelműen Medve regénye*) Medve figurája, az egyetemista lányt „az állni látszó idő”, az irodalmárt pedig „a regény szerkezete és a lelki reakció ábrázolása” ragadta meg. *Feltűnő a hivatásos olvasók sajátosan antropológiai-esztétikai hozzáállása. A két férfi (a gimnazista fiú és a katonatiszt) számára továbbra is ugyanazok a szereplők jelentik a legerősebb hatást, a hivatásos olvasók pedig ezúttal is – jócskán eltérve az átlagtól – az ábrázolásmódot említik.*

## 8. szakasz:

MÁSODIK RÉSZ: SÁR ÉS HÓ. 1. *Első éjszaka. (Törülközők az ágy végében. Colalto számol. Az időrend felborul. Sűrű köd ébresztőkor)* 2. *Dragonioszubbonnyok. (Fekete kéz? Kivonulás rendes csukaszürkében, nóták, búrkalap. Czako levele és Medve. Lila ég, a szerszámaim otthon)* 3. *Rugdósások. (Schulze jogrendje. Sárga papír és Szabó Gerzson. Rajzszőgek reggeli helyett. Czako és Medve, olajos tenyérrrel)*

Az regény egészével kapcsolatos negatív benyomások (unalmas, zavaros) már ritkák, a főszereplőkkel történtek *zaklatják és bosszantják föl* az olvasókat, és/vagy váltanak ki belőlük *szánalmat és fájdalmat* (15): „mérges vagyok Bébére és az iskolára”, „idegesítő, hogy nem segítenek egymásnak”, „visszataszító, ahogyan Bébé Szabó Gerzson kegyeibe akar férkőzni”, „erőszakos mindenki”, „csúnyán bánnak Medvével”.

→ A két gimnazistából és az egyetemistából *fájdalmat és szánalmat* vált ki a regény. Az irodalmárt meglepi „a csomagolópapírral kapcsolatos események, Medve reakciója és Bébé dühe, valamint a rúgásokkal kifejezhető baráti érzések”.

Legtöbbeket (köztük a két gimnazistát) az ragadja meg, *ahogyan Bébé keresi Szabó Gerzson barátságát* (9). Többen említik meg a WC-jelenetet, amelynek végén Medve kátrányos kezével *jelet hagy* a WC deszkafalán (5), *a Fekete kéz „összeszküvést”* (5, köztük a katonatiszt), *Bébé álmát Júliával* (3), *az éneklést* (2).

→ A két gimnazistát Bébé és Szabó Gerzson kapcsolata, a katonatisztet az *összeszküvés* fogja meg, az egyetemista lányt pedig „az »esős« álom és idő keveredése. Nehezen múlik az idő, ha minden nap egyformán telik el.” Az irodalmár pedig így fogalmazza meg azt, ami leginkább megragadta: „A katonanékekhez kapcsolódó dacos büszkeségérzés: saját akaratum ellenére szinte élvezték az összetartozást.”

## 9. szakasz:

4. *Az idő múlása. (Fekete kéz a falon. Fésűtisztító fonál. Vacsorára lencse korbáccsal)*  
5. *Zsoldos naptárja. (Kétféle napunk. Szerdai rajzterem. Fürdés pénteken. Gyakorlatozás. Schulze udvara. Monsignor Hanák szobái. Kovách Garibaldi. 6. Hétfő, körülbelül. (Ferenciek tere. Városi Színház. Ernst alezredes. Matej kacsaszírja. A Varjú. Mufi kutya, zsír, zöld deszkalap, rosszul szinkronizált némafilm. Kihallgatáson)* 7. *Medve büntetése. (Kézirata. B. B. és Szabó Gerzson)* 8. *Fátyolos hölgy a parkban. (Kovách Garibaldi. Néma gyereknek az anyja sem érti a szavát. Az asszony elutazik)*

Az érzések összetétele nem változik. Egyetlen új elem jelenik meg: négyük számára kezd a regény *unalmassá* válni.

→ A gimnazista fiú szerint „a szakasz elején kellemes volt, majd a Medvével történtek feldühítettek.”, az egyetemista lány „szomorúnak és időtlennek” érezte magát, az irodalmár számára pedig „félelmetes volt a banalitásokat mondó civil édesanya és katona fia közötti különbség”.

Ebből az öt fejezetből legtöbbeket (21) *Medve édesanyjának látogatása* ragadja meg. Többüket meglepi *Medve furcsa viselkedése*. Másokat (6, köztük az egyetemista) általában *Medve különös alakja* ragadott meg: *gondolkodásmódja, felfogása az igazságról, látszólagos közömbössége, küzdelmei érzései ellen*. Úgy tűnik, egyre többen Medve történeteként olvassák a regényt.

→ A kiemelt személyek többségét is Medve viselkedése és magatartása ragadja meg, a gimnazista fiút viszont „Varjú és a hozzá hasonló”, akik „bármit megtehetnek”.

Másodszor tettük föl a regénynek az érzelmi összhatására vonatkozó kérdést. 29-

ről 33-ra nő az egyértelműen pozitív választ adók száma (köztük van a két gimnazista). Ezen belül új elem a „filozofikus” (3, valamennyien gimnazisták), 10-ről 8-ra csökken azok aránya, akiknek nem tetszik a regény, (főleg azért, mert nehezen érthetőnek és unalmasnak tartják):

→ A katonatiszt ugyanúgy érez, mint előbb, az egyetemistára továbbra is a regény időkezelése hat legerősebben: „időtlen, bele lehet veszni”, az irodalmár szerint pedig „lebilincselő, ahogyan fokozatosan kapjuk az információt, s később kapjuk meg a válaszokat a korábban feltett kérdésekre”.

Harmadszor is feltettük a kérdést, hogy az eddig olvasottakból mi fogta meg őket leginkább. Továbbra is *Medve szerepel első helyen*, de új elemként jelenik meg a *katonaiskola személyiségükre gyakorolt negatív hatása* (5), a *regény filozófiája* (3).

→ A kiemelték közül a „laikus olvasók”, a két gimnazista és a katonatiszt Medvét említi. Az egyetemistát a „fájdalom és a kín pontos leírása és az idő dilemmája” fogta meg, az irodalmárt megdöbbenette „a katonává átnevelés átütő sikere, ahogyan kezd megszűnni az ember ösztönös cselekvése, szinte énjükké válik a beljük idomított világrend”.

#### 10. szakasz:

9. *Kmetty fúvócsöve. (Medve várakozik. Közönyös. Halász Péter tréfája a szájosással. Drágh névsort olvas. Medve ledobja Merényi ingét)* 10. *Vidám férfiaság? (Laczkovics Sándor, Czákó, Zámencsik. Fényképezés október végén. Sűrű köd, fejesztett vezényszavak, lazsálás)* 11. *Váradon, 1944-ben. (Szeredy ablakán bezörgetnek. Egy idegen százados, „Szervusz, Bébé.” Magdi, autóút. Tejsav, hegymászók. Jakš Kálmán)* 12. *Ötvenyi és a gyümölcsíz. (Tóth Tibor ministrál. Medve kápolnába jár. Matej fakír-sága. Klaugyerszky és a kacsaszír. Összetörik az üveg. Merényi arcfintora)* 13. *Kincstári séta a külső fasorban. (Ötvenyi énekel. Szerecsendiőt találók. Csomagom szétosztása. Júlia levele. A bébészés kezdte. Ötvenyi a panaszcsoportban)*

Ez a szakasz újabb fordulatot jelent az olvasási folyamatban: a pozitív érzések oldalára billen a mérleg nyelve (még hozzá 21:8 arányban). Ez elsősorban Medve bátor viselkedésének (ez ragadja meg legtöbbjüket) és Ötvenyi váratlan lépésének tudható be, másrészt annak, hogy ezekben a fejezetekben a szokásos kellemetlenségeken kívül különösebb atrocitás nem történik, ezért ketten egyenesen *bensőséges hangulatot* éreznek.

→ A gimnazistákat, a katonatisztet és az irodalmárt Ötvenyi fellépése ragadja magával. Az egyetemista örül, hogy „peregnek az események” és az ragadja meg, „ahogyan a közelmúlt emléke keveredik a régmúlttal”.

#### 11. szakasz:

14. *A vizsgálat. (Zámencsik négykézláb. Jegyzőkönyvezés az irodában. Colalto jól fel-el. Drágh felháborodik. Borsa balszerencséje. Ötvenyi elmegy)* 15. *A fegyelem megszilárdítása. (Ostromállapot. Borsa a rangsor végén. A chicagói Michigan Avenue. Szeredyvel ébresztőre megyünk. Erekllye? Egyedül a folyósón, hajnali előtt. Egy betört ablak)* 16. *Medve a tócsában. (Kötélmászást feladja. Zsíros kenyerét földhöz csapja; fogdába kerül. Marcell főhadnagy a könyvtárban. Schulze megvédi Medvét)* 17. *Tánc, tanulás. (Természetrájszecke és Medvetánc a tanteremben. Razzia; Colalto gyűjteményét elköbozzák. Éjszakai riadó. Medve eltűnik)*

Ebben a szakaszban hiába olvasható Schulze Medve melletti kiállása, ugyanis az

Ötvevényi- ügy és Medve fogdába kerülése miatt ismét a rossz érzések kerülnek túlsúlyba. A pozitív érzéseket (10, köztük a két gimnazistáé) felülmúlja a Medvén és Ötvevényin való sajnálkozás (5, köztük az egyetemista) és az Ötvevényi-ügy kezelésén való felháborodás (10, köztük az irodalmár).

→ Míg a gimnazistákban pozitív érzéseket kelt ez a szakasz is, az egyetemista Medvét és Ötvevényt sajnálja, az irodalmár viszont felháborítónak tartja azt, ami Medvével történik.

Némiképpen meglepő módon legtöbbjüket nem az iskola történetében teljesen rendhagyó Ötvevényi-ügy, hanem Schulze Medve melletti nagylelkűnek érzett kiállása ragadja meg (9). Az Ötvevényi-ügy kapcsán hetük közül négyüket az döbbeneti meg, hogy társai is kiközösítik. Többeket megfogott Medve szökése (6), valamint Bébé és Szeredy barátsága is (5).

→ Jellemző módon a gimnazista lányt Medve szökése, a katonatisztet Schulze karakánsága ragadja meg, a hivatásos olvasókat viszont az Ötvevényi ügy: az egyetemistát „az Ötvevényt szinte megsemmisítő megalázás”, az irodalmárt pedig az, hogy „Ötvevényi törvényen kívülivé, érinthetetlené válik.”

#### 12. szakasz:

18. *A senki földjén. (Hajnali misék. Lépcső a kőfalon. Lódobogás. Bádogdoboz)* 19. *Lyukas óra félhomályban. (Medve nem megy haza az anyjával. Matej veszélyes kíváncsisága. Szabó Gerzson közbeszól. Zsoldos lerajzolja lakásukat. A medvesapó)* 20. *Késő ősz, 1923. (Istentisztelet a fizikateremben. Medve csuklózik a ködben. Sár, baj, semmi)* 21. *Havazás indul. (Krumplisütés a tanteremben. Kölcsönadom a Lázadást a Bounty fedélzetén-t)*

A 18–21. részben ismét éles – ezúttal pozitív – fordulat következik be az élmények alakulásában, aminek kiváltó oka elsősorban Medve visszatérése, valamint a krumplisütés és a hóesés feletti öröm idillikus jelenetei. Ez a szakasz sokkal inkább pozitív érzéseket váltott ki (23, köztük a gimnazisták és az egyetemista), mint az előző szakasz: örömet, kíváncsiságot, érdeklődést, enyhülést, nyugalmat. Mindössze nyolcan éreznek unalmat, lehangoltságot, szomorúságot.

Legjobban a Medvével kapcsolatos események ragadják meg őket (14): szökése (4) visszatérése (3), anyjával való furcsa viselkedése (5), társai szolidáris viselkedése Medve szökésekor (3). A másik mozzanat a hóesés feletti öröm (4).

→ Az egyetemistát továbbra is „az időbeli kalandozás és várás a semmire”, a katonatisztet most is Medve (ezúttal alakuló barátságuk Zsoldossal) ragadja meg legjobban, a két gimnazistát és az irodalmárt pedig Medve furcsa viselkedése anyjával. Az átlagostól ezúttal most is a baráti kapcsolatokra reagáló katonatiszt, és az időélmény varázsába került egyetemista lány reagálása tér el legjobban.

Negyedszer tettük föl *Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?* kérdést. Továbbra is Medvét említik legtöbben (11), közülük hárman fejlődését. Öten említik általában a fiúk kapcsolatát, hárman Schulze Medve melletti kiállását.

→ Az egyetemistát továbbra is az „időkeveredő emlékezés” fogja meg leginkább, a katonatisztet ezúttal is Medve, az irodalmárt pedig (az iskola negatív hatása után most pozitív hatását fedezi föl) az, hogy „az iskola – minden gorombasága ellenére – össze tud kovácsolni egy közösséget.”

## 13. szakasz:

HARMADIK RÉSZ: SEM AZÉ, AKI FUT 1. Sebhely Medve arcán. (Zsoldos festi. Cserkész! Fürdő Bognárral. Tolongás az ajtóban. Zuhanyok, gőz) 2. Harmadszor a fogdában. (Für Elise a falon át. Marcell irodája. Búcsúzkodás a könyhában. A látszatokról. a Lovas titkos parancsa. A porta. A Haris köz) 3. Kórházban (Láz. Csönd. Kappéter és egy negyedéves. Tisztaság. Scott kapitány utazásai. Az orvos ezredes. Majvald néni. Laczkovics Sándor)

A regénynek ez a része az olvasók döntő többségében (köztük a két gimnazistában és az egyetemistában is) pozitív előjelű érzéseket vált ki. „Kellemeesebb, mint eddig” (4), „megnyugtatóbb, mint eddig” (4) válaszolják jó néhányan.

Legtöbbjüket (a két gimnazistát, az egyetemistát és az irodalmárt is) a kórház rendhagyó világa ragadja meg (21), a többiek nagyobb részét pedig a Medvével kapcsolatos mozzanatok. Hárman (köztük a katonatiszt) Medvének Verontól való búcsúját említik meg.

## 14. szakasz:

4. A gyengélkedők csoportja. (Kappéter újra. Felkiáltójelek a táblán. Szabadság. A transzport a vonaton. Czakó a csomagtartóból nézve) 5. Budapest, 1923. december 20. (Czakó és az apja pisztolya. A lőtéren. Húsvét előtt, 1925-ben. Rádiózás. Czakóéknál, vendégség. A moziban; átülök Medvéhez; lányok a sötétben. Megyünk együtt a Kálvin térig) 6. A transzport vissza (Czakó és Tóth Tibor. A Varjú közbelép. Palugyay a kísülsen. Zsoldos hírei)

Az olvasók zöme határozottan megkönnyebbül a téli szünetet is tartalmazó szakasz olvasásakor, s még Varjú ármánykodása sem tudja elrontani hangulatukat.

→ A gimnazista fiú „előbb örömet, felszabadultságot, elégedettséget, majd a végén Varjú miatt dühöt” érez, az egyetemista furcsállja, „hogymilyen idegenül mozognak a civil világban”. Az irodalmárt meglepik „a kapcsolatok közötti hirtelen váltások, valamint a hirtelen enyhülés az iskolai szigorban a szünet előtt”.

A szüneten kívül (és azon belül) az olvasókat leginkább Bébé és Medve budapesti találkozása ragadja meg (5), valamint az, hogy Czakó restelkezés nélkül felviszi a náluk jóval szegényebb Bébét nagypolgári jólétet sugárzó otthonukba (5).

→ A gimnazista lányt az fogja meg, „amikor Czakó adott a csokijából Tóth Tibornak”, a gimnazista fiút Varjú durvasága, az egyetemistát „a vonatkozás részeg boldonsága és meghittsége: a felszabadult önfeledtség és szabadság”, a katonatisztet Bébé és Medve budapesti találkozása”, az irodalmárt „a civil és a katonai élet közötti átjárhatatlanság”.

Harmadszor tettük föl a regény érzelmi összhatására vonatkozó kérdést. Továbbra is a pozitív érzések jóval nagyobb aránya jellemzi a regény fogadtatását és hatását.

→ A két gimnazistát egyre jobban leköti a regény. Az egyetemista számára „végleg összekeveredett a két visszaemlékezés, a kis történetek novellaként ékelődnek a regénybe”. A katonatiszt érzései már jó ideje nem változnak<sup>17</sup>, az irodalmár pedig megállapítja, hogy „célravezetők és sikeresek ezek a feltétlen engedelmességre készítő nevelési eszközök”.

Az ötödszörré feltett *Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?* kérdésre harmadik alkalommal is Medve figurája kerül első helyre (továbbra is elsősorban a lányok jóvoltából), s közülük már öten említik (valamennyien lányok) Bébé és Medve

ve barátságát. A korábbi fejezetekből felbukkanó elemek között legtöbbször Medve szökése, egy-két esetben pedig az éneklés, a Dégenfeld-epizód, az Ötvenéyi-ügy, Medve szökése, Schulze pozitív viselkedése szerepel.

→ A gimnazista fiút az ragadta meg, hogy „miközben Schulze és a tanárok nagy fegyelmet próbálnak tartani, Merényiék azt csinálnak, amit akarnak”, a gimnazista lányt a Dégenfeld-ügy, a katonatisztet Medve szökése, az egyetemistát „a tárgyakhoz való aggodalmas ragaszkodás; a civil és a katonai szféra közötti égbé kiáltó különbség”, az irodalmárt pedig „a két rendszer közötti kommunikációs szakadék, a visszarendeződés a civil élet lazasága után”.

15. szakasz:

7. 1925. szeptember. (Bevonulunk negyedévesnek. Schulze marad Az esztrád alatti asztalnál. Összeveszésem Szeredyvel. Súlydobás. Algebra. A Júliától kapott könyvem. Hetilapunk) 8. Beosztásunk a századunknál. (Egy engedetlen bundás Kmetty asztalánál. Kovách Garibaldi és Apagyi)

A III. rész első hat fejezetét az olvasók többsége többnyire *kellemes* érzésekkel olvassa. A negatív irányú fordulatot – ne feledjük, az olvasók többsége ekkor már az embertelen iskola ellenében alakuló barátságok regényeként olvassa a művet – Bébé és Szeredy összeveszése okozza. Apagyi csökönyös bátorsága inkább pozitív érzéseket váltott ki (a gimnazistákból, az egyetemistából és az irodalmárból is).

Apagyi különös figuráján kívül (14), Szeredy és Bébé összeveszése (7) és Júlia könyvének varázsa (3, mindhárman lányok) ragadja meg leginkább az olvasókat ebből a két fejezetből.

→ Az újságszerkesztést az összes kérdezett közül csak az egyetemista említi. Ezek a reagálások ismét azt bizonyítják, hogy a laikus és a hivatásos olvasók között nincsen szakadék. Ugyanakkor igen jellemző, hogy közülük a hivatásos olvasók reagálnak differenciáltabban Apagyi történetére.

16. szakasz:

9. Szeredy fontossága. (Kibékülünk franciaórán. Palugyay. Készülődés a házi kabaréra. Apagyi „halála”) 10. Enyhe december. (Váratlan vendégek az előadáson. Mufi vállalkozását felszámolják. Zenekar a tanterem végében. 11. Könyvek. (Nick Carter, Schopenhauer, Nemzeti Sport. A Varjú veszélyessége. Mufi bukása, párbaja)

Néhányan mulatságosnak tartják az előadást (3), de a többséget *megdöbbenéssel és sajnálkozással* tölti el Apagyi (11) és Mufi (10) esete, valamint Varjú igazságtalan viselkedése (3). Heten azonban (valamennyien gimnazisták) kellemesen szórakoznak.

→ A gimnazisták Mufi esetét említik, az egyetemista a előadást, az irodalmár pedig Apagyit emeli ki.

Figyelemreméltó, hogy nem a *sikeres előadás* (6, köztük a gimnazista fiú), hanem Apagyi (10, köztük az egyetemista) és Mufi (9, köztük a gimnazista lány, a katonatiszt és az irodalmár) esete ragadta meg őket legjobban. Hárman Bébé és Szeredy kibékülésének örülnek.

A regény érzelmi összhatása továbbra is egyértelműen pozitív irányú. Legtöbbször *érdekesnek* (10, köztük a két gimnazista), *izgalmasnak* (5), *jónak* (5) tartják.

→ Az egyetemista szerint „a helyenként kifejezetten durva történetet gyönyörű szövegek szövik át”.

Immár nem csak Medve figurája (6) az, ami legjobban megragadja őket az eddig

olvasottakból, hanem a *barátságok* (6), és a *Mikulás-est* is bekerül az emlékezetes részletek közé (3).

→ A gimnazista lányt általában az újoncok viselkedése fogja meg: „egyik megalázkodik, a másik szembeszegül, őket tisztetem”. Az egyetemista lányt Medvén kívül a „mikrotársadalom sokrétegűsége” ragadja meg, a gimnazista fiút továbbra is a barátságok, a katonatisztet Medve, az irodalmárt pedig az, hogy „az élet elviselhetlensége ellenére is néha nyugalom és béke van”.

17. szakasz:

12. *Januári hó, 1926. (Timsó, borotválkozótükkör. A városi templomban. Kórházban, Medvével. Éljük világunkat, mint a patyolat)* 13. *Kutatás a fiókomban. (A varjú udvariassága. Szeredy szótára. Medve igazságtalan. A vizsgálat. Matej megsántul. Szeredy pofon vágja Kmetty Mancit)* 14. *Bizonytalanság. (Várom a csodát. Czákó lakodalomban Piskolton. Medve dühös rám; felel algebrából. Éjjel a padláson)*

A 12–14. fejezetekben ismét a *pozitív* érzések kerekednek felül. Medve bátor viselkedése és Szeredy bajtársiassága mellett elsősorban a betegszoba-jelenet jóvoltából. A pozitív érzések leginkább Medve, Bébé és Szeredy kapcsolatához, a *felháborodás* továbbra is Merényiék dolgaihoz kapcsolódik.

→ A gimnazista fiúból „a kórházban történtek örömet, a későbbiek izgatottságot, nyugtalanságot váltottak ki”, az egyetemista „bensőséges kapcsolatban” érezte magát a kórházban történetekkel, „később fagyosabb lett” a kedve.

Legjobban a *betegszoba-jelenet* ragadja meg őket (11, köztük a gimnazista fiú és az egyetemista), de jó páran említik *Medve bátor viselkedését* (8) és *Szeredy bajtársiasságát* is (7, köztük a katonatiszt és az irodalmár).

Az egész regényből most még inkább hármuk *barátsága* az, ami legjobban megragadja őket (10). Hárman külön is említik a betegszoba-jelenetet, s ketten közülük azt az emlékezetes mozzanatot is, amikor egymás szemébe néznek. A régebbi fejezetekből csak Apagyit, a vészféket, a Dégenfeld-epizódot sorolják föl.

→ A két gimnazistát a betegszoba-jelenet, a katonatisztet Medve szökése, az egyetemistát „a havas táj előbukkanása és az ebbe süppedő idő sebessége” ragadja meg, az irodalmárt pedig az, hogy „ingtagok az erőviszonyok, soha semmit sem lehet állandónak venni, mert elfelejtkeznek a a megfelelő védekezési stratégiákról”.

18. szakasz:

15. *Vészfék a gyorsvonaton, húsvét után. (A Varjú dicsősége. Menotti mesél. Gereben Énok. Orbán almái. Labdázás ötszögben. Schulze búcsúajándékára gyűjtünk)* 16. *Balabán tiszthelyettes. (Fosztogatás a hálóteremben. Palugyaynak karját töröm. Gereben narancsai. Medve széttépi a kockás füzetet. Futball)* 17. *Tóth Tibor szemtelensége; holmija. (Elrontjuk Zámencsik rádióját. Gereben csodálkozik. Pihenő a forrásnál)* 18. *Rövid barátság. (Tóth Tibort Merényi pártfogolja. Átültetik az esztrádra. Kitesznek a csapatból. Atlétik)*

Az érzések terén ezúttal *kiegyenlítődés* tapasztalható. Merényiéken kívül Medve, akinek Tóth Tiborhoz való vonzódása *csalódást és undort* kelt (4), valamint Tóth Tibor, akinek fölényes viselkedése *bosszantja* az olvasókat (2), Bébé, aki behízelgi magát Merényiékhez, és kitöri Palugyay karját (2), de még Zámencsik is. Többek számára továbbra is *izgalmas, meglepő, kellemes, elgondolkoztató, váraozást keltő* a mű (7).

→ A gimnazista lány kezdi úgy érezni, hogy „Merényiék nyugton maradnak”, a

gimnazista fiú „rosszkedvet, csüggedtséget csalódottságot” érzett, a hivatásos olvasókat meglepi Medve és Tóth Tibor különös kapcsolata.

Legtöbbször (mind fiúk) a *vészfék meghúzása* (6), *Tóth Tibor* fölényes viselkedése (5, köztük a két gimnazista), *Medve és Tóth Tibor furcsa* kapcsolata (4, köztük az egyetemista és az irodalmár) ragadja meg. Schulze távozását csak egyvalaki említi.

Az egész regény *érzelmi összhatásának* mérlege továbbra is határozottan (3:1 arányban) *pozitív*. Az eddig olvasottakból továbbra is *Medve és a főszereplők barátsága* jelenti a legnagyobb élményt, de a legutóbbi szakaszból beemelődik a kockás füzet (2), valamint Medve és Tóth Tibor furcsa kapcsolata (3), a fosztogatás és a Palugyayt molesztáló Bébé. Az előző részekből már csak Apagyai és a Dégenfeld-epizód marad, egy-egy említéssel.

→ A két gimnazistának nagyon tetszik a regény, az egyetemistának „örökösen változik” a regényről kialakult képe. A katonatisztnak már régóta nem változnak érzései. Az irodalmár pedig azzal válaszol erre a kérdésre, hogy „nehezen követhetőek az állandó hatalmi viszályok és az igazságtalanságok”.

19. szakasz:

19. *Párbaj Homolával. (Merényi félbeszakítja; kétféle sebesülése. Figyelem a helyzet alakulását)* 20. *Tréning a régi tornatéren. (Diszkosz a fűben. Medve végig sem hallgat. Törökök. Egy régi kimenőnk a városban: a jó barátok. Majong. Tóth Tibor vörös füllel)* 21. *Fordulat. (Konfirmáció, fényképezés. Colalto és a konyhaséf. Balabán csöndes hangja, furcsa tekintélye. A Monsignor szobájában. Hat üres ágy)*

A következő, a 15–18. fejezetekben Schulze távozása hidegen hagyja az olvasókat, annál inkább *bosszantja és keseríti* őket Medve furcsa vonzódása Tóth Tiborhoz, s még inkább Tóth Tibor fölényes viselkedése, Bébé hízelgése Merényiéknek. Merényiék lebukása és eltávolítása az olvasókban is *felszabadulást és meghökkenést* váltott ki, akár a katonaiskola növendékeiben.

→ A két gimnazistában örömet, az egyetemistában meglepetést vált ki Merényiék távozása, az irodalmárt megdöbbeníti „hogy Tóth Tibor el tudta érni azt, amit mások soha nem tudtak volna; ennek ellenére érthető, hogy Bébé is úgy érzi, nem így kellett volna történni, annak ellenére, hogy a végeredmény igazságos”.

Ebből a részből természetesen *Merényiék kicsapattása* ragadta meg leginkább az olvasókat (18). Hárman ezt oly módon említik, hogy Tóth Tibor *elárulja* Merényiéket. Hárman (valamennyien fiúk) a *párbajt* említik még, ugyancsak hárman pedig azt, amikor Merényi saját kezébe vágja kését.

→ A gimnazisták örülnek a „Merényi-banda” eltávolításának, de a fiú Szabó Gerzson és Gereben távozását sajnálja. Az egyetemistát az ragadta meg, hogy az ottmaradtak mennyire „talajtvesztettek lettek a kicsapottak nélkül”, a katonatisztnet az, amikor Merényi saját tenyerébe vágja kését, az irodalmárt pedig „a félelem hirtelen eltűnése és a Medve státusában beálló változás”.

A regény *egészéről* e szakasz végére – a minden jó, ha a vége jó ígézetében és reményében – csaknem mindenkiben *pozitív* benyomások alakulnak ki. Azok közül, akiknek érzései eddig még vegyesek vagy negatívak voltak, azt mondják, hogy a regény kezd „igazságos lenni”, kezd „színesebbé válni”, „volt bevezetője, tetőpontja és *megoldása*” (4), hárman (két gimnazista fiú és egy adminisztrátor nő) pedig kijelentik – és ez nem is akármilyen minősítés! –, hogy addigi olvasmányaik közül ez volt a legjobb.



→ A két gimnazistának és az egyetemistának a fordultatos történet tetszik, az irodalmárnak pedig az, hogy „a helyzet minden reménytelensége ellenére sikerül az erőszak és a durvaság uralmát megdönteni”. Feltűnő, hogy még a hivatásos olvasók esetében is módosított valamit a regény egészének hatásán Merényiék eltávolítása.

20. szakasz:

22. *Homály és rejtély Merényiék után. (Hét üres ágy. Megvédjük Balabánt az uszodában. Meleg nyár)* 23. *Szeredy a Lukácsban, 1958-ban. (Miért jött vissza a hegyről? Felemás hangszere, huszonhatban)* 24. *Végzett negyedévesek. (Utazás. Goromba százados a főreálban. Medve és Kmetty Fidél. Fekete hajú nyolcadéves, szolgálatban. Matej őszinte hízelgése. Éjszakai hajózás. Medve jegyzete)* 25. *Őrség a hajón. (Medve minősítése, anyja levelei. Kenyér, Memphis. Látogatásom Júliánál. Szeredy tömpe orra a cigarettaparaszánál)*

Legtöbbekből *elégedettséget, megnyugtató, kellemes érzést, melegséget, harmónia-érzést* vált ki ez a rész, egyeseket *elgondolkodtatott*, másokat *kiábrándulttá és szomorúvá* tett, egyesekben a *befejezetlenség érzését* keltette a négy utolsó fejezet.

→ A gimnazista fiú örül, hogy Ottlik „szépen lezárta a regényt”, a gimnazista lány „örömet, elégedettséget és szabadságot”, az egyetemista lány „harmóniát és melegséget” érez. A katonatiszt elgondolkodtatónak tartja a befejezést, az irodalmárt pedig meglepte, hogy „Medvét kiemelték szolgálatvezetőnek, annak ellenére, hogy nem volt rangidős, és személyisége sem tette rá kifejezetten alkalmassá”.

A befejező részből legtöbbjüket *hármuk barátsága*, jó néhányukat pedig az a jelenet fogja meg, amikor Bébé odaadja cigarettáját Medvének. Néhányukat a *filozofikus* részek ragadják meg, s néhányan azt a fordulatot is felidézik, hogy „Medvének ezer lelke van”.

→ A gimnazista fiút és az egyetemistát *hármuk barátsága*, a katonatisztet és az irodalmárt *hármuk beszélgetése* fogja meg (a hajó fedélzetén), a gimnazista lányt pedig a cigarettajelenet.

A végső benyomások így alakultak: *érdekes* (8), *tetszett* (6), *nagyon jó* (4), *más világot mutat be* (3), *jó jellemábrázolás* (3), *megragadó, hangulatos* (3), *nagyyszerű korrajz* (2), *szívhez szóló, elgondolkodtató, filozofikus, mély, pajkos, szeretetreméltó, hiteles, tanulságos, szép és szomorú, jelentős irodalmi alkotás. Három olvasónak (habár egy kicsit unalmasnak tartották) végső soron tetszett. Négyen nehéznek tartják. Egy-egy olvasó nem érti, nem tartja mélynek a lélektani ábrázolást, zavarosnak, nehezen követhetőnek érzi. A pozitív benyomások aránya háromszorta nagyobb, mint a negatívoké.*

→ A gimnazista lány izgalmasnak, a gimnazista fiú egyre érdekesebbnek látja a regényt egészében. Az egyetemistának nagyon tetszett „a visszaemlékezés apropóján megírt iskolatörténet-töredék és a fiúk remek rajza”. A katonatiszt szerint „a regény nagyon jól ábrázolja a kor és az iskola szellemiségét, s bár a lélektani ábrázolás néha felszínes, de azért elég jó, és az író nagy emberismeretről tesz tanúbizonyosságot”. Az irodalmár pedig így foglalja össze végső benyomásait: „Nagy az érzelmi intenzitása, kavarnak benne a különböző érzelmek, ez nagyon érdekessé teszi, azzal együtt, hogy Medve elmékedései újabb elemekkel bővülve a végén kiteljesednek egy teljes világgéppé a felnőtté válás befejeződésével együtt”.

Az egész regényben *legjobban a barátság* különös köteléke ragadja meg az olvasókat (10), ezután Medve figurája *következik* (6), majd a *kegyetlenkedések*, a terror (3),

a *keserűség és életigenlés* ötvözeteként leírható iskola (3), *kitartásuk* (2), *beletörődésük* (2), *felnőtté válásuk* (2), a *jó győzelme* (3).

→ A gimnazista lány csupán Medve rokonszenves voltát, a katonatiszt szenvedését és fejlődését, az irodalmár lelkivilágát emeli ki. Az egyetemista a következő kontextusba helyezi el Medvét: „Az idő, az időjárás: hó és sár, az emlékezés, a differenciált múltak keveredése, magány, érzelmek, üres szavak, Medve”.

### 5.2.2. Az olvasói elvárások alakulása

Az adott olvasmányhoz kapcsolódó olvasási stratégián belüli *elvárásrendszer* természetesen része az (általános) olvasói horizonton belüli (általános) olvasási elvárásrendszernek, amely „arról szól”, hogy mit jelent az egyes olvasó számára a szórakoztató, a tanulságos, az értékes olvasmány, egy jó regény, egy jó krimi, és így tovább. Az adott olvasmányhoz kapcsolódó elvárásrendszeren belül is megkülönböztethetők a *vágyott és remélt*, valamint az olvasó *számára valószínűsíthetőnek és kiszámíthatónak* látszó fejlemény. Mindegyik vonatkoztatható a cselekményre, a szereplők magatartására, a mű értékrendjére, megformálására, stílusára. A vágyott és remélt fő forrása az általános olvasói elvárás. Az irodalomolvasás – még akkor is, ha valaki szűk körből, nagy biztonsággal választ – mindig az ismerős és ismeretlen, a hasonló és eltérő dialektikájával jellemezhető. Az olvasók jelentős része, ha nem is bejárt, de valahonnan ismerős utakon halad: az addigiakhoz eléggé hasonló olvasmányoktól hasonló élményeket vár. A valószínűsíthető és a kiszámítható fő forrása az adott mű, melynek már szerzője és címe (a könyv borítója, fűlszövege, tartalomjegyzéke) alapján valamennyire be lehet határolni a várható élmények körét. Természetesen jelentős mértékben behatárolhatják a valószínűsíthető elvárásokat a szerzővel és a művel kapcsolatos előzetes ismeretek. A vágyott és valószínűsíthető elvárások nagyon különböző módon kapcsolódhatnak az egyes olvasók olvasási elvárásaiban. Szinte teljesen egybe is eshetnek mind a vágyvezérelt, mind a valóságvezérelt (vagyis a mű valósága által vezérelt) olvasók esetében. A két véglet közül a *vágyvezéreltek* a mesére, csodára, kikapcsolódásra, feloldásra és megerősítésre vágyó olvasók. Nemcsak a professzionális olvasók (az irodalmárok) lehetnek erősen *valóságvezéreltek*, hanem azok a „laikus olvasók” is, akik teljesen alávetik magukat a mű logikájának. Az eddigi tapasztalatok alapján úgy tűnik, hogy az olvasóban a kétféle várakozás különböző módon kapcsolódhat: az olvasás folyamatát végigkísérheti éles feszültségük, kialakulhat dialógusuk, kompromisszum születhet, az egyik felülkerekedhet a másikon.

Valószínű, hogy a *katartikus hatás* valamiképpen a kiinduló olvasói elvárás ellenében történhet, s annak részben vagy egészben történő feladását jelentheti. Frye szerint a „hogyan fog végzödni a történet” a fikcióra, vagyis a *bonyodalomra* kérdez rá, „mi az értelme enne a történetnek?” kérdés a *tematikát* érinti. „Minden irodalmi műnek van fikciós és tematikus oldala, s azt eldönteni, melyik fontosabb, gyakran egyszerűen csak vélemény dolga, vagy csak az értelmezés hangsúlyain múlik.” (Frye, 1998:50) Úgy gondolom, mindkét fajta olvasói elvárás egyaránt tartalmazhat fikciós és tematikus mozzanatot. Amikor azt olvasó azt szeretné, hogy „jól végzödjön” a történet, akkor ez korántsem csak a cselekményre, hanem az értékekre, a morális jóra is vonatkozhat. Akik pedig a mű valóságából következtetnek a foly-

tatásra, azok ezt általában nemcsak a fikcióra, hanem egyúttal a tematikára is alapozva teszik.

A Ottlik-regény olvasási (befogadási) folyamatát vizsgálva tíz alkalommal tettük föl – ebben a sorrendben – a *Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?* és az *Őn milyen folytatásnak örülne?* kérdéseket.

#### 1. szakasz<sup>18</sup>:

A *Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?*<sup>19</sup> kérdésre legtöbben (8) azt felelik, hogy *élettörténetük* bemutatásával. Többen a *katonaiskolai évek* (7), *barátságuk* (6) és általában a *múlt elmesélését* várják, és csak négyen a *jelen történet* folytatását. Ezekből a megfogalmazásokból alig-alig olvasható ki, hogy a várakozások mennyiben vágy- vagy valóságvezéreltek. Öten valami *szórakoztató* (izgalmas, érdekes, színes, kalandos, humoros, szerelmi és kém-) történetet remélnék. Ezek vágyvezérelt elképzeléseknek tűnnek.

→ A gimnazista lány barátságuk történetére számít, az irodalmár tágabban, élettörténetükre: „Átlagos emberek mindennapi gondjait, Szeredynek a nőkkel kapcsolatos bajait írja le. Ebbe beleszövődik valamiképpen Bébé, a segíteni akaró barát és Medve”, így fogalmazza meg a gimnazista fiú elvárásait; „Barátságok, szerelmek, titkok visszaemlékező, kissé dokumentizáló leírását. Vidám és szomorú történetek finom keveredését”, így az egyetemista lány.

A kérdezett olvasóknak egy kisebb része nemcsak mesét, izgalmat és élvezetet, hanem valami mást (vagy mást is) vár: hárman *elgondolkodtató* (tanulságos, filozofikus), egy-egy olvasó őszinte és izgalmas történetet, egy másik pedig egyszerre szomorú és vidám történetet. Valaki arra számít, hogy Medve írására fény derül, másvalaki pedig arra, hogy közösen leküzdik a nehézségeket. (Ezek mögött lehet egyszerűen krimi- és kalandregény-elvárás, és lehet egészen más, esetleg erőteljesen valóságvezérelt várakozás is.)

#### 5. szakasz:

A *Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?* kérdésre legtöbben csak annyit válaszolnak, hogy „a katonaiskolában törtétekkel” (13). A katonaiskola világa bizonyos értelemben leszűkíti a vágyakat, de ebből még nem lehet eldönteni, hogy mennyire vágy- vagy valóságvezérelt elvárásokról van szó. Öten (valamennyien fiúk) valami *kellemes, izgalmas* folytatást várnak, öten (ugyancsak fiúk és férfiak) arra számítanak, hogy „a fiúk *összebarátkoznak*”, hárman azt várják, hogy az újoncok hamarosan *hozzászoknak*, *asszimilálódnak* az iskolához. Ezekből a megfogalmazásokból elég egyértelműen kiérezhető a vágyvezérelt várakozás. Tizennégyen *kellemetlen konfliktusokra* számítanak (verekedésekre, megalázásokra, a gyengébbek elnyomására, „robbanásokra”, tragikus eseményekre, valamint olyan összecsapásokra, melyekben Schulze is szerepet kap). Közülük hárman Medve történetét folytatják gondolatban (elkerül innen vagy elszökik, valami baj lesz vele, meghal). Ketten arra számítanak, hogy az újoncok is „olyan állattá válnak”, mint a többiek. Ezek a elképzelések a regény első fejezetének előjelzéseire támaszkodó, erőteljesen valóságvezérelt elképzelések. Akad néhány másfajta elképzelés is: egy olvasó Bébé és Szeredy felnőttkori beszélgetésének folytatását, egy másik Szeredy és Magda kapcsolatának történetét várja, egy harmadik pedig azt, hogy „harcolni fognak önálló személyiségükért”.

→ A gimnazisták is arra számítanak, hogy a regény a katonaiskolában történekkel folytatódik. Egy „embertelen, de közösségformáló” katonaiskolára számít az egyetemista, a katonatiszt arra, hogy Medve elhagyja az iskolát, az irodalmár pedig arra, hogy „további durva összecsapások lesznek az évfolyamok között, s ebben Schulze is szerepet kap, aki majd a felsőbb évesek pártját fogja”.

Az *Ön milyen folytatásnak örülne?* kérdésre adott válaszok sokkal inkább *egyéniek* voltak, mint a valószínűsíthető folytatásra vonatkozóak. Öten megismétlik azt, amit első alkalommal írtak<sup>20</sup>. A leggyakoribb vágyott folytatások között az újoncok *összesebarátkozása* (6, mind nők), az újoncok *felülkerekedése* a negyedéveseken (azzal, hogy megverik, megleckéztetik őket) (6), *cselekményesebb, izgalmasabb* történet (5, gimnazista lányok), a katonaiskola élete (4), *jó folytatás* (4), az újoncok *beilleszkedése* (3) szerepel. Néhányan (valamennyien nők) női szereplőt, romantikus fordulatot, szerelmi szálát remélnék (3), vagy abban bizakodnak, hogy nem lesz több erőszak (2). Egy olvasó azt szeretné, ha mindenki önmagát adná, egy másik azt, hogy Medve elmenne vagy megszökne, egy harmadik pedig azt, hogy megoldódna a Trieszti Öböl rejtélye.

→ A gimnazista fiú egyszerűen csak jó folytatásnak, a lány pedig az újoncok *összesebarátkozásának* örülne. A katonatiszt azt várja, hogy „Medve megszökik, Bébé jó barátságba kerül Szeredyvel, de ez időbe telik”, az irodalmár pedig így válaszol: „jó lenne, ha a jó győzne, de ez bizonyára lehetetlen.”

Most még az olvasók jó részét a vágyott és a valószínűsíthető elvárások együttese jellemzi. E „kettős tudat” tudatosítására, a vágyott és a várható szembesítésére úgyszólván csak az irodalmár válasza utal.

#### 7. szakasz:

A *Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?* kérdésre még mindig nyolcan válaszolnak olyan általánossággal, hogy a katonaiskolában történekkel. Már csak hárman várnak általában izgalmat és kalandot (mind gimnazisták), a kifejezetten vágyvezérelt attitűd csak rájuk jellemző. Jóval többen számítanak *összetűzésekre* (6, valamennyien nők) és az újoncokat érő *bántalmakra és erőszakra* (4), *Medve hányatott sorsára* (és egyvalaki halálára is) (4). Hatan vagy úgy vélik, hogy a növendékek *beilleszkednek* az új rendbe, mert beletörődnek, vagy betörik őket. Kisebbségben vannak azok, akik pozitív irányú kimenetelre számítanak: elsősorban a *barátságok* alakulására, erősödésére (6), az újoncok és felsőbbévesek *megbékélésére* (3). Egy olvasó abban reménykedik, hogy az „őket érő rosszat jóra fordítva felnőt-té válnak”, egy másik pedig ezúttal is arra számít, hogy a történet majd a Trieszti öböllel folytatódik.

→ A gimnazista fiú arra számít, hogy „folytatódnak az összetűzések és kialakulnak barátságok”, az egyetemista arra, hogy „még több pokrócozás, még több közeledés” lesz, a katonatiszt arra, hogy „folytatódnak Medve »szenvetései«, Bébé bátrabb lesz és talán szembeszegül Merényiékkel a többi elsőssel együtt”, az irodalmár pedig további összetűzésekre és arra, „hogyan válik ez a világ megszokottá és a törvények elfogadhatóvá”.

A *Ön milyen folytatásnak örülne?* kérdésre adott válaszok nemigen térnek el az 5. szakasz végén adott válaszoktól. A leggyakoribb válaszok ismét az *újoncok összebarátkozása és felülkerekedésük a „rosszakon”*. Jól érzékelhető az erőteljesen (de nem

teljesen!) vágyvezérelt, valamint a vágyott és valószínűsített ötvözetéből összeépülő olvasási elvárások (olvasói elvárás-struktúra) eltérése.

→ A vágyvezérelt elvárást a „laikus olvasók”, a kétféle elvárásból összeépült pedig egyértelműen az irodalmár és valamennyire az egyetemista képviselik. A gimnazista lány az újoncok összebarátkozására és a „rossz fiúkon” való felülkerekedésükre számít. A katonatiszt annak örülne, „ha Merényiékét áthelyeznék vagy kiutasítanák”, az irodalmár pedig annak, „ha nem lenne mindenki hajlandó az iskola törvényeit elfogadni”.

#### 9. szakasz:

A várt folytatást illetően a kérdezettek felénél *Medve* felé fordul a figyelem. Arra számítanak, hogy *Medve* barátokat szerez (4), alkalmazkodik (3), marad és ellenáll (3), hogy beleőrül magányába.

→ A katonatiszt szerint *Medve* elhagyja az iskolát, az egyetemista szerint valami gyökeres változás történik vele és benne, az irodalmár pedig arra számít, hogy marad és ellenáll.

Legtöbben annak örülnének, ha egy kicsit *élénkebben és izgalmasabban* folytatódna a regény (6), ha az újoncok *megtorolnák* sérelmeiket (6), ha a *barátságok* erősödnének (4), ha a léleknyomorító iskola *nem tenné tönkre* őket (3). Ezúttal nagyobb azoknak a száma, akiknek vágyott és kalkulált elvárásai jobban eltérnek, mint az előbbi alkalommal.

→ Az egyetemista azt szeretné, „ha a Bébé ritkábban rúgná fenékbe az embereket.”, a katonatiszt azt, ha „*Medve* be tudna illeszkedni, anélkül, hogy teljesen feladná személyiségét”, az irodalmár pedig örülne, ha „ez a léleknyomorító iskola mégsem tenné tönkre a fiúkat és kapcsolataikat”.

#### 10. szakasz:

Ez alkalommal a *Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?* kérdésre adott válaszok többsége (köztük az öt kiemelt olvasóé is) az Ötvenévi-üggyel kapcsolatos (16). Öten (zömmel férfiak) Merényiék büntetésével kalkulálnak. Jóval inkább valószínűsítik azoknak az elvárásai, akik szerint (7, zömmel nők) Ötvenévi meghurcoltatására kell számítani. Közülük hárman ráadásul úgy gondolják, hogy társai is elfordulnak tőle.

A kifejezetten a vágyakra vonatkozó kérdésre a *jó és az igazság győzelme* (9), *Merényiék megbüntetésé* (9) és *Ötvenévi igazának elismerése* (5) a leggyakoribb válaszok.

→ A gimnazisták Merényiék megbüntetését óhajtják. A katonatiszt és az irodalmár annak örülnének, ha Ötvenévi büntetése emberi mértékkel mérve igazságos lenne, egyvalaki meg annak, ha valaki ki merne állni mellette. Az egyetemista vágyválasza, mely nem a történetével, hanem a regény szerkezetével kapcsolatos („ha a közelmúltból több kép jönne elő”), teljességgel rendhagyó.

#### 12. szakasz:

A történet várható folytatására vonatkozó kérdésre a továbbra is általánossággal válaszolókon, vagyis a katonaiskola életének további fejleményeit várókon (8) kívül legtöbben (7, valamennyien nők) az *újoncok beilleszkedésére* számítanak. Esetükben legalább annyira lehet szerepe a vágyaknak, mint a mű kínálta lehetőségekkel való kalkulálásnak.

→ A gimnazista lány szerint Medve megjavul, az egyetemista és az irodalmár szerint pozitív fordulatot vesz a regény.

A remélt folytatásokban *izgalom és vidámság* (4), a *barátságok* erősödése (3, köztük a gimnazista lány), kifejezetten Bébé és Medve barátsága (3), Merényiék *bűnhődése* (2), *Schulze elmenetele* (2) és a *durvaságok ritkulása* (2) szerepel. Az izgalmas és vidám folytatást leszámítva a többi vágyott folytatás többé-kevésbé mind lehetséges.

#### 14. szakasz:

A várható folytatást illetően az olvasók eléggé *elbizonytalanodnak*, és többen ilyen általánosságokkal felelnek, hogy katonaiskolai élményekre (4, köztük a két gimnazista), további kalandokra, szenvedésekre, örömökre<sup>21</sup> számítanak (4, köztük a katonatiszt), folytatódik a kiképzés (4), helyzetük javul (4). Az ettől eltérő egy-két esetben előforduló válaszok között szerepel a barátságok erősödése, Medve és Bébé barátsága, több szereplő megváltozása, Schulze eltávozása.

→ Az irodalmár szerint „olyannyira elsajátítják ezt az életformát és értékrendet, hogy az egész életükre kihát”.

Nagyjából ugyanolyan folytatásnak örülnének, mint eddig, vagyis izgalmasabb történetnek, a barátságok erősödésének, az újoncok erőteljesebb fellépésének (a gimnazista lány is). Új elem *Merényiék megszélesülésének* óhajta (4, mind nők).

#### 16. szakasz:

A regény várható és vágyott folytatását firtató kérdésekre egyre többen nem válaszolnak.<sup>22</sup> A valószínűsíthető folytatásra vonatkozó kérdésre válaszolók közül legtöbben az *újoncok barátságának erősödésére* (5), a *ranglétrán* való emelkedésükre (3), Merényiék *megjavulására* (2) számítanak.

→ A katonatiszt azzal számol, hogy „Bébé és társai közelebb kerülnek egymáshoz, és ellenszegülnek Merényiéknek”, az irodalmár nő pedig azzal, hogy „lassan mennek felfelé a ranglétrán. Bár az évfolyamon belüli erőviszonyok megmaradnak, könnyebb lesz a helyzet, s lassan eljutnak a felnőttkorig”.

Csaknem mindenki a barátságok és Merényiékkel való ellenállásuk erősödésének örülne legjobban. Az irodalmár viszont annak, ha „a vezető csoportban történő változást Bébéék simán megszoknák, és biztosabbá, könnyebbé válnak helyzetük.”

#### 17. szakasz:

A *Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?* kérdésre adott válaszokban leggyakrabban Medve és Bébé  *kibékülése* (4), az újoncok  *helyzetének lassú javulása* (3), *Merényiék és az újoncok viszonyának javulása* (5) és *rosszabbodása* (3, köztük a gimnazista lány) szerepel.

→ A többiekől eltérően a gimnazista fiú azt gondolja, hamarosan visszatérünk a jelenbe, az egyetemista arra számít, hogy „Bébé kapcsolata még szorosabbá válik Merényiékkel”, az irodalmár pedig arra, hogy „Merényiék felől már nem éri nagy baj a kis csapatot, de Medve és Bébé kapcsolatában még nem rendeződött minden”.

A vágyott folytatást illetően alig tapasztalhatók változások. Legtöbben (köztük az irodalmár) Medve és Bébé  *kibékülésének* (5) és Merényiék  *megjavulásának* (5) örülnének.

→ A gimnazista lány azt szeretné, „ha mindenkit elverhetnének a fiúk, akik eddig bántották őket”, az egyetemista annak, ha még többet tudna meg Medvéről. A hivatásos olvasók ezúttal is a regény mikrovilágában maradnak, míg két gimnazista a nagy történések szintjén.

## 18. szakasz:

Ebben a szakaszban a valószínűsített és a vágyott folytatást illetően mindössze annyi a változás, hogy ketten valószínűnek tartják, hogy az év végén páran megbuknak.

→ A katonatiszt és az egyetemista a barátságok erősödésére számít, az irodalmár pedig arra, hogy valami megint meg fogja zavarni a „gyanús harmóniát”. Az egyetemista lány annak örülne, ha Bébé nem barátkozna Merényiékkel, az irodalmár pedig annak, „ha állandósulna ez a harmónia”.

## 19. szakasz:

A *Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?* kérdésre hatan (köztük a két gimnazista is) azzal válaszolnak, hogy a regénybeli jelen eseményeivel. A leggyakoribb – immár legalább annyira valóság- mint vágyvezérelt – válasz: *oldott, békés hangulat az iskolában (14, köztük az egyetemista és a katonatiszt). Egy-egy olvasó szerint leérettségiznek, közösséggé kovácsolódnak, felnőtté válnak, Medve köre lesz az elfogadott, Bébé válaszol Szeredynek.* Nem véletlen, hogy majdnem mindenkinél ugyanez a vágyott folytatás is, ez pedig azt jelenti, hogy a regény végére érve a vágyak is – a mű valóságához viszonyítva – reálisabbak lettek. Még az irodalmár is ugyanazt válaszolja mindkét kérdésre: „Már nem várhatók nagy összecsapások, mert Medve köre lesz az elfogadott. Befejezik az iskolát, s elérnek a felnőttkorba.”

5.2.3. *Élménybeszámoló k mérlegen*

A történésekhez, valamint a regény szereplőihöz és viszonyaikhoz kapcsolódó orientációs (pozitív és negatív) érzések és elmélyültebb érzelmek irányának gyakori változása igen *dinamikus olvasmányélmény-folyamatról* tanúskodik. Az első rész 13. fejezetéig az intimebb (páros) személyes kapcsolatok (Bébé és Szeredy, Szeredy és Barika, Bébé és Halász Péter) ragadják meg leginkább az olvasókat. A II. rész végéig az olvasók többsége Medve történeteként olvassa a művet. A III. részben a főszereplőnek tekintett Medve, a páros viszonylatok (elsősorban Medve és Bébé, Bébé és Szeredy kapcsolata) mellett az átfogóbb történések (hármuk bővülő baráti köre, a hazautazás, a kabaré, az atletizálás, az Apagyi-epizód, Merényiék eltávolítása, Balabán megvédése, a hajóút) ragadják meg az olvasókat.

Tapasztalhattuk, hogy mennyire *erőteljes*, ám többnyire eléggé *időleges* hatása van az éppen olvasott történéseknek.

Bár az olvasók többségére – természetesen – a történések és a szereplők hatnak, ám egy kisebb részükre a mű egészének *hangulata, tartalma* (emberképe, értékrendje, világfelfogása), és *megformálása* is. Ugyanakkor az olvasók egy részénél megfigyelhető volt az olvasás előrehaladtával az élmények egyre elvontabb megfogalmazása is.

Érzékelhettük, hogy az olvasók jelentős részének egyfelől milyen fontos a *jó győzelme és a morális igazságtétel*, másfelől nem kifejezetten erkölcsi és emberi gazdagodásukat, hanem *boldogulásukat*, vagyis életük elviselhetőbbé vagy kellemesebbé válását, ellenségeiken és/vagy a rosszon való felülkerekedésüket várják.

Azt is megfigyelhettük, hogy az első öt-tíz fejezet után az olvasók döntő többsége már nem próbálkozott az „izgalmas”, „kalandos” még kevésbé a „szerelmes” regény *sémájával*. Az olvasók többsége a „diákregény”, az „elnyomók és elnyomottak harca”, valamint a „barátság” sémákkal kísérletezett, nagyobb részük mindhá-

rommal egyszerre. Ezeken kívül felbukkant a „beolvadás vagy egyéniségnek megmaradás” sémája is.

Az olvasók többségének *elvárási horizontja* erősen *vágyvezérelt*, többüknél alig vált el a valószínűsített és a vágyott, ami arra utal, hogy a műbe való belépés (beöltözés) helyett elég sokan inkább magukra öltötték, saját képükre formálták a művet. Mindemellett azt is tapasztalni lehetett, hogy a regény végére érve a vágyak is – a mű valóságához viszonyítva – *reálisabbak* lettek.

Jó néhány esetben tapasztalhattuk a nők és férfiak, iskolázottak és kevésbé iskolázottak, laikus és hivatásos olvasók élmény-beszámolóinak a különbözőségét, ám azt is, hogy a regény egyes mozzanataira a meglehetősen eltérő olvasói és olvasási beállítódással (horizonttal), valamint a jelentősen különböző olvasói és olvasási elvárásokkal rendelkező olvasók meglehetősen hasonló, olykor majdnem azonos módon reagáltak. Feltehetően nemcsak az *olvasót vezérlő* művel, hanem a sok szempontból különböző olvasók *antropológiai hasonlóságával* is magyarázható. Annak ellenére, hogy a hivatásos olvasók élménye sok esetben másképpen alakult, mint a többieké, sok esetben ugyanúgy viselkedtek (örültek, sajnálkoztak, rokon- vagy ellenszenveztek, értelmeztek), mint az „átlagos” olvasók.

### 5.3. A MEGÉRTÉS ALAKULÁSA

Az első szakasz végén még a 45 közül 17 olvasó jelez olyasmit, amit nem ért. 3–3 olvasó nem érti, hogy végül is ki vitte el az iratot (Teodóra vagy valaki más), valamint a „mb” rövidítést. 2–2 olvasó nem érti Bébé és Szeredy kommunikációját, az időrendet és a tőkesúly-hasonlatot. Egy-egy olvasó nem érti a fürdőbéli jelenetet, Szeredy hirtelen betegségét, azt, hogy miért vágja pofon Teodórát, hogy kik ők is kik a civilek, valamint azt, amikor Szeredy az időről elmélkedik.

A további szakaszokban átlagosan 5–7 olvasó válaszol igennel az *Akadé-e olyasmi, amit nem értett?* kérdésre. Legalább hárman nem értik a következőket: a Trieszti Öböl (6), Medve miért írja le másképpen a pokrócozást, mint Bébé (4), a ház latin felirata, (3), a narrátor kiléte, (3), Halász Péter miért tért ki Bébé kérdése elől (3), miért nem akar Medve anyjával hazamenni (3), miért tették ki Bébét Merényiek a csapatból (3).

Hogy mi az oka annak, hogy az első szakasz után ilyen alacsony a nyitott kérdésre adott nemleges válaszok száma, arra nem könnyű magyarázatot adni. Lehetséges, hogy az olvasók nagyobb része valóban *úgy érzi, hogy mindent ért*. Ugyanakkor biztos jelek utalnak arra, hogy ez a „minden” erősen eltér az egyes olvasók esetében, hiszen ez attól függ, hogy mi minden kerül bele a „mindenbe”, hiszen egyesek diákregényként, mások mint a jók és rosszak küzdelmét olvassák a regény, ismét mások úgy vélik, hogy az iskola magát az életet modellezi, a maga teljességével, gazdag mindenségével. Az is lehetséges, hogy az olvasók egy része nem szívesen vallja be, hogy egyes részleteket nem ért, még valószínűbb, hogy korántsem könnyű megfogalmazni, mi az, amit nem értünk. A pontosan megnevezett részletek és a szöveg értelmeztetése esetén ennél már sok esetben kétszer-háromszor nagyobb lesz az értelmezésre nem vállalkozók vagy a „nem értem”-mel válaszolók aránya.



## 5.4. A SZEREPLŐKHÖZ VALÓ VISZONY ALAKULÁSA

### 5.4.1. A szereplők jellemzése

Az olvasó természetesen egyfelől az általa megismert valóságos emberekhez, másfelől az irodalmi művek konkrét és tipikus szereplőihöz hasonlítja az adott olvasmány szereplőit, akik hasonlíthatnak az olvasó anyai nagybátyjához, főnökéhez, kedvenc popzenészéhez vagy első szerelméhez, hasonlíthatnak Nyilas Misi-re vagy Iván Karamazovra, és hasonlíthatnak az igazság bajnokára, a cselszövőre, a hebrenc kamaszlányra. Emellett az olvasó elhelyezi az irodalmi művek szereplőit a jók és rosszak mezőiben is. Az Ottlik-regény esetében a három főszereplő egyike sem egykönnyen megfejthető, de a többiekkel sem sokkal könnyebb a helyzet. Marcell főhadnagy, Schulze, Czakó, Colalto, Tóth Tibor, Ötvevényi, Merényi – hogy eléggé különböző személyiségű és „előjelű” – figurákat említsek – többnyire kilógnak a rájuk próbálható sémáikból. Tóth Tibor lányos nyavalygása bármennyire is kihozhat sodrunkból, szépsége és tisztasága (vagy éppen romlottsága) minket is elbűvölhet, akár diáktársait Ötvevényi éneke. Ötvevényire nem „passzol” a lovag séma, hiába áldozza fel magát barátja védelmében, ezzel ugyanis megszabadulhat ebből a pokolból. Amikor már elkönnyveljük Merényit hidegfejű zsarnoknak, álmos szeme romba döntheti elméletünket, miként Schulze hidegfejű zsarnokságához sem passzol megvesztegethetetlen egyenessége. Hozzájuk képest a három főszereplő csupa titok: Szeredy és Medve egymástól eltérő szólamú csendjei, Bébé ide-oda csapódása és ugyanakkor megrendíthetetlen bizonyossága abban, hogy festő lesz.

Az *bevezető rész végén Szeredyt* legtöbbször egyfelől becsületesnek (8), rokonszenvesnek (6, köztük a gimnazista lány), barátságosnak (4), másfelől elrontott életűnek (5, köztük a gimnazista fiú), egyenesnek (5, köztük a gimnazista fiú), zárkózottnak (5), nőcsábásznak (4) tartják. *Bébé* valamivel rokonszenvesebb számukra, hiszen őt elsősorban megbízható barátnek (9, köztük az irodalmár), megértőnek (4) és filozofikusnak (4). *Medve* tűnik számukra legtalányosabbnak. Őt leginkább zárkózottnak (9), álmodozónak (9, köztük a katonatiszt), finom lelkűnek (7), bátornek (5, köztük a gimnazista lány) érzik.

→ A többiektől eltérően Bébét a gimnazista lány egy kicsit egoistának tartja, a gimnazista fiú pedig Bébét mindennel elégedettnek, Medvét pedig átlagosnak. Az egyetemista lány Szeredyt markáns, érzékeny és mégis kemény egyéniségnek, Bébét rendszerező és dokumentáló elmének, Medvét érzékenynek, a benne végbemenő érzelmi folyamatokat mélyen átélő embernek tartja. A katonatiszt Szeredyt zárkózott, egyenes, barátságos, de egy kicsit flegma személyiségnek tartja. Bébét pedig Szeredynél érzékenyebbnek és bizonytalanabbnak. Az irodalmár Szeredyt intelligens és együttérző, Medvét pedig visszahúzódo, gondolkodó, elemező figurának látja.

Az *I. rész 10. fejezetének végén Szeredyt* rokonszenvesebbnek látják, mint az első szakasz után legtöbbször szimpatikusnak (9), kedvesnek (6, köztük a katonatiszt), nyugodtnak (3), segítőkésznek (3) és zárkózottnak (3, köztük a katonatiszt) tartják. *Bébét* legtöbbször barátkozónak (12, köztük az irodalmár). *Medvét* már csak egyvalaki látja magába fordulónak, most már elsősorban álmodozónak (8, köztük a katonatiszt), bátornek (7, köztük a gimnazista lány és a katonatiszt), igazságszeretőnek

(6, köztük az irodalmár), jólelkűnek (5, köztük a gimnazista fiú) látják. Mindhárom szereplő rokonszenvesebb szemükben, mint az első alkalommal.

→ A többiekől eltérően a gimnazista lány Szeredyt arrogánsnak tartja, Bébét már nem mamlaszak, hanem egy kicsit egoistának, Medvét már nem átlagosnak, hanem bátornak és hirtelen haragúnak. A gimnazista fiú Szeredyt távolságtartónak, Bébét már nem mindennel elégedettnek, hanem jólelkűnek és értékeket keresőnek; az egyetemista Szeredyt már nem csak markáns, érzékeny és mégis kemény egyéniségnek, hanem figyelmesnek és emberségét az embertelenségben megőrzőnek is, Bébét már nem rendszerező és dokumentáló elmének, hanem izgágának, a körülményeket csak lassan átlátónak, Medvét pedig megalkuvásra képtelennek tartja. A katonatiszt Bébét már nem érzékenynek és bizonytalanak, hanem kíváncsinak, alkalmazkodónak és egy kicsit gyávának, Medvét pozitív tulajdonságai mellett egy kicsit butának ítéli. Az irodalmár Szeredyt nem intelligensnek és együttérzőnek, hanem olyan tudás birtokosának tartja, mellyel a többiek nem rendelkeznek. Az elmozdulás egyfelől az esetek nagyobb részében pozitív irányú (mindennel elégedett–jólelkű, átlagos–bátor), másfelől a minősítés többnyire átkerül a lélektani dimenzióból az erkölcsi dimenzióba (mindennel elégedett–jólelkű, bizonytalan–gyáva, mamlasz–egoista, kemény egyéniség–emberséges).

A II. rész 8. fejezetének végére (Medve anyjának első látogatása után) mindhárom szereplő megítélése változik. *Bébének* ugyan a barátkozó marad a leggyakoribb minősítése (12), de az alkalmazkodó (9) kerül a második helyre. *Medvét* már jóval kevesebben tartják álmodozónak, elsősorban inkább zárkózottnak (7) és magába fordulónak (6) és nehezen beilleszkedőnek (5), mindemellett azonban jó néhányan pozitív figurának is: igazságszeretőnek (5), őszintének (5) és finom lelkűnek (5, köztük a gimnazista fiú). *Szeredy* megítélése változik leginkább, mert őt most többen látják zárkózottnak (8), mint rokonszenvesnek (4), emellett csendesnek (5), magának valónak (3) és közönyösnek (3).

→ Az irodalmár Szeredyt nem intelligensnek és együttérzőnek tartja, hanem olyan tudás birtokosának, mellyel a többiek nem rendelkeznek.

A III. rész 8. fejezetének végén (Medve és Bébé barátságának elmélyülése és megingása után) *Szeredyt* legtöbben a világ adott rendjét elfogadónak (8), békésnek, zárkózottnak (6) és jólelkűnek látják (6). *Bébé* leggyakoribb minősítése továbbra is a barátkozó, de a rokonszenves (7) és a becsületes (6) mellett megjelenik a megalkuvó (6) és az indulatos (6) is. *Medve* továbbra is rokonszenves (5), jólelkű (6) és igazságszerető (5) többek számára, de a legtöbbjüknek visszahúzó, zárkózott (14), annak ellenére, hogy megmutatta magát a kabarán.

→ A gimnazista lány mindhárom szereplőről alkotott véleménye kedvezően változik: Szeredyt „kissé bumfordinak, de már emberségesnek”, Bébét „durcásnak, de magányosnak és barátságosnak”, Medvét pedig már „nagyon szimpatikus fickónak” látja. A gimnazista fiú Bébét és Medvét hasonlóképpen látja, mint előbb, Szeredyt viszont már egyértelműen rokonszenvesnek tartja. Az egyetemista most már nem Medve nemtörődöm változatának, hanem komolynak és következetesnek látja Szeredyt, s nem érti, miért barátkozik a Palugyay karját csavargató Bébével. Medvét nem egyszerűen megalkuvásra képtelennek, de nagyon tisztának és nagyon emberinek látja, az egyetlenné, aki megőrizte belső azonosságát. A katonatiszt Medvét

és Szeredyt ugyanúgy látja, mint előbb, de emberségesebbnek, Bébét is ugyanúgy, és egy kicsit önzőnek. Az irodalmár mindhármukat rokonszenvesebbnek ítéli: Szeredyt most élhetetlen, lassú, békés, Bébét aktív, kreatív, közvetlen, Medvét pedig már nem csak melankolikusnak, magánykedvelőnek, az iskola rendjét meg nem értő és el nem fogadó fiúnak, hanem a tekintélynek belül ellenálló, zárkózott, gondolkodó embernek. Ezek a jellemzések többnyire pozitívabb és árnyaltabb képet rajzolnak a szereplőkről, mint előző alkalommal.

#### 5.4.2. A szereplők értékelése

Négy alkalommal, az I. rész végén, a II. rész végén, a II. rész 11. fejezetének végén (a kabaré és Mufi párbaja után) és a mű legvégén 10 osztályzattal minősítettük<sup>23</sup> az olvasókkal a regény szereplőit.<sup>24</sup> Az alábbi táblázatban a szereplők iránti rokonszenvet kifejező minősítések súlyozott átlagai szerepelnek:

	az I. rész végén	a II. rész végén	a II. rész 11. fejezete végén	a regény elolvasása után
Apagyi			2.8	2.8
Bébé	4.5	4.5	4.3	4.6
Bognár tiszthelyettes	2.5	3.0	3.0	2.7
Colalto	3.8	3.5	3.6	3.4
Czakó	4.0	3.8	3.7	3.6
Halász Péter	3.1	3.3	3.0	2.9
Homola	1.7	2.0	1.9	1.7
Júlia		4.5	4.4	4.0
Kovách Garibaldi ezredes		3.6	3.2	3.3
Marcell főhadnagy		3.9	4.1.	3.9
Matej		2.3	2.0	2.2
Medve	4.5	4.4	4.4	4.8
Medve édesanyja		4.4		4.4
Merényi	1.8	1.7	1.9	1.5
Mufi	2.3	2.1	2.2	2.4
Orbán	2.9	2.8	2.7	2.8
Öttevényi		3.5		2.8
Schulze tiszthelyettes	1.9	2.6	2.1	2.1
Szeredy	3.6	4.2	4.5	4.5
Tóth Tibor	3.3	3.4	3.1	2.8
Várjú		1.8	1.3	1.3

Szembetűnő a szereplők megítélésének viszonylagos stabilitása. A három főszereplő közül *Bébé* megítélése változik legkevesebbet. *Medve* minősítése a III. rész második felétől – miután ő válik az ellenállás központjává – még magasabbra emelkedik. *Szeredy* megítélésében eléggé jelentős változás regisztrálható: ahogyan erősödik Bébével és Medvével való barátsága – annak ellenére, hogy a leggyakoribb jelzője a „zárkózott” marad – egyre szimpatikusabbá válik. A többi szereplő közül *Öttevényi*, *Tóth Tibor* és *Schulze* megítélése változik jelentősebb mértékben. *Öttevényi* tettének értéke jócskán csökken a regény végére, miután az olvasó számára be-

bizonyosodik, hogy fel lehet venni a harcot a rosszal (ha legyőzése nem is az ő igyekvésük következménye lesz). A szép, de bigott és nyafogós *Tóth Tibort* addig is csak az olvasók kisebb része tartja rokonszenvesnek, de Merényiékkel való kacérkodása és „árulkodása” után még kevésbé nyeri meg az olvasók tetszését. *Schulze* riasztató „belépője” után megvesztegethetlenségével az olvasók egy részét a maga oldalára állítja, de ez az átmeneti rokonszenv eléggé hamar lekopik róla. *Merényi* érdekes módon éppen bukása után válik az olvasók jelentős részénél az addigihoz képest még ellenszenvesebbé, még *Schulzenél* is ellenszenvesebbé, megközelítve a leginkább elutasított *Varjút*. *Colalto* és *Czakó* a három főszereplő barátságának erősödésével veszít vonzerejéből. Nem könnyű magyarázatot találni az olvasók Júlia iránti rokonszenvének csökkenésére. Lehetséges, hogy az olvasók egy része szerint Bébének már nincs annyira a szüksége rá, mint Medvével és Szeredyvel való összeharátkozása előtt, de talán férjhezmenetele sem eshetett jól az olvasók egy részének.

## 5.5. AZ ÉRTELMEZÉS ALAKULÁSA

Az olvasói és olvasási horizontok (és ezeken belül az olvasói és olvasási elvárások) természetesen nemcsak élmény és hatás alakulásában (és alakításában), hanem legalább annyira az értelmezés alakulásában (és alakításában) is szerepet játszanak.

### 5.5.1. Epizódok, figurák, gesztusok, szövegrészletek értelmezése

#### 1. szakasz

A regény legelején olvasható „*Nehéz ezt megmagyarázni idegennek. A dolgok fontosságát, s egyben a fontosság lényegtenségét.*” (6. old<sup>25</sup>) kijelentés alaposan feladja a leckét az olvasónak. Az „*Őn szerint hogyan lehet lényegtelen az, ami fontos?*”, kérdésre a leggyakoribb válasz az volt, hogy „mindenkinek más fontos” (14, köztük a gimnazista lány). Többen válaszolták azt, hogy „pillanatok alatt megváltozhat a dolgok fontossága” (7, köztük a gimnazista fiú), „a fontos dolgok is viszonylagosak” (3), „nézőpont kérdése” (3), „a fontos dolgok időlegesen lényegtelenné válhatnak, de a végén minden a helyére kerül” (3).

→ Tőlük eltérően az egyetemista úgy gondolja, hogy „szavakkal magyarázva értelmetlenné válnak a dolgok”, a katonatiszt pedig úgy, hogy a „számunkra fontos dolgok elveszíthetik lényegüket”, az irodalmár pedig úgy, hogy „az erőlködés nélküli hozzáállással bármi könnyen elfogadható”.

Az, hogy egy irodalmi szöveg bonyolult passzusait az olvasó egyszerűsítő sémákba gyömöszöli, a világ legtermészetesebb dolga. Az már talán valamivel kevésbé, hogy mindenki mindenkor képes „kapásból” egy megfelelő sémát alkalmazni. És természetesen abban is nagy mértékben különbözhetnek az olvasók, hogy mennyire illenek sémáik a műre. Ezúttal azt tapasztalhatjuk, hogy az olvasók legtöbbször olyan sémákat talált, amelyek elég jó vagy tűrhetően jó közelítésnek tűnnek, és akadt néhány, a szövegből kiinduló eredeti megközelítés is, mint az irodalmáré.

Sokkal nehezebb feladatot jelentett a regény szerintem egyik legtalányosabb, leggazdagabb jelentésű mondata (melynek befogadásával még részletesen foglalkozom a 8.3.2. fejezetben): „*Nem erkölcsi emelkedettségéből gyűlöltük a hamisságot és a hazugságot, hanem szinte testileg, az idegrendszerünk visszafojthatatlanul undorodott*

tőle; de ha szebben hangzik, azt is mondhatnám, hogy mégiscsak egy erkölcsi magaslathéle volt az a végső menedék, ahová visszaszorított bennünket a neveltetésünk...” A Mit gondol, végül is miért gyűlölték a hamisságot és a hazugságot? kérdésre is majdnem mindenki válaszolt. Legtöbbször azzal a meglehetősen önkényes feltételezéssel, hogy „Életük során sok hazugságban volt részük” (10). A másik leggyakoribb válasz már szorosabban kapcsolódik a szöveghez, pontosabban egyik eleméhez: „Éveken keresztül a hazugság gyűlöletére nevelték őket szüleik” (8, köztük az egyetemista és a katonatiszt). Néhányan úgy vélik, hogy a katonaiskola nevelte beléjük a hazugság gyűlöletét (4), mások meg évtizedes tapasztalataikra hivatkoznak, mely szerint „csak az igazsággal lehetnek valamire” (3), vagy arra, hogy „a hazugság elrontja a barátságot” (3)<sup>26</sup>. Csak néhány értelmezés kapcsolódott szorosabban a szöveghez: „Először ösztönösen gyűlölték, aztán tapasztalataik véglegesítették érzéseiket”, „megszilárdult erkölcsi értékrend”, „Mindenkori gyűlöli ezeket”.

→ A többiekől eltérően a gimnazista lány szerint azért gyűlölték a hazugságot, mert nagyon sokszor találkoztak vele. A gimnazista fiú úgy véli, valami rossz élmény váltotta ki a hazugság gyűlöletét. Az irodalmár pedig úgy értelmezi ezt a szöveget, hogy Bébé és barátai egy olyan erkölcsi értékrend nevében utasítják el a hazugságot, amelyet annyira magukévá tettek, hogy szinte viszolyogtak a hamisságtól.

A Mit gondol, milyen kapcsolatban voltak Szeredy és Bébé? kérdésre legtöbbször (23, köztük a gimnazista lány és a katonatiszt) azzal felelnek, hogy szoros baráti kapcsolatban. Néhányan még ennél is mélyebb kapcsolatra utalnak: szavak nélkül is megértik egymást (7, mind nők, köztük az egyetemista és az irodalmár). Többen (zömmel férfiak) úgy vélik, hogy „Hajdan jó barátok voltak, de elhidegültek” (7), és akadnak, akik szerint ez nem mély barátság (5).

→ A többiekől eltérően a gimnazista fiú úgy véli, hogy régi szoros barátságuk egy kicsit „elhidegült”.

„Mert akármennyire is töprengtünk, belül a lelkünk tele van könnyűséggel, finom részegséggel, a szabadság enyhe mámorával. De nem tántorgunk, nem inog a térdünk ettől, mert a sok nehéz tudás ólma már régen megüledett a szívünk vagy inkább valahol a gyomrunk alján, miként az erős, tengerre épült hajók tőkésúlya, s a világnak ez a keserű ismerete, ha le is lassítja nagyon a vitorlánkat, de szilárdságot ad” (17. old). Ezzel kapcsolatban azt kérdeztük, hogy Ön szerint minek a tudása lehet ez a „nehéz tudás”? A leggyakoribb válasz: az élettapasztalat, az élni tudás tapasztalata (24). Egy másik – egy kicsit elvontabb sémafajta – a világismeret (6), emberismeret (2), alapigazságok ismerete (2). Néhány magyarázat a megszenvedett tudásra (6) hivatkozik. Egy-egy magyarázat a szabadság hiányának, a lét korlátoltságának a tudására utal.

„Van egy nagyon mély lerakódás a létezésünk alján, a második vagy legfeljebb harmadik réteg lehet alulról számítva, ami már végleges és változhatatlan, ahol már nem mozdul életünk. Erős és szilárd tartalom ez az emberben, és nem valami szomorú vagy halott dolog, sőt bizonyos tekintetben ez él igazán, ez az, amit létezésünk folyamán létrehoztunk, amit életre hívtunk életünk anyagából.” (17–18. old.)<sup>27</sup> Mi lehet ez a „lerakódás”? Kérdeztük. Erre a kérdésre már öten nem tudtak válaszolni. Legtöbbször a személyiségre tippeltek (10), többen az élettapasztalatra (5, köztük a két gimnazista és a katonatiszt), a nevelés eredményére (5), nem tudatosított tapasztalatokra (3), a lélekre (3), ember és Isten kapcsolatára tippelnek (2). Akad egy-két árnyaltabb, össze-

tettebb magyarázat is: „adottságaink felismerésével kifejlesztett tudatosan vállalt értékek”, „mélyen lévő, de irányítható, a nevelés által formálható”. Azt is megkérdeztük, hogy ez *Kikben jöhet létre?* Erre már tízen nem válaszoltak. Legtöbben (17) azt a választ adták, hogy *mindenkiben*. Többen viszont úgy vélik, hogy csak a *nehéz életet élő* (3), a szörnyű dolgokat átélő (3), a sokat tapasztalt (2) emberekben.

→ A többiekől eltérően az egyetemista lány úgy értelmezi ezt a szöveget, hogy ebben „a világ és a kapcsolatok változó voltának tudásáról van szó”. Az irodalmár szerint ez „a szabadság és az igazság hiányának, az értelmetlen vagy érthetetlen parancsok, és a jó tettért jót várj hamis tételének tudása”.

A *Mit gondol, miért adta az író „Az elbeszélés nehézségei” címet a bevezető fejezetnek?* kérdésre csaknem mindenki próbálkozott válasszal. Többek számára a „Nehéz az *érzéseket* szavakba önteni” (9), a „Nehéz a valóságot visszaadni” (4, köztük a gimnazista lány), „A tények nem azonosak a valósággal” sémák adódtak. Az olvasók másik része úgy véli, arra figyelmezteti az olvasót, hogy ez a regény *nem könnyű feladat* (8), különösen azért, mer több szálon fut a történet (3). Akadnak triviálisabb válaszok is: „nem könnyű egy regényt elkezdeni” (6, gimnazista fiúk), Bébé belegabalyodott a történet elmesélésébe (4).

→ A többiekől eltérően az egyetemista úgy értelmezi, hogy „nehéz érzés-alapú történetekről már definiált és lezárt jelentésű szavakkal szólni”. A katonatiszt úgy véli, hogy az író nehezen szánja rá magát arra, hogy feldolgozza azt, amit átélt. Az irodalmár szerint pedig általában a kommunikáció nehézségéről van szó: szinte lehetetlen szavakkal kifejezni azt, amit mondani akarunk.

Arra a kérdésre, hogy *Mire gondol, amikor azt olvassa, hogy „az érzékelés szabadságához lelkünk legtíkosabb szerkezetét is meg kell őrizni hozzá sértetlenül”*<sup>28</sup> a leggyakoribb válaszok: *lelkünk tisztaságának* (6), *személyiségünknek* (7), szabadságunknak és befolyásolhatatlanságunknak (9), gyermeki mivoltunknak (3) és érzékenységünknek (3) megőrzése.

→ Ettől eltérően értelmezi a gimnazista lány, amikor így válaszol: „józannak és megfontoltnak kell lenni”. Az egyetemista az önmagunkhoz és értékeinkhez való ragaszkodásban, a katonatiszt emberi mivoltunk és egyéniségünk, az irodalmár pedig legbelsőbb énünk megőrzésében látja az érzékelés szabadságának feltételét.

A *Hogyan válhatott az élet érthetlensége érthetővé csupán azzal, hogy Szeredy a lehető leghabzatosabban, szavakba foglalta a velük történt rosszat?* kérdésre már tizenegyen képtelenek válaszolni, s négyen tautologikus választ adnak. Erre a szövegre elég kevés séma kínálkozott: A válaszok fele arról tanúskodik, hogy az olvasók egy része már valamennyire megtanult „ottlikul”, hiszen azt felelik, hogy „*a rossz dolgok elmondva érthetővé válnak*” (5), „hűségesen lejátszotta a valóságot, s közben átformálta a negatívumot” (3), „szembeszállt a dolgokkal, s ahogy kimondta, megszűntek létezni” (3), „minden elmondás összefüggések feltárását is jelenti” (2), „a részleten való kesergés helyett az egészet látták, melyben az apró fájdalom elhalványult”, „tényként közölte az igazságot”.

→ A gimnazista lány szerint arról van szó, hogy „újra felelevenítve egyszerűbbnek tűnik minden”. A gimnazista fiú értelmezése szerint Szeredy mesélése gyógyítja a lelket. Az egyetemista a dolgokat elfogadhatóvá tévő humorral értelmezi a szöveget. A katonatiszt a fiúk neveltetésében keresi a magyarázatot, melynek hatására „nem

keresték a miérteket és a hogyanokat, csak tették, amit mondtak nekik”. Az irodalmár szerint „mindenféle elmondás egyben az összefüggés feltárását is jelenti”.

A bevezető rész alaposan próbára tette az érdekes, izgalmas, érzelmes történetre számító olvasókat. Hiába szerepelt benne kémnő is, az olvasóknak jobbára filozofikus szövegeket kellett „kinyomozniuk”.

## 2. szakasz

A *Hogyan értelmezi a régi ház feliratát* („*Annak okáért tehát nem azé, aki akarja, sem azé, aki fut, hanem a könyörülő Istené*”)? (23. old.) kérdésre – érthetően – elég sokan (18) nem tudtak válaszolni. „Minden Istenre vezethető vissza” (5, köztük az irodalmár), „Minden Istené” (4), „Isten kezében vagyunk” (3, köztük az egyetemista), „Ez a ház istené” (3), ezek a leggyakoribb, eléggé általánosságban mozgó válaszok. Az egyházi iskolába járóké (ők vannak többségben) nem kevésbé, mint a többieké. Eléggé kevesen kerültek közelebb a szöveghez: „Bármit teszünk, azt Isten befolyásolja és irányítja”, „Akarattal és tudással nem érhető minden el, *hit is* kell hozzá”.

→ A többiekétől eltérően a gimnazista lány azzal a sémával válaszol, hogy „abban a zűrzavaros világban fontos Isten és a hit”. A gimnazista fiú szerint arról van szó, hogy céljainkat csak Isten segítségével lehet elérni. A katonatiszt ekképpen fejt meg: „Bármit teszünk, azt végső soron Isten irányítja”.

A negyedéves és az újoncok – Medve és Tóth Tibor – közötti konfliktust (26–27. old.) a *Mi hozta ki annyira a sodrából a negyedévest?*<sup>29</sup> kérdésre válaszolva eléggé eltérő sémákban próbálják értelmezni a történet: az újoncok tiszteletlensége, szemtelensége (11, köztük a gimnazista fiú), az istenkáromlóval szemben fellépő *vallásos fiú* (7), a *katonna és a civil ellentéte* (9), a felettes hatalommal szemben fellépő *Medve bátorsága* (5, köztük a gimnazista lány és a katonatiszt). Előfordul árnyaltabb megközelítés is: az *igazsággal való találkozás* (4), a kisgyermek naivitása, *ártatlansága* (3, köztük az egyetemista), valamint az irodalmár magyarázata: a civil és a katonai normák ütközése.

Az „*M. nézte az eget, és látta is, amit néz. Közel kilencszázszor fog még így leszállni a nap az Alpok nyúlványai mögé, de ő soha többé vagy legalább is rettenetesen sokáig nem fogja látni, amit néz*” mondat (30. old.) értelmezése nehezebb feladat volt. A leggyakoribb válasz az volt, hogy „Teljesen meg fog változni a katonaiskolában” (6, köztük a katonatiszt). Ennek árnyaltabb változatai is felbukkannak: „A katonaiskolai parancsolgatás korlátozza, beszűkíti látókörét” (4, köztük a két gimnazista és az irodalmár), „gépiessé válik”, „könyös lesz”, „itt a természet szépsége a hiábavaló dolgok közé tartozik”. Akad néhány racionalizáló válasz: „elhagyja a katonaiskolát”, megszokja a látványt”, „három évig lesz itt”.

→ A többiekétől eltérően az egyetemista így magyarázza: „Az ember belülről gyorsan változik”.

„*Egy szákvázszon egyenruhás, kék sapkás fiúcska volt. Most láttam csak, hogy az egyik szeme hibás. Gyulladt volt, vagy kicsit hályogos, vagy csak felemás szeme volt, nem tudom, de a fél szeme hibásnak tűnt.*”<sup>30</sup> Így mutatja be az elbeszélő Bébé a Hejnattert ordító negyedévest. Medve szerint egy „*félszemű, zöldesszürke nyomorék*” azt üvölti, hogy „*Hejnákker!*”<sup>31</sup> „*De a sokféle ismeretlen dologban sok érdeklődést is látott*”,<sup>32</sup> olvashatjuk Medve kéziratában. „*körül sem nézett jóformán, legfeljebb kikönyökölt az ablakba*”<sup>33</sup>, emlékezik Bébé. Bébé álmosnak látja emlékeiben Medvét<sup>34</sup>, Medve kéziratában

viszont az szerepel, hogy „Ugyan álmos volt, s mégis olyan éber, mint még soha”.<sup>35</sup> A Mit gondol, miért jeleníti meg az író a történetet kétféleképpen? kérdést az egyféleképpen megjelenített történetekhez hozzászólt olvasó hajlamos azzal megválaszolni, hogy ez valami modernkedés, vagy azzal, hogy majd neki kell bizonyosan kideríteni, melyik változat az igaz. Ugyanakkor nem csak a hivatásos olvasók érezhetik és/vagy érthetik meg azt, hogy az író a többszörös nézőpont segítségével ugyanazt a valóságot több szereplő egyenértékű, mindazonáltal eltérő perspektívájából jeleníti meg (Bruner, 1987:11–32). Ezt látszanak bizonyítani a leggyakoribb válaszok:

„kétféle nézőpont”, „kétféle gondolkodás” (12, köztük a gimnazista fiú és az irodalmár), valamint az „ugyanazt az emberek különféleképpen élik meg” (8, köztük az egyetemista) voltak a leggyakoribb válaszok. „Medve belső énjét írja le, Bébé kis-sé felszínesen, kívülről az eseményeket” válaszolják többen (6). Hárman – közelebb kerülve az „elbeszélés nehézségei”-gondolathoz – úgy gondolják, hogy közelebb jutunk a valósághoz, ha többféleképpen közelítjük meg (3). Ketten pedig azt válaszolják, hogy ez lehetőséget ad arra, hogy a befogadó kialakíthassa saját változatát.

→ A többiekől eltérően a gimnazista lány azzal magyarázza, hogy amit látunk, néha csak látszat. A katonatiszt egy másik sémával próbálkozik: „több szem többet lát”.

Az Ön szerint ki emlékezik helyesen? kérdésre 14-en Bébét (köztük a gimnazista fiú), 13-an (köztük a gimnazista lány, az egyetemista) Medvét nevezik meg, 11-en úgy vélik, mindketten, csak más szemszögből, 5-en (köztük a katonatiszt és az irodalmár) pedig úgy gondolják, mindkét emlékezés részleges, tökéletlen, szubjektív.

Azt, hogy Miért ír kéziratában Medve önmagáról harmadik személyben?, legtöbben azzal magyarázzák, hogy tárgyilagos akart lenni (13, köztük az egyetemista és az irodalmár). Ezzel szemben jó néhányan arra gondolnak, hogy vagy nem akarta magát felfedni (10), vagy szégyellte magát (3). Néhányan úgy vélik, Medve regényt akart írni, tudatosan változtat a történeteken (8).

→ Mindezekről eltérően a gimnazista lány úgy véli, hogy „így hősiesebbnek és nagyobbak tűnik a figura”. A gimnazista fiú szerint inkognitóban akar maradni. Eredeti magyarázat a katonatiszté, aki szerint Medve „el akart szakadni katona iskolai énjétől, amivel később nem ért egyet.”

A Milyen benyomás alakult ki Önben a katonaiskoláról az eddig olvasottak alapján? kérdésre válaszolva a többség semlegesnek tartható válaszokat ad: szigorú (17), kemény (10, köztük a katonatiszt), fegyelmet követelő (5, köztük a katonatiszt), hierarchikus (4, köztük a katonatiszt és az irodalmár), néhányukra ráfér (3), rendet követelő (2), racionalista, hűvös. Jóval kevesebben vannak, akik negatívan ítélik meg az iskolát: durva (5, köztük az irodalmár), rideg (3), alázatra kényszerít (3), szívtelen (2) nyomasztó, lenézik az újoncokat, sötét, rettenetes, embertelen, lelki sérülést okoz. Pozitív minősítésből jóval kevesebb akad: új, izgalmas világ (2), bátorságra nevel, vasfegyelem van, mégis kellemes hely, jól felszerelt, jó képzést nyújtó, erőssé, edzetté tesz, sokat lehet fejlődni.

→ A gimnazista lány szerint „tele van megaláztatással, érzéketlenséggel, egyetlen pozitívuma a barátság”. A gimnazista fiú szerint „attól, hogy egy kicsit harcias, még nem rossz iskola, a szeretethiány viszont gondot okozhat a diákok fejlődésében”. Az egyetemista szerint az iskola „szűk mikrokozmosz, kemény szabályokkal, melyek betartása elengedhetetlen a túléléshez”.



A *Mit gondol, miért látja Medve izgalmasabbnak a katonaiskolát a pipogya civil világ-nál?* kérdésre legtöbbször azt felelik, hogy ez egy izgalmas, várakozást keltő új világ (12, köztük a gimnazista fiú és az irodalmár, hogy itt felnőttek, *férfinak tekintik* őket (8, köztük az egyetemista), hogy itt *bizonyítani* lehet (6, köztük a katonatiszt).

→ A gimnazista lány szerint azért, mert katona akar lenni.

3. szakasz:

Jóval nehezebb volt értelmezni Bébé kijelentését, mely az előző állításból kiolvashatóhoz képest eléggé eltérő beállítódást képvisel: „*Soha függetlenebb, magányosabb, méltóságosabb, egyszóval férfiasabb életet nem éltem, mint tízéves koromig*”.<sup>36</sup> A legtöbbször egyfelől a „függetlenebb”-ből kiindulva a gyermekkori *gondtalan szabadság* (13, köztük a gimnazista lány, a katonatiszt és az irodalmár) és talán a „méltóságosabb”-ből kiindulva a védettség és *biztonság elvesztésének* érzését (8) olvassák ki ebből a kijelentésből. A „férfias” és a „magányos” jelzőkkel nem igen tudnak mit kezdeni, legfeljebb ilyesmivel próbálkoznak: „ő volt a férfi a családban”, „férfias életet a magányosságban és a teljes kiszolgáltatásban vélte addig felfedezni”, „még nem volt szerelme”.

→ A többektől eltérően – némiképpen félreértve – a gimnazista fiú úgy véli, hogy a felnőttkorában képmutatóvá váló Bébé tizenéves korában még egyenes lelkű volt. Az egyetemista azt gondolja, hogy „édesanyja mellett erős férfinak számított, akinek ugyanakkor nem kellett más férfiakkal megvívnia”.

Bébének azzal a kijelentésével kapcsolatban, hogy „*Akkor reggel még tudtam a világ rendjét, és értettem; csak estefelé kezdtem először nem érteni*”<sup>37</sup>, az a kérdeztük, hogy *Mi történhetett benne estéig?* A leggyakoribb választípusok eléggé általánosságban maradnak: minden összekeveredett, *bizonytalanná* vált benne (11, köztük a gimnazista fiú), *rábredt* bizonyos dolgokra (6), *idegen világba* került (3, köztük a katonatiszt), *megváltozott világhépe* (3), szokatlan bánásmód fogadta (3, köztük a gimnazista lány), összeomlott addigi világa (3), csalódott az iskolában (2). Csak néhányan tudják ezt az – W. Iser szóhasználatával élve – üres helyett konkrétumokkal betölteni: „a családi életben a szeretet uralkodott, itt a durvaság”, a „gyermekkori harmónia a férfias racionalizmus hatására felborult”, „itt csak magára számíthat”, „önbecsülése eddig még nem szenvedett csorbát”, „rájött, hogy sokáig nem szabadulhat”.

→ A többiektől eltérően az egyetemista lány úgy magyarázza, hogy „a reggel még biztonságot jelentő kakaó után átesett a beavatáson”. Az irodalmár szerint az iskola „addigi életük alapján nem volt értelmezhető”.

Magda és még inkább Barika figuráját egyaránt nehéz sémákkal értelmezni. A *Mit gondol, mit érthet Szeredy azon, hogy „Magda se nem harminc, se nem tizenhat, hanem mindennél több és ősbib és eredendőbb, és mit tudom én, kilencéves és Éva és Lilith és a világ valamennyi asszonya és szüze?”*<sup>38</sup> Az igazi szerelem (6, köztük az irodalmár), az igazi társ (3) és a „több, mint bármelyik nő” (3, köztük a gimnazista fiú) sémái mellett, eléggé gyakori a „*a nő megtestesítője*” (11, köztük az egyetemista) is. Egyesek racionalizáló magyarázattal próbálkoznak: „bárhogy néz ki, akárhány éves, ugyanúgy szereti” (4), „Összetett személyiség, sok arca volt, minden megvolt benne”, „Annyi nője volt, hogy nem emlékszik, ki hány éves, s még nevükre sem”, „Magda már halott, tehát se fiatal, sem öreg, hanem ősi”.

→ A többiekől elétérően a gimnazista lány úgy magyarázza, hogy Magda Barikára emlékezteti Szeredyt”.

Az *Őn szerint miért nevezi Szeredy a kilencéves kislányt a szeretőjének?*<sup>39</sup> kérdésre legtöbben (13, köztük az irodalmár) azt válaszolják, hogy Barika volt Szeredy első szerelme. Többen úgy érzik, Barika volt Szeredy életében a *legfontosabb nő* (4, köztük a katonatiszt). Egyesek mély *gyengéd szeretettel* (3, köztük a gimnazista lány), mások *durva érzékiséggel* (3, köztük az egyetemista), a dolog titokban történével (3), ismét mások (3, köztük a gimnazista fiú) a testi-lelki szerelemmel való megismerkedéssel indokolják a „szerető” kifejezést. Akad néhány ésszerűsítő magyarázat is: a felnőtteket utánozták, Szeredy lódit, a tízéves gyerek nincsen tisztában a szó jelentésével. A katonatiszt szerint „Ennél nemesebb kifejezést nem talál arra a nőre, aki a legfontosabb volt számára”.

#### 4. szakasz:

Az első igazi konfliktus ebben a regényben Bébé csalódása gyermekkori „civil” kebelbarátjában, Halász Péterben. *Hogyan lehetséges, hogy Halász Péter megszakítja azt a kapcsolatot, amelyet Bébé Szeredy és Barika szerelméhez érzett hasonlónak, amelyet Bébé így jellemezett, hogy „Így lebegtünk mindig pár arasszal az emberek feje fölött, szabadon, és senki sem gyanította, hogy nem közöttük járunk a földön?”*, kérdeztük. Néhányan egyszerűen csak azt válaszolják, hogy *Halász Péter megváltozott* (9), hogy számára sosem volt olyan fontos ez a barátság, mint Bébének (4). Többen úgy vélik – mit sem törődve az idézetben szereplő „lebegéssel” –, hogy kapcsolatuk *nem volt igazi barátság*, csak afféle gyermekkori pajtáság, amit hamar kinő az ember (4). A többség (köztük a gimnazista lány) általában a katonaiskolának (3), a *hierarchikus rendszerének* (8, köztük a katonatiszt és az irodalmár), érzelemellenes, *elidegenedett világának* (6, köztük az egyetemista) tudja be. Többen magyarázzák Halász Péter viselkedését *új barátaival* (13, köztük a gimnazista fiú).

Az *Érez-e kapcsolatot (és ha igen, miért) az emlékkép-halmaz (Trieszti Öböl, Dégenfeld-történet, németkissasszony, fürdőhely) és Formes cipőjének erőszakos elvevése között?* kérdésre 45-ből 19-en (köztük a két gimnazista) nemmel válaszolnak, hárman csupán igennel, s csupán az olvasók fele próbálkozik a magyarázattal. Legtöbben a kisebbet és a gyengébbet (Dégenfeld, Formes) ért *igazságtalanságban* látják a hasonlóságot (10), a többiek az *erőszakos eseményekben* (5, köztük a katonatiszt és az irodalmár) és a lelkiismeret-furdalásban (3, köztük az egyetemista). Ehhez az epizódhoz még egy kérdést kapcsolunk: *„Medve nyilván igyekezett ebből a megrontott levegőből visszatáplálni a józú valóságba, s a Trieszti Öböl esetleg útmutatás volt már, talán egy fontos lehetőséget rejtett magában.”*<sup>40</sup> Mit gondol, mire és milyen értelemben lett volna megoldás a Trieszti Öböl? Erre a kérdésre valamivel többen (32) tudtak válaszolni. Legtöbben úgy vélik, hogy a Trieszti Öböl Medve számára *békét és nyugalmat* (5, köztük a gimnazista lány), valamint *menedéket* (5, köztük a katonatiszt) jelent, konkrétan: *menekülést* a fantázia (3) és a gyermekkor (2, köztük az irodalmár) világába. Árnyaltabb és eredetibb magyarázatok is születtek: a Trieszti Öböl „az egyértelműség szimbóluma”, „egy megálmodott, rendezett világ képe”, „az ártatlanág és egyenlőség helye”, „a szabadság szimbóluma”, „a civil világ maradéka”. Valaki úgy gondolja, hogy Medve ott szeretne megöregedni és meghalni.

## 5. szakasz:

„A nagyobbik rajzon, azonban, mely a szekrény rendjét szemléltette, vonalzót használt. Az összehajtogatott ingeket, zubbonyokat, nadrágokat ennél fogva vonalzóval élesen meghúzott, keskeny téglalapok jelképezték. Talán könnyebb lett volna az egész életem, ha nem használ vonalzót; talán bátrabb, jobb, különb ember vált volna belőlem.” (69. old.) Tíz olvasó (köztük a gimnazista fiú) számára ennek a szövegnek az értelmezése is túl nehéz feladatnak bizonyult. Mindössze négyen érzik ellenkezőképpen: a *rendre*, a szabályokra szükség van, a többiek úgy vélik, hogy az értelmetlen, *embertelen* „rend”, a túlszabályozás embertelen, személyiségromboló, mert „az embernek szüksége van szabadságra, méltóságra”, „a különbözőség bátorságot kölcsönözhetne”.

→ Eltérő magyarázattal próbálkozik a gimnazista lány: „a katonaiskolában fontos a precizitás, ám ez lehet, hogy görcsös merevséget okozott bennük”. Az egyetemista még eredetibb választ ad: „olyan energiák felszabadulását akadályozta, melyekkel emberibb lett volna életük”. A katonatiszt pedig úgy véli, hogy „bátrabb lett volna, és erőteljesebben kifejlődhetett volna egyénisége”. Az irodalmár ezzel szemben úgy véli, hogy attól függően hatott rájuk, mennyire voltak erős és független személyiségek.

A *Vajon miért haragudott Bébére tömpe orrú szomszédja, ha Schulze tiszthelyettesszidta?* (69. old.) kérdésre legtöbbször a magyarázattal feleltek, hogy Szeredy *fél Schulzétől* (15, köztük a katonatiszt, az egyetemista és a gimnazista fiú). Elég sokan úgy vélik, Szeredy *tiszteli Schulzét* (6, köztük a gimnazista lány), Bébénél *jobban ismeri* (4), *alattvalóként* viselkedik (3), *megszokta* Schulzét (2), a felsőévesek befolyása alatt áll (3), Bognárhoz képest a kisebbik rossznak tartja, jó modora tiltja. Csak egyvalaki feleli azt, hogy „Tudta, miért értelmetlen szidni”. Mindenesetre – a „vagy ellenünk vagy velünk” szellemében – Szeredyvel ezért is jóval kevesebben rokon-szenveznek a regény első negyedében, mint a másik két főszereplővel.

→ A többiekől eltérően az irodalmár úgy értelmezi ezt a szöveget, hogy „Szeredy a helyzet megváltoztathatatlansága miatt haragszik, Schulze velejárója az ilyen iskolának”.

## 6. szakasz:

Az olvasók Szeredyvel kapcsolatos negatív irányba eltolódó vagy csak tartózkodóbb beállítódása igazolást kap a 11. fejezetben, amikor Szeredy Bébé közeledésére egy „Nyasgem”-mel válaszolt. (84. old.) A *Hogyan ítéli meg Szeredy viselkedését, amikor Bébé közeledésére egy »Nyasgem«-et válaszolt?* kérdésre az olvasók jelentős része – nem tulajdonítva jelentőséget az esetet közvetlenül megelőző „összenézünk”-nek – válaszolva *durvának*, közönségesnek, bunkónak tartja Szeredy viselkedését (21, köztük a gimnazisták, a katonatiszt). Nyolcan úgy vélik, egyszerűen *nem érdekli őt Bébé*. Hatan *tolakodónak* érzik Bébé közeledését. Hárman úgy vélik, nem akarta bántani Bébét, csak meg akarta tartani a távolságot. Mindössze három olvasó akad, akik úgy vélik, *ezt nem kell szó szerint*, komolyan venni, ennek a kifejezésnek itt más a jelentése.

→ A többiekől eltérően az irodalmár úgy értelmezi, hogy ez a pillanat nem alkalmas a közeledésre.

Annak ellenére, hogy olvasók fele az egyházi iskolák valamivel finomabb világban diákoskodik, s kétharmaduk nő, nemcsak ezzel magyarázható túlzottan tűnő érzékenységük, hanem az ottliki nyelv iránti nem kellő érzékenységükkel is. Azért

is furcsállható ez a reagálás, mert a következő bekezdésében az író felkínál egy lehetséges magyarázatot: „Bámulatos módon nekem nem esett rosszul, sőt majdnem jól esett gorombasága, hiszen olyan világos volt, hogy nem engem akar megsérteni, csupán keserű nyálát próbálja kiköpni valahová, s véletlenül inkább az én arcomra” (84. old.). Honnan tudja ezt Bébé ilyen bizonyossággal?, kérdeztük. „Nem tudta, csak érezte”, válaszolták hatan. Hatan (köztük a a gimnazista fiú, az egyetemista, a katonatiszt) úgy vélik, Bébé is hasonlóképpen érzett (Schulze kekeckedése miatt), öten úgy gondolták, Bébé jól ismeri már Szeredyt. Még többen (10, köztük a gimnazista lány és az irodalmár) pedig úgy vélték, hogy Szeredy szavait kísérő tekintetből, hangletéből és gesztikulációjából érezte Bébé, hogy *nem ellene irányul* ágyszomszédja haragja. Kettőn arra tippelnek, hogy Bébé megpróbálta Szeredyt megérteni.

Ezekben a fejezetekben Schulze kerül előtérbe, hol „terrorja”, hol „igazságosságra”, az olvasók számára is egyszer „a Schulze”, másszor „Schulze tiszthelyettes úr”. Mennyiben elfogadható Ön számára az, hogy Schulze az Orbán számára kiszabott büntetést ezzel indokolja: „Nálunk nincs árulkodás. Ez rongy emberek szokása. Nem vádaskodunk a bajtársainkra.”? (88. old.) Schulze indoklását a kérdezettek fele (köztük a gimnazisták, az egyetemista és a katonatiszt) *elfogadja*. Egyvalaki azonban hozzáteszi, hogy „de ebben az emberben nem stimmel valami”. Öten *ellenmondást* éreznek a kijelentés igazsága és a büntetés igazságtalansága között.<sup>41</sup>

→ A többiek szerint nem fogadható el Schulze tétele, mert „bár nem szép az árulkodás, meg kell adni ezt a lehetőséget is az igazság kimondására” (3), „anélkül ítélkezik, hogy tudná, mi is történt”, „nem gondol bele a gyerek érzéseibe”, „sunyiságra nevel”, „szabad kezet ad Merényieknek”, „az árulkodás csúnya dolog, de mások tulajdonának a rongálása súlyosabb bűn”. Az irodalmár azért nem fogadja el Schulze érvelését, mert végül is nem az árulkodás miatt bünteti meg Orbánt.

*Szeredy letorkollja Bébét, amikor kifakad Schulze ellen, Bognárt viszont „Vadparasztanak” nevezi.*<sup>42</sup> Ön szerint mit gondol, és miért?, kérdeztük. Nem könnyű választ adni, hiszen nehéz elhinni Szeredyről egyfelől azt, hogy kedvelné Schulzét, másfelől, hogy annyira rettegne tőle, hogy rá is jellemző lenne a terrorkötődés (Csányi, 1999:181–182). Azok az olvasók, akiknek többsége elmarasztalta Szeredyt a „nyasgem”-mel kapcsolatban, most szinte kivétel nélkül Szeredynek adnak igazat. Legtöbben azért, mert Schulze nem alkalmaz fizikai kényszert, Bognár viszont *brutális* (9), mert *Schulze tiszteletreméltóbb* (5), kontrollálja indulatait (3, köztük az irodalmár), a két rossz közül a kisebbik (3), kegyetlenségében van logika (3), jól akar. A kisebbség szerint Bognár ugyan „verekszik és ordítózik, de Schulze igazságtalan”, „Bognár engedékenyebb, de durvább, Schulze kimértebb, de kegyetlenebb”.

→ A katonatiszt a többiektől eltérően értelmezi: „Szeredy Schulzét tekinti a teljhatalom képviselőjének, akit nem lehet szidni, mint Bognárt”. Az egyetemista úgy véli, Szeredy jól megismerte őket. A gimnazista lány szerint Szeredy kedveli Schulze stílusát.

„Azon töprengtem, miért nem mentem Formes Attila segítségére. Legjobb tudomásom szerint bátor és lovagias voltam mindig, s szerencsémre a testi erőm sem hiányzott ehhez a velem egykorúak között. Vajon mit fogok csinálni, ha nekem is ledobja a ruhámat Burger? – gondoltam nyugtalanul. Nem tudtam pontosan, hogy meddig terjed ez az újszerű gyávaságom”, medítál Bébé (102. old.). Mit gondol, miért nem sietett Bébé

*Formes segítségére?* kérdeztük. Tudjuk az etológusoktól, hogy az ember szubmisszív<sup>43</sup> készsége rendkívül magas, olyannyira, hogy ideig-óráig még moralitásunkat is megbéníthatja. (Csányi, 1999:181–182). Így érzi a válaszolók többsége is, akik azt felelik: *félelemből, gyávaságból* (26, köztük a gimnazista fiú, a katonatiszt és az irodalmár). Heten azzal magyarázzák, hogy Formes *közömbös* számára, nem közeli barátja. Akadnak árnyaltabb, eredetibb elképzelések is: „*sokkolták az események*” (5), „Halász Péter viselkedése miatt érzelmi zűrzavarba került” (2), „hat rá az agy mosás”, „rájött, hogy túrni és tájékozódni kell”.

→ A többiekől eltérően a gimnazista lány úgy véli, Bébé nem akart Halász Péterrel szembekerülni. Az egyetemista lány azt gondolja, azért nem sietett Bébé Formes segítségére, mert félt, hogy emiatt majd az egész közösséget büntetik.

Arra a kérdésre, hogy *Ön szerint mi okozhatja Halász Péter viselkedésének (pozitív irányban történő) megváltozását?*, legtöbben azzal válaszoltak, hogy *ezúttal maguk között voltak* (18, köztük az egyetemista). A többiek egy része ki is mondja, hogy *nem akar kilógni* a sorból, s az újoncokkal mutatkozni (11, köztük a katonatiszt és az irodalmár).

→ A többiekől eltérően a gimnazista lány azzal magyarázza, hogy Halász Pétert az új közössége megváltoztatta.

#### 7. szakasz:

Valamivel nehezebb magyarázni Medve teljességgel váratlan, Orbánt utánzó ügyetlenségét. Az *Ön szerint mi lehet az oka annak, hogy Medve másodíkra visszaesik a deszkafalról, pedig első alkalommal mindenkit megelőzve jut át rajta?* (105–106. old.) 16-an (köztük a két gimnazista és az irodalmár) *idegességgel* (amiatt, hogy mindenki szeme láttára kell bemutatni a gyakorlatot), hárman leblokkolással, 12-en pedig azzal magyarázzák, hogy attól jött zavarba, hogy *mindenki őt nézi*, mint a vívómeszter által példaként nevezettet. Hárman pszichikusan betegnek tartják. Heten (köztük az egyetemista) úgy gondolják, Orbán iránti *szolidaritásból* tette. Más, árnyaltabb magyarázatok is akadnak: „*először önként ment, másodsor kényszerből*”, „*ösztönös makacssága nyilvánult meg*”, „*nem érdekli, nem akar küzdeni*”, „*nem akart strébernek látszani*”, „*eszébe jutott, hogy ő ott tulajdonképpen egy senki*”.

→ Mindenkitől eltérően a katonatiszt úgy értelmezi ezt az eseményt, hogy Medve be akarja bizonyítani, hogy nem való ide.

Mintha ugyanez – önmaga ösztönös vagy tudatos kisebbitése – történt volna, amikor naplójában egészen másképpen írja le megveretésének történetét. *Mit gondol, vajon miért ferdíti el Medve megveretésének történetét, hiszen Bébé úgy emlékszik, nem könyörgött kegyelemért, sőt, egy árva szót sem szólt?*,<sup>44</sup> kérdeztük. Többen (10) úgy gondolják, *szerénységből*. Ezzel szemben mások úgy vélik, *gondolatban kegyelmet kért* (8), *gyávanak* (3), *szánalmasnak, gyengének* (6) érezte magát. Akadnak most is árnyaltabban értelmezők: „Medve maga is furcsállja viselkedését, és valószínűbbnek tartja azt, hogy könyörgött”, „Ki akarta írni magából a nyomasztó élményt”.

→ A gimnazista lány szerint Medve magába fojtott mindent, de akkor tombolt benne a fájdalom, érezte a megaláztatást, de eltűrte”. A katonatiszt úgy gondolja, hogy „*elveszett becsületéből így akar valamit megőrizni*”, az irodalmár viszont úgy, hogy Medve változata az igazi.

*A Véleménye szerint miért ijedtek meg még Merényiék is Medve némaságától?* kér-

désre legtöbben azt válaszolták, hogy a katonaiskolában eddig ilyen, számukra *teljesen szokatlan* viselkedést nem tapasztaltak (17, köztük a gimnazista lány). Többen *ésszerűbb* magyarázatot találnak: azt hitték Merényiék, hogy túl erős volt a verés (8, köztük a gimnazista fiú és a katonatiszt). Mások (7, köztük az irodalmár) azt gondolják, hogy a túrést és a hallgatást Merényiék a *bátorság* jelének fogják föl. Néhányan még árnyaltabban látják: „félelmet keltett hallgatásával” (2), „a hallgatásban fenyegetés rejlik”, „a kiszámíthatatlanság mindig félelmetes”, „ráélesztette őket tettük igazságtalanságára” (2), „ha egy ilyen kemény legény elhallgat, ott valami történni fog”, „szellemi felsőbbrendűség” (2, köztük a gimnazista fiú), „tekinthetetlen parancsoló”. Az egyetemista „makacs méltóságot” olvas ki Medve furcsa viselkedéséből. Jól érzékelhető, hogy ennek a szakasznak a jeleneit már nagyobb arányban, a regényben már otthonosabban mozogva és árnyaltabban értelmezték az olvasók, mint az előbbieket.

#### 8. szakasz:

Az izgalmas vagy az addiginál izgalmasabb regényben még makacsul reménykedőknek újabb csalódást jelenthetett a Fekete kéz-összeesküvés gyors szertefoszlása. *A Mit gondol, miért marad abba olyan hirtelen a Fekete kéz-összeesküvés?* kérdésre többen (9) valami nagyon *ésszerű válasszal* próbálkoznak: Kicsérélték zubbonyukat szürkére, és így *értelmetlenné vált* összeesküvésük (9), *féltek* a megtorlástól (9, köztük a két gimnazista és a katonatiszt), túl kevesen voltak hozzá (3). A következő két gyakori értelmezés sokkal inkább beleillik a regény világába. Az egyik szerint fellángolás volt csupán, nem is gondolták komolyan (11). Valaki még hozzáteszi, hogy „túl gyerekes volt”, másvalaki pedig azt, hogy csak Medve és Czakó akarta igazán. A másik értelmezés szerint ennek a vállalkozásnak *nem volt igazi célja* (10, köztük az egyetemista és az irodalmár).

A durva beszéd és a fenékberúgások az átlagosnál érzékenyebb olvasókban (kérdettjeink nagy többsége ilyen volt) a regény első részében kisebb-nagyobb mértékű viszolygást keltett. Éppen ezért kíváncsiak lehetünk a következő szöveg értelmezésére: *„Sűrű, sokféle és árnyalatos rúgásainkkal sok mindent ki tudtunk fejezni. Ezeket a közléseket szintén nagyon nehéz szavakra lefordítani. Önálló érvényű, mással nem helyettesíthető kifejezésmód volt ez, mint a beszéd és az írás vagy a kép, a zene vagy a csók, s rá lehetett szokni, ha egyszer elkezdte az ember.”* A válaszok azt érzékeltetik, hogy a befogadók esztétikai érzékenysége sokakban felülkerekedett a durvaság iránti érzékenységen, a köznapi ember számára durva gesztus másféle jelentést kapott. Akad egy kisebbség, akik úgy vélik, hogy ez a durva kifejezésmód tartozott ahhoz a *durva környezethez* (6), ez a *lelki eldurvulás* jele (2), a kommunikáció csődje, az újoncok által átvett új értékrend, a feszültség levezetésének módja. A többiek számára ez már egy *jól működő jelzőrendszer*, mely érzelmeik árnyalt kifejezésére is alkalmas (16, köztük a gimnazista lány és az irodalmár), a kommunikáció új formája, amit csak ők értenek (6, köztük a gimnazista fiú és az egyetemista lány).

→ A többiektől eltérően a katonatiszt úgy értelmezi, hogy olyan kommunikációs forma, mely „segít megőrizni a másoktól való távolságot”.

Bébé elszánt barátkozási kísérlete sok olvasó számára válik központi kérdéssé, már csak azért is, mert legtöbben – ez már az élmény alakulásának vizsgálata során is kiderült, s később még részletesebben lesz szó róla – a barátságról szóló regényként ol-

vassák ezt a művet. A *Mit gondol, miért adta oda Bébé Szabó Gerzsonnak csomagolópapírját?* kérdésre válaszolva ezt a gesztust valamivel többen értelmezik *hízelgésnek* (22, köztük az egyetemista), mint *barátkozási kísérletnek* (14, köztük a gimnazista lány és az irodalmár). Néhányan Bébé *szívbeli ajándékozási* gesztusának értelmezik (3).

→ A gimnazista fiú és a katonatiszt viszont úgy látja, hogy Bébé azért akarja megnyerni Szabó Gerzson rokonszenvét, mert a fiú volt az egyetlen a felsősök közül, aki emberségesen viselkedett az újonnan érkezettekkel.

Azt, hogy *Miért gondol Bébé szívesebben Szabó Gerzsonra, mint a nyájas Colaltóra?*, elsősorban *Colalto negatívumaival* magyarázzák: nem lehet tudni, mit gondol (6, köztük a katonatiszt), nem érdeklí a másik problémája (5), felszínes (4), mindig nyájas, ezért kiszámíthatatlan (3, köztük az irodalmár). Szabó Gerzsont néhányan (6) *őszintébbnek* gondolják, a többiek azonban *magasabb rangjával* érvelnek (5).

→ A gimnazista fiú és az egyetemista szerint Bébé az emberi megnyilvánulások iránt eléggé érzéketlen Colaltónak nem mondhatja el gondjait.

### 9. szakasz:

Az *„Itt nem volt hajunk, itt nem volt összeesküvés. De ha lett volna, akkor sem volt ki ellen. Legfeljebb a világ belső szerkezete és emberi mivoltunk végső természete ellen.”* (143. old.) Legtöbben úgy értelmezték, hogy *„nem volt értelme és létjogosultsága bármilyen összeesküvésnek”* (10, köztük a gimnazista fiú és az egyetemista), négyen (köztük a gimnazista lány) pedig azt is hozzátézik, hogy nem volt ki ellen. Többen úgy látják, hogy *teljesen esélytelenek* voltak, mert itt mindenki ellenük és felettük volt. (7). Jócskán akadnak differenciáltabb megfogalmazások is: „csak a katonaiskola keménysége, monotóniája ellen szöhetek volna”, „ha sikeres is lett volna a Merényiek elleni összeesküvés, jött volna más helyettük”, „nem tudták megfogalmazni problémáikat”. Az irodalmár szerint pedig „túl nagy dolog ellen kellett volna összeesküdni, meg sem tudták nevezni az ellenséget”.

Az *„Őn szerint mi lehetett az oka annak, hogy a diákok nem számításból hízelegtek Schulzénak, hanem tiszta szívből? A hatalma őszinte, áhítatos tiszteletéből.”*<sup>45</sup> kérdésre legtöbben (10) azzal válaszoltak, hogy *csodálták, tisztelték*. A többiek meg is indokolják: mert ebben a rendszerben a *hatalom* váltja ki a legnagyobb tiszteletet (7, köztük a katonatiszt és az irodalmár), *tanulni lehetett tőle* (5), *félelemből* (4, köztük a katonatiszt), *elvei miatt* (3), mert kedvelték is (3), következetes szigora miatt (3, köztük az egyetemista), megvesztegethetetlensége miatt (2, köztük a gimnazista lány), volt benne valami fenséges (2), mert fegyelmet tudott tartani, mert igazságos volt.

→ A gimnazista fiú szerint azért tisztelték, mert tudták, hogy jót akar nekik.

Azt, hogy *Medve nem vett rész ebben, göggyével* (7), *visszahúzódsásával* (6), valamint azzal magyarázták többen, hogy *ő nem értette meg Schulze jó szándékát* (5, köztük a gimnazista fiú). Jó néhányan (15) viszont egyértelműen *Medve pozitív magatartásában* látják az átlagostól eltérő viselkedésének okát: „egyéniségét megőrizte” (5, köztük az egyetemista és a katonatiszt), „nem hódolt be”, „okosabb a többinél”, „nem érdekelte ez a gyerekes dolog”, „igazságtalannak tartotta”, „értelmetlennek tartotta a brutalitását”, „felette állt a hízelgésnek”, „megalkuvásnak tekintette”, „lázadóként harcolt az igazságért”, „undorodott Schulze játékaitól”.

→ A gimnazista lány szerint „Medve nem szerette Schulzét”, az irodalmár szerint „számára volt ez a rendszer a legfenyegetőbb és legvisszataszítóbb”.

*Medve és anyja kapcsolatának* értelmezéséhez az olvasók többsége nem talált megfelelő sémát. Csak kisebb részük látja kapcsolatukat egyértelműen *bensőséges* (5), mély (3), szavak nélkül is működő (2) kapcsolatnak. Kilencen rossznak tartják kapcsolatukat, elsősorban azért, mert Medve elhidegült anyjától (így gondolja a gimnazista fiú is), mások *anyját hibáztatják* (mert beadta egy rideg világú intézménybe), ismét mások (köztük a gimnazista lány) mindkettőjüket a *kölcsonös megértés hiányával* jellemzik. A többség *ellentmondásosnak* érzi kapcsolatukat, legtöbben azért, mert ugyan még élő, de a távolság miatt *egyre hűlő* kapcsolatnak tartják (6, köztük a katonatiszt), mások nem érzik eléggé mélynek (4), eléggé őszintének (4), eléggé harmonikusnak (2), eléggé különlegesnek (2) viszonyukat. Többen (köztük az irodalmár is) úgy látják, már nem értik meg egymást szavak nélkül. Az egyetemista úgy véli, hogy „Medve anyját igazán nem érdekli, mit érez a fia, Medve pedig csak az érzelmi kötelességet teljesíti, de nem őszinte anyjával”.

*Medve és Bébé kapcsolatának* megítélésében sokan még eléggé bizonytalanok. Csak hárman érzik úgy, hogy *szoros barátság* alakult ki közöttük, hatan (köztük a gimnazista lány) úgy látják, hogy barátságuk még *kezdeti stádiumban* van. Kilencen határozottan úgy látják, hogy egyik fél részéről sem érezhető a másik irányában rokonszenv. Kilencen úgy látják, hogy *Medve részéről megvan a jóindulat*, de Bébé nem hallgat rá. Hárman fordítva: úgy érzik *Bébé barátságosan fordul* Medve felé, de ő bezárkózik.

→ A gimnazista fiú szerint lelkük mélyén vonzódnak egymáshoz, utálják egymást, de Bébét idegesíti, hogy Medve nem tud gyorsan alkalmazkodni. Az egyetemista és a katonatiszt szerint Medve nem adja fel emberségét, ez viszont Bébéből irigységet és bosszúságot vált ki. Az irodalmár szerint „Medvét szinte lebénítja a hatalom katonaiskolai gyakorlása. Jóval visszahúzódóbb, magányosabb, mint a többiek, s ha valami felháborítja, szinte gondolkodás nélkül cselekszik”.

A „*Mit gondol, miért érzi úgy Medve, hogy szánalmas és nyomorúságos, ahogy Matej féltékenyen őrzi kacszáriját?*” kérdésre legtöbben azt válaszolják, hogy az érettebb, felnőtt, *bölcsőbb Medve elítéli Matej irigységét*, önzését, kicsinyességét (17, köztük a gimnazista lány), *értelmetlennek* tartja, hiszen bárki elveheti tőle (5), a *barátságok kizsárolásának* eszközét látja benne (3, köztük a gimnazista fiú és a katonatiszt). Mások beteges aggódásnak, gyerekes viselkedésnek, a külvilág egy darabjához ragaszkodó ember gyengeségének értelmezik. Az egyetemista státusz-szimbólumnak tartja. Ezzel szemben néhányan úgy érzik, Medve irigy (4). Az irodalmár ellentétet érez Matej szüleinek önzetlen szeretete és Matej kicsinyessége között.

„*Nem jók a szavak. Valahol talán tudja a dolgokat, szavak nélkül; s ezért nem szeret magyarázkodni. Minél jobban ritkulnak a szavak, annál jobban sűrűsödik az igazság, s a végső lényeg a hallgatás táján van, csak abba fér bele. Ha tudná, amit mondani akar, akkor sem tehetne egyebet, mint hogy a hallgatásra bízza.*” (171. old.) A regény filozófijának egyik fontos szövegét legtöbben úgy értelmezték, hogy *a szavak sokszor eltorzítják* érzéseinket, gondolatainkat (12, köztük a gimnazista lány). Többen ennél sarkosabban (jóval inkább sémákkal) fogalmaznak: minél többet beszélünk, magyarázkodunk, annál inkább hazudunk (3), nem lehet szavakkal kifejezni az igazságot (3), szavak helyett cselekedni kell (3), a hallgatás a legjobb megoldás (2, köztük a gimnazista fiú), „Aki a maga igazát fitogtatja, nem a lényegét adja”, „a szavak



sem segítenek, bele kell törődni mindenbe”. Akadnak néhányan, akik Medve és anyja kapcsolatához kötik, *situálják* ezt a fejtegetést, s azt válaszolják, hogy „Anyja szavak nélkül megérti, hogy fia szenved” (2), „Medve érzi, hogy anyja a hallgatásából tudja, hogy nem szeret ott lenni” (2), „Anyja nem értette meg”, „Szavakkal nem tudja kifejezni belső zűrzavarát, de anyja szavak nélkül is érti”.

→ Az egyetemista szerint „képtelenség érzésekről szavakkal beszélni”. A katonatiszt szerint Medve szerette volna, ha anyja szavak nélkül is megértette volna. Az irodalmár szerint „Medve ezt az elvet gyakorolja édesanyjával való találkozása során”.

#### 10. szakasz:

Medvének „*Nem nagyon maradt egyebe, mint ez a reménytelen reménykedés. Bele kellett kapaszkodnia*”, emlékezik Bébé. *Jelenthet-e ez Ön szerint kapaszkodót, s ha igen, milyen értelemben?*, kérdeztük. Az olvasók közül legtöbben – a „reménytelen reménykedés” összetettségét redukálva: jelzőjét zárójelbe téve – azt felelik erre a kérdésre, hogy az ember életében *a remény jelent kapaszkodót* (11, köztük a gimnazista lány, a katonatiszt). A második leggyakoribb válasz-típus olyan szituációba helyezett értelmezés, mely szerint Medve abban reménykedik, *anyja hazaviszi* (6), vagy abban, hogy *megint meglátogatja* (3). Hárman úgy vélik, hogy a találkozásban való reménytelen reménykedés volt, ami kimozdította a monotóniából (3). Hatan úgy látják, mindez *önámítás* (ahogy egyikük mondja, „önábrándítás”), ketten pedig úgy vélik, Medve a lelke mélyén tudta, hiába reménykedik.

→ A gimnazista fiú úgy értelmezi, hogy „van olyan, hogy az ember olyanban reménykedik, amiről tudja, hogy nem fog bekövetkezni, vagy legalábbis nagyon kicsi a valószínűsége”, az egyetemista szerint „ez a kialakult rítus jelentett Medve számára kapaszkodót”, az irodalmár szerint bármi, valami lehetetlen is jelenthet kapaszkodót.

*Medve „hitt abban, hogy gyarló szavakon és nehezen kormányozható tettekén túl sokkal épebb és egészségesebb titokzatos megértés köti össze egyik embert a másikkkal.”*<sup>46</sup> *Ön szerint lehet ilyesemben hinni? Ha lehet, miért? Ha nem, miért?*, kérdeztük. Hatan mindössze igennel válaszoltak. A leggyakoribb válasz szerint azt, akit alaposan ismerünk, azt szavak és tettek nélkül is meg tudjuk érteni (9, köztük a két gimnazista), mások a *feltétlen összetartozásban* (4), a *hasonló sorsban* (3, köztük a katonatiszt), a szoros kapcsolatban (2, köztük az irodalmár), az empátiában (2), az együtt élésben, az egymásrautaltságban, a közös élményekben, a rokonlelkiségben látják a szavak nélküli megértés lehetőségét. Ezek a válaszok is érzékeltetik, hogy az olvasók egy része korántsem teljesen idegen Ottlik világában, de akadnak, akik már eléggé otthonosan mozognak benne, akik szerint „ez a gesztus egy külön világot is kialakíthat, itt pedig erre volt szükség”, „ismeretlenek között is lehet ilyen titokzatos kapcsolat”, „meg lehet érezni a másik kívánságát”, „nem kell kimutatni érzéseiket, mert egy belső erő összehozza őket”, Ebbe a körbe tartozik az egyetemista értelmezése is, mely szerint „ez akkor lehetséges, ha van bennünk lerakódott réteg, amelyből a titkos megértés eredeztethető”.

„*A tehetetlen összetartozás időtlen időkre szóló köteléke bogozott össze bennünket*”, mondja Bébé kapcsolatukról, amely *»kevesebb a barátságnál és több a szerelemnél«*, majd így folytatja: *»Mi azonban ráadásul azt is tudtuk, hogy mindenben túl mindnyájan külön mérkőzést játszunk a magunk sorsával«, végül hozzáteszi, hogy »Ezért szívósabb és tartósabb a mi kötelékünk, mint a hegymászóké vagy a szerelmeské, mert ez a tudás is*

bele volt szöve« *Hogyan értelmezi ezt?* (191. old.) Kellemesen lepte meg a kutatót az a tény, hogy csupán hatan nem tudtak, akartak válaszolni erre a kérdésre. Legtöbben a *közös sorsra* (8, köztük a gimnazista lány, az egyetemista és a katonatiszt) és az *összezártásra* (4), a *közös érdekre* (3), a *közös ellenségre* (2) és a *különleges barátságokra* (2) gondolnak. Többen – ennél árnyaltabban – arra, hogy az akkor is összetartozás ugyanúgy sajátossága létezésüknek (ők így mondják: életüknek), mint az, hogy saját életüket is meg kell élniük (6). Néhányuk számára ez a jelentésekben nagyon gazdag és nagyon nehéz szöveg optimális kihívást jelentett, s eléggé eredeti értelmezéseket indukált: „Tudatosan beépítik életükbe sorsukat”, „Saját magukat próbálták formálni”, „Sok emlék köti őket össze, mégsem akarják megoldani a másik helyett egymás személyes problémáit, így erősödik a kötelék”, „A szerelmesek mindent együtt szeretnének csinálni, de nem tudnak segíteni egymás problémáján”, „Tudatalatti erős kapocs jön létre a nagy felülről jövő nyomás miatt”. Az ily válaszokat adók többsége középsikolás diák volt.

→ Ebbe a körbe tartozik az irodalmár is, aki így értelmezte ezt a szövegrészt: „A külső hatás nem ér semmit, ha az egyén nem koncentrálna saját sorsának alakulására”.

Az ottliki látásban történő előrehaladást igazolja az a tény is, hogy a *Mit gondol, melyiket érzi Bébé, Medve, Szeredy és Jaks erősebbnek: az összetartozást vagy az önmagukra utaltságot?* kérdésre kétszer annyian említik az önmagukra utaltságot (köztük a gimnazista fiú, katonatiszt és az irodalmár), mint az összetartozást (közéjük tartozik a gimnazista lány is). Akad néhány még inkább árnyalt válasz is: „Bébé és Jaks esetében az összetartozás, Medve és Szeredy esetében az önmagukra utaltság”, és az egyetemistái: „Az összetartozás a közös önmagukra utaltságból ered”? Hogy a műalkotás és az olvasó horizontja változó mértékben fedi és nem fedi át egymást, azt jól érzékeltetik az *És ön személyesen hogyan vélekedik erről?* kérdésre adott válaszok, melyek között a mindkettő fontos (11) mellett az összetartozás gyakoribb (16), mint az önmagukra utaltság (9).

Ehhez képest *Bébé és Júlia viszonyát* kevésbé differenciáltan látják, hiszen a legtöbbszámára ez a kapcsolat egyszerűen *barátság* (15, köztük a katonatiszt). Többszámára azonban több ennél: *testvéri* kapcsolat (8, köztük a gimnazista fiú), *Bébé részéről plátói szerelem* (5, köztük a gimnazista lány és az egyetemista), *különleges kapcsolat* (5), *bensőséges viszony* (5, köztük az irodalmár), sem *barátság*, sem *szerelem*, valami *titokzatos megértés* (3). Néhányuk szerint ezzel szemben *Bébé* számára *Júlia anyapótlék* (4), *Bébé* szemében *Júlia hűtlen*, mert férjhez megy (4).

*Ötvenévi döntését* a többség helyesli, de 17-en (köztük a gimnazista fiú) érvelés nélkül. Tízen *bátor tettnek* tartják, nyolcan (köztük az irodalmár) *bátor, de nem okos* döntésnek. Egyvalaki említi csak, hogy *hiáll barátja mellett*, s csak ketten, hogy elsőként lépett föl Merényiék ellen. Nyolcan úgy vélik, *szerencsétlen döntés* volt, mert ezzel csak önmagát sodorta bajba. Négyen indokolás nélkül rossz döntésnek tartják. Néhányan hiúságát kárhoztatják, mondván, „a tisztek kedvenceként úgy gondolta, többet számít a szava”, „megunta az ünnepezt énekes szerepét”. „A civil világban igazán lett volna, de a katonaiskolában hiba volt”, érvel valaki.

→ Velük szemben a katonatiszt úgy gondolja, hogy *Ötvenévi* „önfejű volt, nem volt tisztában a következményekkel, egyénieskedett az összetartozás rovására”. A gimnazista lány szerint „nem a legjobb utat választotta, mert kevés a remény, hogy

majd hisznek neki, sőt, még árulónak is tarthatják”. Az egyetemista úgy véli, hogy „a dolog banalitása hívja föl a figyelmet arra, hogy itt valami nagyon nincsen rendben”.

#### 11. szakasz:

A *Mit gondol, hogyan történhetett az, hogy mindenki Ötvevényi ellen vallott?* kérdésre a nagy többség azt válaszolta, hogy *féltek* (16, köztük a két gimnazista, az egyetemista), *nem akartak bajba keveredni* (13), *féltek Merényiéktől* (7), nem akartak sorsára jutni (3). Mindössze ketten vélték úgy, hogy elítélték az árulásért (2), az árulkodásáért, a szabályok megszegéséért.

→ A többiekől eltérve a katonatiszt úgy véli, hogy „vérükké vált az összetartás”, az irodalmár pedig azt gondolja, hogy „mindenki tudta, hogy elvárnak tőlük egy fajta vallomást, s készek voltak ennek eleget tenni”.

„*Kétségtelen, hogy igaza volt, de miként a matt-fenyegetés ellen sem lehet úgy védekezni, hogy felborítjuk a sakktáblát, az igazság nehézágyúit sem lehet bevonzolni olyan törékeny szerkezetekbe, amilyenek az emberi társadalmak*”, írja Medve az *Ötvevényi-ügy kapcsán*. Ottlik mindenféle moralizálást mellőzve az olvasó vállára rakja annak az erkölcsi dilemmának a terhét, hogy lehet-e erkölcsileg minden szempontból kifogástalan döntést hozni, amikor jó szándékú cselekedeteinket csaknem mindig beárnyékolják tetteink nem kívánt következményei. Ennek a szövegnek az értelmezése érthetően az átlagosnál nagyobb nehézséget okozott, kilencen nem tudnak, nem akarnak válaszolni. Tizenegyen úgy gondolják, Medve elismerte Ötvevényi igazságát, de a *kivitelezéssel nem értett egyet*, mert „az igazságot el kell rejteni” (4), „nem jól állt ki igazáért” (4), „a rendszer keménysége miatt nem lehetett volna megtenni” (2, köztük a gimnazista lány). Nyolcan úgy gondolják, Medve szerint *Ötvevényi hibázott, amikor panaszkodott*, amikor nem finomabb módszerrel próbált harcolni (3, köztük a katonatiszt és az irodalmár). A többiek szerint „nem lehet az igazságtalansággal szemben kiborulással, vádaskodással védekezni”, „ezen a helyen nem számít az igazság”, „Ötvevényi mindent felborított az igazsággal”.

→ A gimnazista fiú szerint Merényiek elferdítették Ötvevényi igazságát, és öelle ne fordították”, az egyetemista szerint pedig „az igazságot talán nem kell mindenáron érvényesíteni”.

Az *Őn szerint mi készíthette Medvét arra, hogy megszökjön?* kérdésre legtöbben azt felelték, hogy a *végső elkéseredés* (16, köztük a két gimnazista és a katonatiszt). Elég sokan (12, köztük az egyetemista) vélik úgy, hogy értéktelennek, *középszerűnek* érezte magát, mások anyja látogatásának elmaradásával (4), a *megaláztatásokkal* (4), a *szerelem hiányával* (3), Ötvevényi kicsapatásával (2), Marcell hadnagy viselkedésével (2), honvágyával, önmaga elől való menekülésével magyarázzák.

→ Az irodalmár a többieknél árnyaltabban fogalmaz: „Az a közöny, amibe visszahúzódott anyja meglátogatása után, nem volt tovább fenntartható ép lélekkel”.

#### 12. szakasz:

A *Miért akar Medve a katonaiskolában maradni?* kérdésre a leggyakoribb válasz Medve *bizonyítási vágya*: általában (3), önmagának (8, köztük az egyetemista, a katonatiszt), hogy meg tud felelni az elvárásoknak (6), hogy nem gyáva (5), hogy erős, és befejezi, amit elkezdett. Kevesebben hivatkoznak a gyengesége, közepessége *belátására* (3), ide tartozásának (3, köztük a gimnazista lány) és a *közösséghez tartozásának* (4, köztük az irodalmár) felismerésére. Néhányan a megszokásra (3), a *szégyenre* (3) és a dacról (2) hivatkoznak.

→ Velük szemben a gimnazista fiú úgy gondolja, hogy rájött, itt neki jót akarnak.

Őn szerint miért volt Medve akaratát ellenére goromba anyjával?, kérdeztük. Legtöbben idegességével magyarázzák (9). Többen úgy vélik, Medve nem tudja kifejezni érzelmeit (8). Hárman (köztük a katonatiszt és az irodalmár) anyját hibáztatják: nem tudja megérteni fiát, olyat akart rákényszeríteni, amit ő nem akar. Hárman úgy vélik, Medve tudat alatt megérezte, hogy anyja nem érti meg (3), tudat alatt férfiasságra törekedett.

→ A gimnazista lány szerint egyszerűen megváltozott, a gimnazista fiú szerint sokszor éppen szereteteinken állunk bosszút. Az egyetemista szerint anyja gyöngeségét juttatta eszébe, s most erős akart lenni. Medve viselkedését azzal mentik, hogy elszokott az ilyenfajta szeretettől (2), a civil viselkedéstől, az iskolában akarja megállni helyét (2), szégyellte magát, s ezt így próbálta leplezni (2), kamaszodik.

Medve fontos változáson ment át a szökés után, emlékezik Bébé, de csak annyit tud ebből megfogalmazni, hogy eztán másképpen tette föl sapkáját.<sup>47</sup> Mit gondol, miben és milyen irányban változhatott Medve?, kérdeztük. A leggyakoribb értelmezés szerint Medve beletörődött helyzetébe (8). A többség ezzel szemben egyértelműen pozitív változást feltételez: megnőtt önbecsülése (6, köztük a katonatiszt), komolyabb lett (5), felnőttebb lett (5, köztük az irodalmár), elfogadja szerepét: megérti ott a helye (4, köztük az irodalmár), ráébredt a dolgokra (4), egyénisége szembevetőbb lett (4, köztük a gimnazista fiú), elviseli a nehézségeket (3), határozottabb lett (3), tartást szerzett (2, köztük az egyetemista), nyugodtabb lett (2), oldódott görcsössége (2), önállóbb lett (2).

→ A gimnazista lány szerint elhatározta, „megpróbálja a legtöbbet kihozni magából”.

A Mit gondol, miért végezte szorgalmasan a gyakorlatokat Medve akkor is, ha a tiszt-helyettes nem látta a nagy ködben? (258. old.) kérdésre legtöbben azt válaszolták, hogy meg akart önmagának felelni (9), és jó néhányan felelték azt, hogy végre önmagát adhatta (7, köztük az irodalmár), jólesett becsületesnek és szorgalmasnak lennie (3), mert így senki sem tarthatta túlbuzgónak (3, köztük az irodalmár), saját épülésére csinálta (3, köztük a gimnazista lány és az egyetemista), szívesen csinálta ezeket a gyakorlatokat (2), jól esett engedelmessé válni (2, köztük a katonatiszt), lelkiismeretes volt mindenben (2), megváltozott a beállítódása, szerette volna jól csinálni.

→ A gimnazista fiú szerint így szabadnak érezhette magát.

Ugyanaz a fiú, aki „titokban” lelkiismeretesén végezte a tornagyakorlatokat, „nyilvánosan” abbahagyta a rádiókészítést. (259. old.) Ezt a váratlan és eléggé furcsa döntést a legtöbben úgy értelmezik, hogy Medvét ugyan érdekelt a feladat, de rájött, hogy társai ezt túlbuzgóságnak vagy talpnyalásnak tartják. (18, köztük a gimnazista lány, az egyetemista és az irodalmár), tanára pedig tolakodónak vagy strébernek (6, köztük a gimnazista fiú és a katonatiszt), hogy ez a nyüzsgőnc viselkedés nem igazi énje (8).

### 13. szakasz:

Bizonyos értelemben a fogda egyszerre mélypontja és csúcspontja Medve életének. Ezért kitüntetett helye az értelmezési folyamatnak is, és ezért fontosak a Mit gondol, mit vagy kit siratott Medve a fogdában? kérdésre adott válaszok. Legtöbbszer szerint saját magát siratta (12, köztük a gimnazista lány), nevezetesen gyermekkorát (7, köztük a gimnazista fiú), otthonát (7, köztük a gimnazista fiú), sorsát (3, köz-

tük a gimnazista lány), emlékeit (3), szeretteit (3), elveszett boldogságát és biztonságát (3, köztük az egyetemista), a személyiségét: hogy nem tud az lenni, akit megvalósítani szeretne (3, köztük az katonatiszt). Érdekes módon öten (valamenynyien nők) úgy vélik, hogy Veronikát siratja. A legtöbb válasz túl általános, vagy éppen egy-egy részletre redukáló. Akad azonban néhány olyan, mint az irodalmáré, aki szerint „saját magát, a szabadságát, az álmait, a megértés hiányát, azokat a kavargó gondolatokat, amelyek a Trieszti öbölben és a lovasban testesülnek meg számára.”

A *Mit gondol, mi történt a fogdában Medvével?* kérdésre csak ketten felelik azt, hogy maga sem tudja (2). Legtöbben azt válaszolják, hogy *önmagával vetett számot* (10, köztük a gimnazista lány), s kétszer ennyien konkrétan is megfogalmazzák: úgy érzi, amit eddig tett, nem őszintén tette (3, köztük a gimnazista fiú), átgondolja szökését és következményeit (2), gyávának és önsajnálónak tartja magát (2). Öten úgy gondolják, hogy *megvilágosodott* (5), hárman, hogy *megbánja anyjával szemben elkövetett bűneit* (3), a többiek pedig, hogy *békesség fogta el, bölcsebb lett, ez volt életének fordulópontja, megváltozott*.

→ Az egyetemista szerint „megakadt benne a sírás”. A katonatiszt szerint végre álmódoshatott és gondolkodhatott. Az irodalmár szerint „megpróbálja magát lelki-leg eltávolítani az itt történtektől”.

Medvének a „*Ketrecbe zárták, és Medve Gábor növendéknek hívják. Ő azonban valahol egészen másutt van, teljesen szabad és független*” (280. old.) gondolatát is értelmeztettük. Legtöbbjük szerint Medve *lelkében* (14, köztük a katonatiszt és az irodalmár), *gondolataiban* (10), *álmaiban*, *vágyaiban* (5), *képzeletében* (3), szellemében, emlékeiben szabad.

→ A gimnazista lány úgy véli, a szabad és független énjét az iskolán kívül hagyta. A gimnazista fiú úgy látja, hogy Medve fölötte áll az eseményeknek. Hasonló érzéseit az egyetemista árnyaltabban fogalmazza meg: „A szavak és a cselekedetek szintjén Medve csak egy név és egy szám, állapota ketrecben, ám ő egy ember, személyiségén belül nem lehet korlátozni és megtorni”.

„*Csak jól felfofozni valamennyiüket, aztán megvédeni őket. Megvédelmezni őket mindenkitől és mindentől. És megértetni velük valamit, amit maga sem ért. Csak érez a torján.*” (281. old.) Mire jött rá, mit érzett meg Medve, amikor így gondolkodott?, kérdeztük. Tizenegy olvasónak (köztük a gimnazista lánynak is) túl nehéz ez a kérdés. Hatan úgy gondolják, hogy az *összetartozásukat* érezte meg Medve, hárman azt is hozzátézik, hogy *szerette* azokat, akikkel összetartozott, ketten pedig azt, hogy a többiek nem igazán, hanem csak a látszat kedvéért bántották őt. Többen úgy látták, hogy különböző érzések ötvözete alakult ki benne: „egyszerre szerette és gyűlölte is őket” (2), „az emberi kapcsolatok nagyon ellentétes dolgokból állnak össze” (2), „szeretné ráébreszteni a többiket sorsukra és segíteni őket” (2, köztük a katonatiszt), „rájött, hogy a többiek alapvetően jók, csak az iskola miatt durvák, nem ők a hibásak” (2), „rájött, hogy nem mindenki rosszakaratú, csak lehet, hogy buták” (2), „úgy érezte, meg kell védeni őket”, „az összetartozás ellentmondásos”, „először fel kell világosítani őket, utána lehet barátkozni”, „megértette mindennek az értemét”.

→ Az egyetemista szerint arról van szó, hogy „valami, ami nincsen rendben, végül is rendben van”. A gimnazista fiú és az irodalmár úgy értelmezi Medve gondolatait, hogy *össze kell fogniuk*.

„Néma gyermeknek az anyja sem érti szavát. Ez nem igaz, gondolta szenvedélyesen; szép kis anya volna az ilyen; hiszen előbb jön mindig a megértés, aztán a szó; ez a durva, torzító eszköz, hogy megcsonkítson valamit, ami egész volt; nem igaz, gondolta, de ugyanakkor fájdalmasan érezte, hogy nem tud többé tudomást nem venni erről a világról, melyben a szavak, tettek tökéletlen látszata uralkodik, sőt, el sem tudja hagyni őket többé, visszamenekülve saját fellengzős világába, lelke isteni magányába, ahol forma nélkül is teljes és tökéletes minden.” Ennek a szövegnek az értelmezésére az olvasók ötöde nem vállalkozott. Legtöbben a jó anyára gondolnak, aki egy rezdülésből is megérti gyerekét (5, köztük a gimnazista lány). Négyen (köztük a gimnazista fiú) úgy vélik, hogy Medve (és az író) a szavak nélküli megértésben bízik. Hárman (köztük a katonatiszt) úgy vélik, hogy akik szeretik egymást, szavak nélkül is megértik egymást, de ebben a világban, ahol annyi szeretetlenség is van, szükség van szavakra, hárman pedig úgy, hogy könnyű és csodás az álmok és mély gondolatok világában élni, de a szavak és a tettek világában is helyt kell állni. Akad jó néhány negatív előjelű értelmezés is: „a szavak és a tettek félreérthetők” (2), „a világ nem olyan idilli, mint Medve gondolta”, „ebben a világban csak szavak vannak és mögöttük semmi”, „a szavak és a tettek nélküli megértésről beszél egy olyan világban, ahol a szavak és a tettek uralkodnak”, „nem tud visszatérni a szavak és tettek nélküli világba”, „mély érzelmek, teljes őszinteség világában él, amit a szavak eleve sértenek”, „a világ nem olyan, mint gondolta: megérti, de nehéz elfogadnia”.

→ Az irodalmár szerint „a külvilágban igenis a szavak és tettek alapján közvetített látszat alapján élünk és kommunikálunk, s nem a titokzatos megértés alapján, ennek pedig az eredménye egymás meg nem értése”.

#### 14. szakasz:

„Hogy látja, miért fordul el Kappéter Medvétől, amikor Medve odaszalad hozzá, pedig a betegszobában Kappéter nagyon kedves volt vele?” (291. old.) Erre a kérdésre a leggyakoribb válasz az volt, hogy Kappéter félt, hogy tekintélyét kockáztatja azzal, hogy újonnan jöttel szóba áll (30, köztük a gimnazista fiú és a katonatiszt). Kilencen (köztük a gimnazista lány, az egyetemista és az irodalmár) azt válaszolják, hogy a betegszoba egy külön világ a katonaiskolán belül, más törvényekkel.

A két világnak egy másik vonatkozására kérdeztünk rá a Véleménye szerint miért restellték egymás előtt szüleiket? kérdéssel. Legtöbben úgy látják, hogy a kétféle világ között nincsen átjárás (13, köztük az egyetemista és az irodalmár). Tizen (köztük a gimnazista lány) úgy vélik, hogy nem tartják férfit, felnőttes viselkedésnek a szüleik egymás előtti említését. Nyolcan (köztük a gimnazista lány) úgy gondolják, hogy a katonaiskolások különböző okokból szégyellték a többiek előtt – mert nem eléggé előkelőek, mert nem eléggé jók – szüleiket. Ketten (köztük a katonatiszt) egyszerűen intim és személyes témának tartják, ketten pedig tipikus kamaszviselkedésnek.

Bébé és Medve barátságában fordulópontot jelent, amikor a moziban Bébé Czakó mellől átül Medve mellé. Ezt legtöbben (14) azzal magyarázták, hogy Bébé számára Medve rokonzenesebb személyiség, mint Czakó. Hármuk szerint (köztük a gimnazista lány) viszont csak sajnálatból. Bár többek szerint Bébé Czakót fecsegőnek, felszínesnek, tolazkodónak, színészkedőnek tartja (10, köztük az egyetemista és a katonatiszt), heten (valamennyien lányok) úgy vélik, Bébét ennél jobban zavarta a lányok társasága.

→ Az irodalmár szerint Medve érdekesebb személyiség Bébé számára.

A mozi után Medve és Bébé között a következő párbeszéd zajlik: „» Merrefelé mész?«, helyesbítette Medve a kérdését. »Budára«, mondtam. »Át a Ferenc József hídon.« »Na látod.« – »Mit látok?« Mérgesen kérdeztem, pedig már el is indultam vele. – »Hogy elkísérsz nyugodtan a Kálvin-térig«, felelte kitérően. »Egészen másról volt szó, de úgylis értettük mind a ketten.«” (307. old.) Mit gondol, miről volt szó?, kérdeztük. Tizen nem tudnak válaszolni. Az egyik fajta értelmezés szerint a baráti közeledés szemérmes kifejezése (9, köztük a katonatiszt), egy másik szerint mindketten meg akarták őrizni magánéletüket (7, köztük az irodalmár), egy harmadik szerint pedig Medve szégyellte szegénységüket. (7)

→ A gimnazista lány szerint még jobban meg akarták egymást ismerni. Az egyetemista szerint félszavakból is megértik egymást.

15. szakasz:

Amikor Bébé és Szeredy „halálosan összevesznek” Szeredy „mafláskodása” miatt, Medve Szeredy mellé áll. Ennek okát kérdeztük. Legtöbben (25) úgy látják, azért, mert Medve Szeredyhez hasonlóan konfliktuskerülő, ő is „utál részt venni minden marakodásban”, mint Szeredy. Nyolcan úgy látják, Medvét az zavarja, hogy Bébé igazságtalan Szeredyvel szemben.

A Hogyan értelmezi Bébének azt a vélekedését, hogy „Jóformán Szeredyre volt alapítva egész létezésem?” (315. old.) kérdésre legtöbben azzal válaszolnak, hogy ő a legjobb barátja (12). Öten (köztük a katonatiszt) úgy látják, Szeredy az egyetlen biztos pont, akire Bébé számíthatott, ketten úgy gondolják, hogy Bébé utánozta Szeredyt, ketten, hogy teljesen tőle függött. Hatan (köztük a gimnazista lány) úgy látják, ők ketten összeszórtak, öten pedig (köztük az irodalmár) aszimmetrikusnak látják kapcsolatukat: Bébének sokkal inkább szüksége van Szeredyre, mint fordítva.

→ Az egyetemista viszont Szeredy emberi vonásaival magyarázza Bébé vonzódását.

Szerintem a regény egyik legfontosabb, ugyanakkor legtalányosabb szövege Bébé következő gondolatsora: „Semmi sem megy úgy, ahogy kellene, százezer, tízezer vágyunk, reménykedésünk dugába dől: de az az egy, legfeljebb két legfontosabb dolog, ami nélkül nem lenne élete az embernek, az végül mégis sikerül. Csak úgy mellékesen, természetesen. Hálára sem tart igényt a sors. Később már nem is izgultam ilyesmirt; tudtam, hogy ami alapfeltétel, azért fölösleges aggodalmaskodni.” (315. old.) Boenhoffer gondolatára rímelnék ezek a sorok, aki szerint „Isten nem teljesíti minden vágyunkat, de megtartja minden ígétét. Nem rak ránk nagyobb terhet, mint amekkorát el tudunk viselni”. Legtöbben a boenhofferi gondolat némiképpen redukált változatával értelmezik Bébé meditációját: az igazán fontos dolgokat megadja Isten gondoskodó szeretete (6, mind vallásos olvasók, köztük a gimnazista fiú). A többi értelmezés ehhez képest mind a szöveg egy-egy eleméhez kapcsolódó redukció: „az is bekövetkezik, amit nem akarunk” (4), „az aggodalmaskodás nem befolyásolja a dolgok menetét” (3), „aminek meg kell történnie, megtörténik” (3), „a kisebb kudarcok elfelejtődnek” (3), „amit nagyon akarunk, megtörténik” (2, köztük a gimnazista lány).

→ Az egyetemista szerint „kis dolgokért nem érdemes izgulni, és azokért sem, amelyek a jövőben alakulnak ki, ugyanis olyan még nem volt, hogy sehogyan sem lett volna”. A katonatiszt szerint arról van szó, hogy azok a kívánságok, melyek tel-

jesülésétől embernek érezhetjük magunkat, teljesülnek”. Az irodalmár szerint „a legfontosabb dolgok mindig úgy történnek, ahogyan kell”.

Ehhez a szöveghez kapcsolódva megkérdeztük azt is, hogy *Mit gondol, mitől lehet ennyire bizonyos Bébé, hogy festő lesz?* Legtöbben azzal válaszolnak, hogy ez a legnagyobb vágya (9), néhányan azzal, hogy ez a hivatása (5), ehhez van tehetsége (5), és hogy szeretett rajzolni, festeni. Az előbbieket a szöveg kontextusába helyezve öten az válaszolják, hogy *a legfontosabb dolgok sikerülnek* (5, köztük a katonatiszt és az irodalmár).

→ A gimnazista lány szerint „a tudatalattijával tudta”. Az egyetemista szerint „ez is a mellékesen, természetesen sikerülő dolgok közé tartozik”.

#### 16. szakasz:

A *Hogyan ítéli meg Bébé Palugyayval szembeni viselkedését?*<sup>48</sup> kérdést azért nehéz megválaszolni, mert Merényiék eltávolítása után mintha Bébébe költözött volna Merényi szelleme. Több jel mutat az agy mosás lehetetlenségére (egyéni sapkaviselet, belső szabadság megteremtése), ugyanakkor sikeres megvalósulására is, hiszen Bébé csatlakozik Merényiék fosztogató akcióihoz, majd most Palugyayt piszkálja. Hárman (mind fiúk!) semmi rosszat nem látnak Bébé viselkedésében, ketten kifejezetten kedvesnek tartják. Ketten úgy látják, Szeredy helyett kellett neki gyorsan egy barátot szerezni. A többségnek nem tetszik a viselkedése. Kilencen (köztük a gimnazista fiú) nem indokolják nemtetszésüket. Többen úgy vélik, Bébé *főlényes és lekezelő* Palugyayval (7, köztük a katonatiszt), mások szerint Bébé *ugyanúgy viselkedik vele* (legfeljebb egy kicsit kíméletesebben), mint övelük a felsőévesek (4, köztük a gimnazista lány és az irodalmár). Néhányan még szigorúbbak: Bébé *Palugyayn áll bosszút* az őt ért sérelmekért: kihasználja, gyötri, megfélemlíti, megalázza (6). Akad néhány árnyaltabb megközelítés is: „barátkozni akar vele, de kihozza belőle durva humorát”, „önszeretetből kínozza”, „szeretetteljes, néha felülkerekedik büszkesége”.

→ Az egyetemista Bébé „igazságtalan és hatástalan” viselkedésében a „szellemes gesztus csiráját” sem látja.

A *Mit gondol, mit érthet azon Bébé, hogy Szeredynek köszönhetem légzési technikámat jórészt?* (327. old.) kérdésre legtöbben azt felelik, hogy Szeredy *segítette számára elviselhetővé tenni az életet* (20, köztük az egyetemista és a katonatiszt). Mások szerint *tőle tanult* meg egyfelől észrevétlen lenni (4), nyugton maradni (3, köztük az irodalmár), tőle tanulta a higgadtságot (3), az alkalmazkodást (2, köztük az gimnazista lány), tőle kapott önértetet és biztonságot, másfelől – igaz, csak néhányuk, szerint – a semleges éleést, a gépies túrést és a rendszerhez való aláztos alkalmazást. A gimnazista fiú szerint megövtá őt a Merényiékkel való összeütközéstől.

Azt is megkérdeztük, hogyan értelmezik azt, hogy *„Érdekeink több rétege kötött össze bennünket Szeredyvel, sőt talán létérdekem, mert hajszálgökökerekünk sajnos nagyon is valóságosan össze voltak fonódva, s ehhez nem kellett szeretniünk egymást”* (327. old.).<sup>49</sup> Mivel a többség a barátság regényeként, a barátsággal kapcsolatos sémákkal felfegyverkezve olvassa a művet, ennek a szövegnek az értelmezése többüknek komoly fejtörést okoz. Jó páran megpróbálják az érdeket és a szeretetet nélkül megfogalmazni értelmezésüket: egymás mellé kerültek, s ezért *összebarátkoztak* (6), *egymásra voltak utalva*, ezért nem kellett szeretniük egymást (5, köztük az irodalmár); soruk összefonódott (3, köztük az gimnazista lány), közös dolgokban vettek részt (3),



hasonlítottak egymásra (3), a közösen átéltek szoros kapcsolatot eredményeztek szeretet nélkül is (2). Az érdekek mindössze öten számolnak: négyen kimondják, hogy *érdekből* volt szükségük egymásra (4, köztük a katonatiszt), egyvalaki úgy látja, hogy érdek és barátság ötvözete alakult ki.

→ A gimnazista fiú nem tudja elképzelni, miért lett volna ráutalva Szeredy Bébére. Az egyetemista szerint a közös sorsból később közös gondolkodás alakult ki.

Sokuk számára Bébé és Júlia kapcsolata nehezebben értelmezhető, mint Bébé és Szeredy vagy Bébé és Medve viszonya. Ezt bizonyítja az is, hogy az *Őn szerint miért nevezi Bébé Júliával való szeretetkapcsolatát egyfelől „kényes, szép, fényűző, komolytalan civil dolognak”, másfelől „kedves és halálosan fontos színészkedésnek, amikor hűségesen eljátszunk egy érzést önmagunknak és a másiknak”?* (327. old.) kérdésre a kérdezettek harmada (köztük a gimnazista fiú) nem tud válaszolni. Legtöbben (5) – eléggé önkényesen az „eljátszunk” és a „komolytalan” szavakra építve, a szöveget ebben az irányban redukálva – úgy értelmezik ezt a szöveget, hogy *ez a kapcsolat csak a civil világban élt*, a katonaiskolából visszaemlékezve rá. Hárman (köztük a gimnazista lány) – ugyancsak jócskán redukálva a gazdag jelentést – azt felelik: *szeretik egymást, némi színészkedéssel*, hárman (köztük a katonatiszt) pedig, hogy ez egy érzelmeken alapuló kapcsolat. Néhányan úgy látják, hogy Bébé nem tudja, mit érez (3), mások pedig úgy, hogy Bébé számára nagyon fontos ez a kapcsolat. Akad néhány racionalizáló magyarázat is: „ha valakit szeretünk, akkor is kénytelenek vagyunk bizonyos színjátékokra, hogy meg ne bántsuk”, és az egyetemista értelmezése: „a civil mondja az előbbit („kényes, szép, fényűző), a katona az utóbbit (színészkedés)”.

→ Az irodalmár szerint „ennek az érzésnek, mely a civil világban az egyik legfontosabb összetartó erő, nincs helye a katonai életformában”.

*A Mit gondol, miért lett akkora hatása a Mikulás-napi műsorban kétségbeesett rögtönzéseiteknek és a sete-suta laposságoknak?* (335. old.) kérdésre eléggé árnyalt válaszokat adnak. A leggyakoribb válasz az volt, hogy *a kényszerű rögtönzött változtatás* teremtett humoros helyzetet, az eredeti műsort mindenki ismerte, s így nem csak a kényszerű változtatásokon nevettek, hanem azon is, amit kihagytak (14, köztük a gimnazista fiú és az irodalmár). Heten úgy látják, a hatás fő oka az volt, hogy *önmagukat tudták nyújtani* (7), hogy *kiléphettek a mindennapok világából* (4, köztük a katonatiszt). Négyen úgy látták, hogy az elejétől végéig vaskos, egyértelmű trágárságokból álló, önmaguk számára készült műsorból a kényszerű finomítások jóvoltából valami egészen új lett.

→ A gimnazista lány szerint „nem katonások, hanem olyan aranyosak voltak, mint amikor idejöttek”. Az egyetemista szerint azért, mert „lelkesen és riadtan adták elő”.

A következő, Bébé művére vonatkozó kérdés is az alkotással volt kapcsolatos: *Őn szerint miért nem mert Bébé végleges vonalakat húzni a főállén?* (340. old.) Ez a kérdés azonban a kérdezettek felének (köztük a gimnazista lánynak) túl erős kihívást jelentett. Többen ésszerű magyarázatokkal próbálkoznak: „fél, hogy meglátja egy feljebbvaló, és nem tetszik majd neki”, „így könnyebben kijavíthatta” (2), „nem érezte elég pontosnak, katonásan precíznek, mert csak emlékezetből rajzolta”. A többi válasz már többé-kevésbé árnyalt értelmezés volt: *nem volt önmagában biztos* (5), *minden változik* (3), „Hogy ha Medvének nem tetszene, ki tudja javítani” (2, köztük a gimnazista fiú), nem bízott tehetségében, „Nem csak a főállé, lelkülete is változott”.

→ Ebbe a körbe tartozik az egyetemista értelmezése is: „a főallét még a befejezetlenség lengte át”, a katonatiszt értelmezése: „a végleges vonal határ, Bébé pedig úgy gondolta, hogy amit ábrázol, határtalan”, valamint az irodalmár is, mely szerint „nem volt könnyű megfogni a lényegét, mert túl sok minden tartozott hozzá”.

■ *Hogyan értelmezi azt, hogy „Jönnek rövidebb-hosszabb időközök: nem lehet mindig tudni: de aztán visszatálál az ember: mindig vissza lehet vonulni a rendíthetetlen falak közé, hegyeinkbe.”?* (342. old.) kérdésre legtöbbször számára a „néha letérünk saját utunkról, de végül visszatálálunk” sztereotípiát kínálkozott (5), és megjelennek ennek árnyalt változatai is: „zsákutcák után az ember megtalálja az igazság felé vezető utat” (2), „kilengések után ismét magunkra találunk”, „Kizökenthetik az embert mélységéből és boldogságából, de aztán visszatálál lelki békéjéhez”. Hatan (köztük az egyetemista és az irodalmár) úgy vélik, eredeti, *igazi éniükhöz találunk vissza*. Akadnak jócskán racionalizáló redukciók is: a szüniidőről való visszatérés a katonaiskolába (2), később gondolatban visszatérnek a katonaiskolába (3).

■ → A gimnazista lány úgy értelmezi, hogy „Van, amikor meg kell nyílni valaki előtt, de bármikor vissza lehet találni”, a katonatiszt pedig úgy, hogy „elengedhetjük magunkat, de vissza lehet bújni a megszokott falak közé”.

„Ők Merényivel öten-hatan, tulajdonképpen egészen más világban éltek, mint mi, s másképp: szabadon, kedvük szerint, emberhez méltóan”, emlékezik Bébé. (343. old.) *Mennyiben lehet vele egyetérteni?*, kérdeztük. Nyolcan (zömmel fiúk) teljesen egyetértenek Bébével. Legtöbbször úgy vélik, Merényiék a *másokon való uralkodás* révén nyerik el a szabadságot. (18, köztük a gimnazista lány és az irodalmár), öten (köztük a gimnazista fiú, az egyetemista és a katonatiszt) pedig egyszerűen csak annyit mondanak, hogy *nem emberhez méltó*, ahogy Merényiék élnek. Öten megjegyzik, hogy *Merényiék szabadsága is korlátozott*, éppen Schulze által.

■ 17. szakasz:

■ Ha a fogda egyszerre volt mélypont és csúcspont (Pilinszkyvel szólva: „a mélypont ünnepe”), akkor a betegszoba-jelenet a transzcendálása, amikor a szabad olvasás gyönyörűségét Bébé számára még tovább fokozza Medve megjelenése, majd pedig egy pillanatra – átlépve a kamaszbarátság konvencióit – belépnek egy olyan világba („vadul csillogó barna szemében tisztán láttam, hogy mennyire szeretjük egymást”), ahonnan mindjárt ki is hátrálnak, ugyanakkor sosem felejtik el ezt a pillanatot.

*A Mit gondol, mi történik Bébé és Medve között a betegszobában?* kérdésre legtöbbször lakonikusan csak azt válaszolják, hogy elmélyül kapcsolatuk, *szoros barátság* alakul ki közöttük (25, köztük a két gimnazista, az egyetemista és a katonatiszt). Tucatnyian megéreznek vagy megértenek valamit a határon átlépésből is: *teljesen önmaguk* (3), *felszínre törnek érzéseik* (4), „szeretik egymást, amit Medve szeme elárul”, „szeretik egymást, de nem árulják el”, „a barátságnál mélyebb szeretettől megijednek.” Az irodalmár szerint „rájönnek, hogy közelebb kerültek egymáshoz, mint gondolták volna”.

■ *Az „Ön szerint miért személytelenül folytatták a marháskodást?”* (353. old.) kérdésre a legtöbbször azzal válaszoltak, hogy *szégyellték* érzéseiket (7, köztük a gimnazista lány), *nem akarták bevallani* a közeli barátság érzését (4), gyerekes viselkedésüket (3), nem tudták megfogalmazni érzéseiket (3), „férfias szemérem” (2, köztük az egyetemista), „zavarba jöttek, hogy mennyire szükségük van egymásra”, „több volt a tekintetükben, mint barátság”, „megszólalt lelkiismeretük”, „kiadták érzéseiket, s

ezzel lealacsonyodtak”, „megilletődtek”. Hatan (köztük az irodalmár) úgy értelmezik a jelenetet, hogy ez a civil viselkedés még a betegszobában sem folytatható.

→ A gimnazista fiú és a katonatiszt nem akar vagy nem tud válaszolni erre a kérdésre.

*Mit gondol, miért szúrt szemet Merényiéknek a kockás füzet?*, kérdeztük. Legtöbben azt válaszolták, hogy egyszerűen kíváncsivá tette őket (14, köztük a két gimnazista és az irodalmár). Kilencen (köztük az egyetemista) azonban úgy gondolják, hogy valami *összeesküvést sejtene*k, hárman (köztük a katonatiszt) pedig azt, hogy azt hitték, olyasmí van benne, mint Ötvevényi naplójában. Négyen úgy vélik, számukra bármi ürügy lehetett a provokációra, *hatalmuk fitogtatására*. Ketten viszont úgy érzik, féltékenyek voltak rájuk a Mikulás-napi műsor után.

Az *Őn szerint hogyan lehetséges, hogy Bébének azután is szilárdan megmaradt a helye a futballcsapatban, hogy a kockás füzet miatt jól megverték?* kérdésre legtöbben azzal válaszolnak, hogy szükségük volt egy *jó játékosra* (12, köztük az egyetemista és az irodalmár), jó néhányan azzal, hogy rokonszenves volt számukra Bébé *bátorsága* (8, köztük a gimnazista lány), s többen azzal, hogy Merényiék belátták, a *kockás füzet ártalmatlan*, nem szőnek ellenük összeesküvést (7).

→ A gimnazista fiú úgy véli, nem a füzet miatt verték meg, egyszerűen csak azért, hogy érzékeltessék, ők vannak hatalmon.

Bébének a betegszobában barátja betoppánása előtt nemcsak ő hiányzik, hanem kockás füzetük is, mégis, amikor Merényiék elrabolják, Medve úgy érzi, mintha Bébé számára nem lenne annyira fontos, annyira szent, mint őneki. A *Mit gondol, miért haragszik Medve Bébére?* kérdésre a legtöbben azt válaszolták, hogy Medve úgy gondolja, azzal, hogy Bébé hagyta elvenni a kockás füzetet (9, köztük az irodalmár), *elárulta barátságukat* (16, köztük a két gimnazista, az egyetemista és a katonatiszt). Hárman úgy érzik, Medvének többet jelentett a kockás füzet, mint Bébének.

A *Miért mondja Medve, hogy ha Bébé visszaszerezné a kockás füzetet Merényiéktől, akkor ő szétépi?* kérdésre legtöbben azzal válaszolnak, hogy *ez a füzet immár nem ugyanaz*, mint volt (8), mert emiatt nagy baj fenyegette őket (4, köztük a gimnazista lány), mert idegenek beleláttak (5), mert elveszítette titokzatosságát (2), mert Merényiék bemocskolták (2, köztük az egyetemista). Ezzel szemben legalább ennyien úgy látják, hogy Medve haragszik Bébére (4), mert úgy érzi, ezzel barátságukat árulta el (8, köztük a gimnazista fiú és az irodalmár).

#### 18. szakasz:

Megkérdeztük, *Miért húzta meg Medve a vészféket?* A többség kétféle módon válaszolt: bebizonyította, hogy *nem gyáva* (16, köztük a katonatiszt), méregből, mert *Várjú belekényszerítette* (21, köztük a két gimnazista, az egyetemista és az irodalmár). Csak néhányan látják úgy, hogy azért tette, mert a pénzt amúgy is behajtották volna rajta (5). Arra a kérdésre, hogy *És miért tartja ezt Bébé dicsőségnek?*, legtöbben azzal válaszolnak, hogy Medve *bátran bebizonyította Várjú gyávaságát* (23, köztük a gimnazista lány, az egyetemista és az irodalmár). Jó néhányan (8, köztük a gimnazista fiú és a katonatiszt) úgy látják, hogy *ezzel ők Merényiék fölé kerekedtek*.

Azt, hogy *Miért nem engedi Merényi, hogy megszavazzák a távozó Schulze megajándékozását, amikor tudja, hogy mindenki elfogadta javaslatát?*, háromféleképpen magyarázzák: meggyengülne *hatalma* (9, köztük az egyetemista), *egyeduralma* kizárja a szavazást (17, köztük a katonatiszt és az irodalmár), Merényi *Schulze kedvence* (3).

→ A két gimnazista nem tud vagy nem akar válaszolni erre a kérdésre.

Az *Őn szerint miért megy Bébé is Merényiékkel társai csomagjait fosztogatni?* kérdésre adott leggyakoribb válasz az volt, hogy ezzel Merényiékhez tartozhat, ami *preziszt, dicsőséget és védettséget* jelent számára (25, köztük a gimnazista lány, az egyetemista és az irodalmár), a második leggyakoribb pedig az, hogy *gyávaságból* (behódolásból) teszi. (14, köztük a gimnazista fiú és a katonatiszt). Ketten gyenge jellemnek tartják, ketten meg azt gondolják, hogy bosszúból teszi, hiszen nemrégén őket lopták meg ugyanígy.

A *Szeredy miért nem megy velük?* kérdésre legtöbben azt válaszolják, hogy *nem tartja helyesnek* (19, köztük a gimnazista lány), s csak jóval kevesebben, hogy *nem érdekelte* (6, köztük a gimnazista fiú), s hogy fél tőlük (3).

→ Az egyetemista szerint Szeredy meg akarja őrizni identitását.

Azt, hogy *Miért szerette jobban Medve a magasugrást, mint a futballt?* legtöbben azal magyarázzák, hogy ebben a sportágban csak *önmagára kellett számítani* (17, köztük a katonatiszt), jó néhányan azzal, hogy *ebben volt jó* (10, köztük a gimnazista lány és az irodalmár), hogy a futball *Merényiék sportja* (7, köztük a gimnazista fiú), mert a futballba *nem vették be* Merényiék (4). És ez esetben is akadnak eredeti válaszok.

→ „Mert a magasugrás szabadságélményt ad”, feleli egy gimnazista poétikusan, „Mert a magasugrás politikamentes”, feleli az egyetemista.

Amikor Bébé Merényiékkel játszik, s általában úgy érzi, hogy minden jól megy, azt is érzi, hogy *„Mindebből hiányzott a régi keserűség éles, tiszta íze. S az elveszett rosszkedvemmel együtt más is elhagyott. Eloszlott a köd és nyomban romlani kezdett látásom.”* (379. old.) Magyarozatára eléggé sokan (13, köztük a katonatiszt) nem vállalkoznak. A magyarozatok többsége eléggé árnyalt: *hiányzik a vágyakozás célja* (7, köztük az egyetemista), *túl sokat megkapott és kiürrült* (4), *lelkismeret-furdalást* érez (3), bántja, hogy egy kicsit olyanná vált, mint Merényi (2, köztük a gimnazista lány), bántja, hogy eltávolodik Medvétől (2), nem tudta eldönteni, mi a jó, mi a rossz (2), rájött, hogy mégsem az kell neki, amit kapott, sajnálja, hogy nem szállt szembe Merényiékkel.

→ A gimnazista fiú szerint „a gyerekkori emlékek helyét üresség foglalta el”. Az irodalmár pedig így értelmezi: „Most, hogy jobban mennek a dolgok, nem áll mindig készen a védekezésre, nem figyel annyira a jelekre”.

Medve Tóth Tiborhoz való vonzalmának fellángolása azért is zavarba hozhatja az olvasót, mert a Bébével való barátságát is „lefékezi” a betegszobában. *Őn szerint mit talált Medve annyira vonzónak Tóth Tiborban, hogy még a futócipőjét is kölcsönadta neki?* kérdeztük. Legtöbbjük szerint *szemtelenségét* (10, köztük a katonatiszt és az irodalmár), de többen említik *szépségét* (5, köztük a katonatiszt és az irodalmár), a lányos szépségét (6, köztük a gimnazista lány), *főlényességét* (3) *vallásosságát* (3, köztük az irodalmár), *együgyűségét* (3) és *zárkózottságát* (3, köztük az irodalmár). A gimnazista fiú Tóth Tibor példás magatartásával magyarázza Medve vonzódását. Az egyetemista pedig szépsége mellett lelki hasonlóságával. Azt, hogy Tóth Tibor „kikosarazza Medvét”, úgy értelmezik, hogy mindenkit lenéz (8), hogy Merényiékhez akar tartozni (8, köztük a gimnazista lány, az egyetemista és a katonatiszt), hogy meguntta Medvét (7, köztük a gimnazista fiú), hogy csak kihasználta Medvét (6, köztük az irodalmár).

## 19. szakasz:

*Medve és Merényi párbajában* a nagy többség (33) Medvét látja győztesnek. Merényit csak hárman látják győztesnek, ketten úgy vélik, mindketten vesztek, ketten pedig úgy, hogy mindketten nyertek. Arra a kérdésre, hogy *Mit gondol, miért tereli a szót Medve a török ellen sikerrel harcoló várvédőkre, amikor Bébé a Merényiék elleni leszámolásról akar vele beszélni?*, öten azzal válaszolnak, hogy Medve egy jó hasonlatot talált (5), hogy *el akarta terelni* a szót (4, köztük a katonatiszt és az irodalmár). Legtöbben azt válaszolják, hogy Medve *nem akart leszámolni* Merényiékkel (8, köztük a gimnazista fiú), mert nem szereti a háborút (3), mert számára közömbös már az ügy (2), mert számára Merényiék már vesztesek. Egy másik fajta értelmezés szerint Medve *párhuzamot von a Merényiékkel szembenálló kisebbség, valamint a törökökkel szembeszálló magyar kisebbség között* (11). Hárman (köztük az irodalmár) úgy vélik, Medve szerint reménytelen lenne a Merényiék elleni küzdelem.

→ A gimnazista lány szerint „a védekezés jobb taktika Merényiék ellen”.

A *Miért haragszanak Tóth Tiborra Merényiék eltávolítása után?* kérdésre a többség válasza az, hogy Tóth Tibor *alattomosan, férfiatlanul* viselkedett, mert árulkodott (25, köztük a két gimnazista, a katonatiszt és az irodalmár). Négyen úgy gondolják, attól félnek, hogy Tóth Tibor nekik is árthat hasonló módon (4). Öten úgy gondolják, *szégyellik, hogy nem ők győzték le Merényiéket*, ketten pedig úgy vélik, nem is akarták igazán Merényiék távozását.

Bár Bébé szerint Monsignor édeskés modorával veszedelmes ember, mégis a *Véleménye szerint jogosan nevezi Drágh őt „rohadt csuhásnak”?* (407. old.) kérdésre kevesebben válaszolnak igennel (16, köztük a gimnazista lány, az egyetemista és az irodalmár), mint nemmel (21, köztük a gimnazista fiú és a katonatiszt).

A *„Bébé úgy érzi, nem kellett volna kicsapni Merényiéket, de nem tudja megfogalmazni, mit kellett volna csinálni velük”. Ön mit gondol erről?* kérdésre 15-en válaszolják, hogy igaza van, de eléggé eltérő indoklásokkal: *másfajta büntetés jogosabb lett volna, ez túl erős volt* (3), megváltozhattak volna (3), meg lehetett volna őket nevelni (2), nekik kellett volna összefogniuk ellenük (2). A többség szerint nincs igaza, mert már *korábban kellett volna megtenni* (6, köztük a katonatiszt), mert csak ezt lehetett tenni (5, köztük a gimnazista fiú), mert *még nagyobb büntetést is* megérdemelték volna (5).

→ A gimnazista lány szerint Gereben és Szabó Gerzson nem érdemelte meg. Az irodalmár szerint azért van igaza Bébének, mert „Merényiék magatartását a katonaiskola is bátorította, és ők is hozzátartoztak a közösséghez”.

Arra a kérdésre, hogy *Miért nem engedi Medve és Szeredy Tóth Tibort bántani?* (411. old.), legtöbben azzal válaszolnak, hogy *nem akart erőszakot* (12). Elég sokan (9, köztük a két gimnazista, az egyetemista és az irodalmár) gondolják úgy, hogy Medve szerint *ez Merényiék módszere lett volna*. Öten úgy gondolják, *féltek* attól, hogy ezért őket is kicsapják, hárman pedig úgy vélik, *hálából* kiálltak Tóth Tibor mellett (5).

→ A katonatiszt szerint viszont féltek a nyílt összecsapástól.

## Befejező szakasz:

A *miért jött vissza Szeredy a Mátrából?* kérdésre többen próbálkoznak valami racionális indokkal válaszolni: *megunta a magányt* (6, köztük a gimnazista fiú), a városhoz kötődött (3), nem szerette a magányt (3), barátai után vágyódott (2, köztük a gimnazista fiú), szerette feleségét (2). Néhányan ilyen megismerési analógiákat ta-

láltak: „Nem menekülhet az élet elől” (3), „Önmaga elől nem tudott elmenekülni” (2, köztük a katonatiszt), „Se veled, se nélküled”, „Hogy szembenézzen a kihívással”. Ezek releváns, de nem eléggé árnyalt értelmezések. És akadt néhány eredeti válasz is: „Meggyűlölte szerelmét és önmagát, de a hegy nyugalma nem adta meg a választ”. Ilyen az egyetemistái: „Az elvonulás nagyobb zsákutca, mint a sorozatos szerelmek szövevénye”; és az irodalmáré is: „Hiányzott neki a hamisnak érzett élet összevisszasága”.

Medve szövege bizonyos értelemben a regény filozófiájának összefoglalása: „*A fogható valóság felszínén élünk elszakadva. Az érzékelésen túli, időn kívüli nagyobb valóság terében azonban folytonosan összefüggünk egymással valahol. Indáink metszik a világot, aztán továbbnyúlnak, ki, egy ismeretlen dimenzióba, mint elszakítatlan köldökzsinór, s ott vagyunk egybekapcsolva, egyetlen egészként, abban a teljesebb kontinuumban. Másképp hogyan érthetnénk meg végül még a néma gyerek szavát is? Hogyan volna lehetséges az a csoda, hogy a mi siralmas eszközeinkkel, szóval, tettel, rúgásokból, tréfákból, otromba, elnagyolt jelekből mégis megértjük egymást? Hogy közölni tudunk többet, mint a mondanivalónk? Hogy felfogjuk azt is, ami nincs benne, s ami bele sem férhet kifejezőeszközeinkbe? Másképp hiábavaló volna minden igyekezetünk. Így pedig gyarló látszatokból, a létezés felületében reménytelenül nyújtózkodva egymás felé, és halott formák segítségével élő valóságot tudunk létrehozni, ha a felületre merőleges irányú, ismeretlen dimenzió felé ható erőkre szakadatlanul ügyelünk. Mert konvergens, egy metszéspontból kiinduló sugárnyaláb tagjainak is tekinthetjük magunkat, hiszen annál jobban közeledünk egymáshoz, minél beljebb haladtunk önmagunkban, magányunk közös centruma felé – noha a szűkebb vagy tágabb gömbfelületeken, melyekből diszkrét pályákat, elszigetelt ponthalmazokat ütünk ki, esetleg egyáltalán nem érintkezünk.*”<sup>21</sup> (426. old.) Tizen (köztük a gimnazista fiú) nem akarták vagy nem tudták értelmezni a szöveget. Az „*érezékelésen túli, időn kívüli nagyobb valóság*” legtöbbször számára valami *transzcendens*: valami emberi mértékkel felfoghatatlan (3), a lélek (3), az Isten (3), a világmindenség (3), a túlvilág (3), az örök élet (2, köztük a gimnazista fiú), valami mélyebb valóság (az irodalmár értelmezése), egy felsőbbrendű világ, a valóságtól független lét (az egyetemista értelmezése). Racionalizáló magyarázat alig akad: az élet (a gimnazista lány), Medve saját világa. Az egész szöveg értelmezésére a következő rövidre záró racionalizáló megoldások születtek: „Az emberek nagyon különböznek egymástól, mégis közel kell kerülniük egymáshoz” (4, köztük a katonatiszt), „A barátság alkotja a tetteknel erősebb összetartozást” (2), „Mindenki függ a másiktól, és a kommunikáció segítségével megértik egymást” (2), „Ezek a fiúk nagyon hasonlítanak egymásra” (a gimnazista lány értelmezése), „Ha olyan távolinak is tűnik a másik, mint egy másik bolygó, akkor is meg kell próbálni közeledni”, „A közös emlékek összekötik őket”, „Az iskola modellje a társadalomnak”, „Az emberek egymásra vannak utalva”. Többen megpróbálták a kézzelfogható valóságtól elrugaszkodni: „Legbelül Isten van, ezért tudunk közeledni egymáshoz akkor is, ha nem érintkezünk” (3), „Elmélkedés a létről” (2), „Természetfeletti kapcsolat”, „A kommunikáció a valóság mélystruktúrájában megy végbe: egy másik dimenzióban mindenki szorosan kapcsolódik egymással” (az irodalmár értelmezése), „A valóság rendezőelve, amit kapcsolatokon keresztül magyaráz”, „A kimondhatatlant is meg tudjuk érteni gondolati, értelmi síkon”.

### 5.5.2. Átfogó, összegező értelmezések

Kilenc alkalommal tettük fel azt a kérdést, hogy *Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmeznék?*

Az I. fejezet végén kilencen (köztük a gimnazista fiú és a katonatiszt) nem tudnak vagy nem akarnak válaszolni. Kilencen (zömmel gimnazista fiúk) félbehagyottnak érzik a művet. A legtöbbjük (10) szerint a regény a *katonaiskola hűséges leírása*, a maga igazságtalanságával, szörnyűségeivel (a gimnazista lány), megpróbáltatásaival, kapcsolatokat romboló (az irodalmár értelmezése), „kőszíveket faragó” hatásával, a sanyarú, a szenvedéssel teli katonasors leírásával, az elsőévesek keserű életének bemutatásával. Négyen az *újoncok nézőpontjából* fogalmazzák meg a regény értelmezését: az elnyomással nevelt és az embertelenül szigorú elvárásokhoz alkalmazkodó gyerekek jellemrajza (2), a katonaiskola rájuk erőltetett fegyelmét nehezen elfogadó újoncok, az újoncok még nem értik a katonaiskola lényegét. Hét értelmezés *elvonatkozottat a katonaiskolától*: a gyermeki létet leromboló agresszivitás előtérbe helyezi a kapcsolat fontosságát (2), gyerekek nagyon gonoszak tudnak lenni egymással (2), az élet kegyetlen és igazságtalan, mindig vannak mások felett álló emberek, mindig az előnyben lévő nyer, nem maradhat az ember egyedül, ez egy sehová nem mutató, értelmetlen világ (az egyetemista értelmezése). Egy gimnazista lány szerint ez a regény Medve emlékiratának és a valóságnak az összevetéséről szól.

Jól érzékelhető ezekben az átfogó értelmezéskísérletekben az, amiről Mérő László ír az *Észjárásokban*: „Amikor bizonytalan helyzetben ítéletet alkotunk, gyakran a feladat megfogalmazásból vagy néhány kezdeti részszámitásból megragadunk valamilyen kiindulási értéket, és ehhez igazítjuk döntéseinket” (Mérő, 1997:267).

A II. fejezet 8. alfejezetének végén (Medve szökése és édesanyjának második látogatása után) már 18-an nem vállalkoznak az értelmezésre (köztük a gimnazista lány). A „*katonaiskola élete*”-típusú értelmezésekben (4) az iskola már korántsem csak a borzalmak helye: „a katonaiskola érdekes és tanulságos külön világ”, „a katonaiskola nevelő és romboló hatása”, „a jellemalakulás egy katonaiskolában”. Az *újoncok nézőpontjából* megfogalmazódó értelmezésekben (7) már nem a negatív elemek dominálnak: „az újoncok beleszoknak a kemény életbe”, „megváltozik viszonyuk családjukkal”, „társadalmi helyzetkép bemutatása (1923-ban a szülők kénytelenek a nehéz anyagi körülmények miatt a gyerekeiket érzelmeikre tekintet nélkül katonaiskolába adni)”, egy újoncnak, akinek nincsen elegendő kitartása (2), Medve összebarátkozik néhány társával (2), „befejezik az iskolát és képességeiknek legmegfelelőbbben katonaként helytállnak” (gimnazista fiú). Hétről tízre nő a *katonaiskolától elvonatkozottat* értelmezések száma. Ezek többsége a *kész sémákon alig változtató* megfogalmazás: Nem szabad megfutamodni, minden szenvedés ellenére végig kell járni az utat (2), ilyen az élet, az erősebb győzedelmeskedik a gyenge felett (2), fogadd el sorsodat, ott állj helyt, ahol vagy (2), vannak az életben nehéz évek, de egyszer véget érnek. De akad *árnyaltabb elvonatkoztatás* is: „különböző sorsokat mutat be radikálisan megváltozott léthelyzetben (2), „emlékek emléke, amit az idő fogásából lehetetlen kibogozni” (az egyetemista lány).

A II. fejezet végén 18-an (köztük a két gimnazista) nem vállalkoznak az értelmezésre, közülük hatan (közülük öten gimnazista fiúk) azzal indokolják, hogy itt és így nem lehet egy regényt befejezni. Ez alkalommal legtöbbször (15) már *Medve regénye-*

ként értelmezik a művet<sup>51</sup>: fejlődése és felnőtté válása (3), megbirkózása a beilleszkedés nehézségeivel (2), hősiessége, keserúséggel teli élete, megtért báránként való visszatérése, félelmének és keserúségének legyőzése és bebizonyítása annak, hogy ő valaki. Nyolcan az *újoncok életének alakulását* helyezik értelmezésük középpontjába: megszokták az iskolát (2), kialakul a felelősségérzet, egyszer mindenki beletörődik, a katonaiskolába való beilleszkedés története, „elfogadják az alapszabályokat, s innen egy másik történet kezdődhet” (egyetemista lány), „nehéz életben barátokra találnak”. Négyen még a katonaiskola életét és történetét bemutató műnek értelmezik a regényt. Ketten egy olyan történetet látnak a regényben, amelyben lassan *minden jóra fordul*. Egy gimnazista fiú szerint ez a regény *társadalomkritika*. Ezúttal mindössze 3 általánosító értelmezés akad: „az embernek soha nem szabad feladnia” (3).

A III. fejezet 6. *alfejezetének végén*, amikor a történet a téli szünet utáni visszautazásnál tart, már 24-en nem vállalkoznak az értelmezésre.<sup>52</sup> Ez alkalommal az értelmezések *elvontabbak* és ugyanakkor többnyire *elnagyoltabbak*: kiváló jellemrajz (2), kiváló korrajz (2), gondolatgazdag mű. A valamivel konkrétabb értelmezések szerint ilyen a katonaiskola (4), beilleszkedés (2), ha az ember egy időre meg is szabadul attól a világtól, amelyben él, mégis mindig visszatér (2). A valamivel árnyaltabb értelmezések szerint most már a katonai élet az igazibb számukra (2), összekovácsolódtak (2), örök kapcsolatok alakultak ki, a katonaiskola előhozta durva tulajdonságait, a katonaiskola felnőtté nevelte őket (irodalmár), az átlagnál jobban megértették a világ alapkérdéseit, hogyan kell őrizni önmagunkat és szabadságunkat.

A III. fejezet 11. *alfejezete végén*, a Mikulás-napi előadás és Mufi bukása után továbbra is sokan (23-an, köztük a két gimnazista, az egyetemista és a katonatiszt,) nem vállalkoznak az értelmezésre. Továbbra is növekszik az *elvont*, és az előzőhöz képest nagyobb az *árnyaltabb* értelmezések aránya. Hárman úgy értelmezik a regényt, hogy „a nehézségek között lelünk igazi baráttra”. A többi kevésbé árnyalt elvont értelmezés között szerepel a „mindig ki kell tartani és bízni abban, hogy minden jóra fordul”, „az életről, a megértésről, kapcsolatainkról szól”, „néha letérünk utunkról, de aztán visszatalálunk”. Az árnyaltabb értelmezések között szerepelnek az alábbiak: „a csúcson levőnek óvatosnak kell lenni”, „a katonaiskola nevelési formája személyiségromboló, de van, akinek sikerül ebből kilépni”, „a katonaiskola hatására kialakul a belső lélek”, „az emberből hogyan lesz felnőtt, igazi én”. És akad néhány *árnyaltabb konkrét* értelmezés: „ismerve a korlátokat, elfogadva a szabályokat viszonylagos nyugalomra és szabadságra tudnak szert tenni” (2, köztük az irodalmár), „Ötvenyi, Apagyai kivételével mindenkinek sikerült beilleszkednie”.

A III. fejezet 14. *alfejezete végén* 25-en (köztük a két gimnazista, az egyetemista és a katonatiszt) nem vállalkoznak az értelmezésre. Értelmezésük tengelyében legtöbbször a *katonaiskola életét* (5) és a *barátságot* (5) szerepeltetik („a barátság szavak és tettek nélkül is erős kapocs”, „kiforrottak a kapcsolatok”, „különleges barátság alakult ki”, „van igazi barátság”, „a barátság jön és megy”. Jó néhányan (8) megmaradtak *eddiggi értelmezésük* mellett<sup>53</sup>, és akadt néhány *árnyalt* értelmezés is: „Bébének és barátainak sikerült megőriznie törekeny pozícióját, túljutottak egy krízishelyzeten” (az irodalmáré). „Ha az ember elég kitartó, a rossz körülmények ellenére is érezheti jól magát, ezért nem szabad soha feladni”.

A III. fejezet 18. *alfejezete végén* (amikor Tóth Tibor átpártol Merényiékhez, és



Bébet kiteszik a futbalcsapatból) 23-an (köztük a két gimnazista, az egyetemista és a katonatiszt) nem vállalkoznak az értelmezésre. Legtöbben (7) ismét a *barátságra* építik értelmezésüket, s ezek között két újabb is akad:

„A barátság fontosabb, mint az érdek”, „Az ember bármikor visszatérhet barátaihoz”, „Felnőtté nevelték őket, de a barátságok valahol mélyen megtartották gyermeki tulajdonságaikat”. Összesen nyolcan tartanak ki *előzőleg kialakult* értelmezéseik mellett. *Morális* (és moralizáló) sémákban fogalmazták meg többen (3): „az igazságot keresték”, „ne bízz senkiben”, „tudni kell megbocsátani”. És megjelenik két *szociológiai* olvasat is: „Megjelenik a társadalom rétegzettsége”, „Készülés a társadalmi életre, megtanulni, mi a hatalom, engedelmeskedés, hierarchia”.

A *III. fejezet 21. alfejezete végén* (Merényiék bukása után) már csak 13-an nem vállalkoznak az értelmezésre. Legtöbben (főleg az újra vállalkozók közül) a győz a jó (6), a rossz méltó megbüntetése (8), az igazság megmutatkozása (3) meglehetősen *reduktív sémáiban* helyezik el a művet. És megjelennek ezek *árnyaltabb* változatai is: „A lidércnyomás alól is felszabadulhat az ember”, „Tóth kivételével a rossz megbűnhődik”, „Nincs többé félelem, kivívták a szabadságot” (2), „Sok harc egymással, önmagukkal, amiben a jók győztek”, „Jól összerázott csapattal élhetik végig életüket az iskolában”.

A *regény legvégén* ismét majdnem mindenki vállalkozik az értelmezésre. Legtöbben (19-en, köztük a gimnazista fiú) – alig-alig árnyalva – a *barátságot* tartják a regény központi gondolatának. Hárman (köztük a gimnazista lány) úgy látják, hogy ez a regény az *életéről* szól. Nyolc – eléggé sematikus – *szociológiai és szociológizáló* olvasat születik: társadalomkritika (2), egy régi katonaiskola (2), a húszas évek katonaelete (2), „brutális világ” (2), a katonaiskola szigorú és igazságtalan, „hogyan dől meg a hatalmon lévők uralma egy átlagember miatt”. Ugyanennyi *pszichológiai és pszichológizáló* értelmezés is akad, s köztük már néhány árnyalt is: a felnőtté válás folyamata (2), „ha nem engedjük, szabadságunkat nem lehet elvenni tőlünk” (2), „pontos megállapítások a lélekről és a magányról” (az egyetemista), a katonaiskola hatására elveszítik személyiségüket (2), a személyiség kibontakozása zárt rendszerben, „az egyéni kezdeményezésnek különös jelentősége van: segít megőrizni emberségünket”. Kilenc *morális és moralizáló* szerepel az értelmezések között, többségük kevésbé árnyalt: a nehézségek közt is küzdeni kell, a gonosz elnyeri jutalmát, győz a barátság, a béke és az erőszakmentesség (2, köztük az irodalmár), fellép az igazságtalanság és a hierarchia ellen, Merényiék elnyerik büntetésüket, lelepleződik Merényiék gyermeken nevetséges gonoszságának kimutatása”, „figyeljünk embertársainkra, de magunkra is mélyen összpontosítsunk”. A közösség szerepel hét, különböző mértékben árnyalt *lélektani-etikai* értelmezésben: „az összetartás fontossága” (3), a katonaiskola a széttartó gyerekeket összehozza”, „hogyan kovácsolt közösséggé, saját magukért felelősséget vállaló felnőtt emberekké az iskola” (az irodalmár), „erkölcsi szabályokat állít föl egy egymásra utalt közösségen belül” (2, köztük a katonatiszt). Három – alapjában véve lélektani – értelmezés a *katartikus* változásra utal: „a katonaiskola gyökeres változást hozott” (2), „fiatalon élnek át olyan változást, amit más talán egész életében sem”.

## 5.6. ÖSSZEGZÉS

Megfigyelhető, hogy az olvasás előrehaladtával egyre nő az *elvonatkoztató értelmezések* aránya, s ha nem is ilyen határozottan, de növekedik az *árnyalt értelmezések* hányada is. Egyre erőteljesebben jelenik meg az értelmezés *morális dimenziója*, ezen belül is elsősorban a jó–rossz sémában értelmezés.

Amint az élmények és elvárások alakulásában, az értelmezés folyamatában is érzékelhető volt az olvasói reagálások hasonlósága és különbözősége is. Ami a hasonló olvasói viselkedést illeti, egy ilyen kutatás keretében nem lehet megállapítani, hogy ez mennyire magyarázható *általános emberi* vonásokkal, mennyire az *európai*, mennyire a *magyar* olvasói magatartással. Ami a különbségeket illeti – annak ellenére, hogy az olvasási folyamat vizsgálatában alkalmazott minta ilyen jellegű megállapításokra nem igazán alkalmas – számos esetben eléggé jól érzékelhetők. A *férfiak és nők* értelmezései közötti eltérést egyebek mellett jól érzékeltette egyfelől a katonatiszt és a gimnazista fiú, másfelől a másik három másik nemhez tartozó kiemelt olvasó számos esetben hasonló értelmezése. A különböző *élettapasztalattal* és *olvasottsággal* rendelkező tizenévesek és idősebbek értelmezései közötti eltérést a két kiemelt gimnazista és a másik három kiemelt olvasó értelmezései példázzák. A *katonai világot jobban ismerők* és a hozzájuk képest laikusnak számító olvasók értelmezéseiben is tapasztalni lehetett alkalmanként jellegzetes különbséget. Az irodalomértés szempontjából a *laikus* és a *hivatásos* olvasók értelmezései közötti eltérések mutatkoztak meg legerőteljesebben. Megállapíthattuk azt is, hogy a hivatásos olvasók nemritkán hasonlóképpen értelmezik a mű egyes részleteit, mint a „laikusok”, ugyanakkor azt is, hogy a laikusok negyede-tizede is ad egy-egy esetben átlagostól eltérő értelmezést.

„Az olvasó által az olvasás megkezdésekor aláírt szerződés a konvenció”, fogalmaz frappánsan N. Frye (Frye, 1998:66–67). Hozzá kell tenni, hogy ez a szerződés nem minden esetben köthető meg, hiszen az olvasók egy része az adott mű által képviselt *konvencióban* nem járatos, csak valamelyik többé-kevésbé hasonlóban. Természetesen az adott konvencióban való otthonosság sem jelent még garanciát a befogadásra: egyfelől azért, mert a művészi értéket képviselő mű a konvención belül mindig *egyedi és eredeti*, másfelől a tematika idegen, meghökkentő, taszító lehet a befogadó számára.<sup>54</sup> Így aztán még a „szerződést megkötő” olvasóra is részben érvényes az, amiről Jádi Ferenc pszichiáter beszél – amit egyébként az Ottlik-regény olvasásfolyamatában is tapasztalhattunk –, hogy „Az ember bensője és a világ között valami dialógus alakul ki. Minél inkább elismerjük, hogy milyen a világ, a világ is annál inkább elismeri, hogy mi milyenek vagyunk. A művészet és mindenfajta kreatív tevékenység olyan, hogy játszunk, de nem tudjuk, mi a kártya, és azt sem tudjuk, milyen szabályok érvényesülnek, hanem menet közben alakítjuk ki ezeket a szabályokat, és változtatjuk is őket” (Monory – Tillmann, 2000:214–215). A valódi művészi alkotás *habitualizált* cselekvés háttere előtt *újítások* előterét (Berger – Luckmann, 1998:80) képezi, s még a „szerződést kötő” olvasó számára is mindennapi valóságába nem „passzoló” problémát jelent, amit megpróbál bevonni a *problémamentes körön* belülré. (Berger–Luckmann, 1998:44). Ez – az előbb említett okok miatt – azoknak az olvasóknak sem sikerül mindig könnyedén, akik „szerződést kötöttek”. Érzékelhettük,

hogy az olvasók a számukra idegen, zavaró képzeteket a számukra ismerős kategóriák és képzetek kontextusába illesztették. Ezt vagy úgy tették, hogy az ismeretlent valamilyen ismerős kategóriába helyezték (a reprezentálandó hasonlóságát hangsúlyozva *általánosítással*<sup>55</sup>, különlegességét emelve ki *partikularizálással*<sup>56</sup>), vagy pedig *megnevezéssel* (László, 1999:17). Jól kivehető volt az a tendencia is, hogy a cselekményes olvasmányokhoz és izgalmas történetekhez hozzászokott olvasók mindent elkövetnek, hogy a regényt az ő fogalmaik szerinti történetté alakítsák, méghozzá a számukra ismerős történetek (köztük saját történetük) sémájára. Míg a konvencióban való otthonosság nem jelent garanciát a befogadásra, a konvencióban való járatlanság kifejezetten akadály a tetszéssel fogadásnak, a megértésnek és az értelmezésnek is, vagyis általában a művel való dialógusnak.

Annyit érdemes még megjegyezni, hogy számos esetben érzékelhettük, hogy a nyomok az olvasáslélektani vizsgálódások irányába vezetnek, amit egyébként az öt kiemelt olvasó értelmezései jeleztek.

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár



*idős olvasók:*

jellemábrázolás 😊😊😊😊😊😊😊😊, valóságghú 😊😊😊, lelki világ ábrázolása 😊😊😊,  
NEM TETSZETT 😞😞😞, gondolatgazdag 😊😊😊, SOK DURVASÁG, KÁROMKODÁS  
😞😞, szubjektív 😊😊, tanulságos 😊😊

*tiszti iskolások:*

valóságghú 😊😊😊😊😊😊😊😊, azonosulás, átélés 😊😊😊😊, ELLENTMONDÁSOS ÉRZÉSEK-  
KET KELTŐ 😞😞😞, NEM TETSZETT 😞😞😞, művészi forma 😊😊😊, gondolatgaz-  
dag 😊😊😊, NYOMASZTÓ 😞😞😞, *rólunk szóló* 😊😊😊, erős hatású 😊😊, TÚL RÉSZ-  
LETEZŐ 😞😞, NEHEZEN ÉRTHETŐ 😞😞, érdekes 😊😊, ÉRDEKTELEN 😞😞

*szakmunkástanulók:*

jellemábrázolás 😊😊😊😊😊😊😊😊, valóságghú 😊😊😊😊😊😊😊😊, *lelki világ ábrázolása*  
😊😊😊😊, ÉRDEKTELEN 😞😞😞, azonosulás, átélés 😊😊, ELLENTMONDÁSOS ÉRZÉ-  
SEKET KELTŐ 😞😞

*katonai középiskolások:*

gondolatgazdag 😊😊😊😊😊😊😊😊, valóságghú 😊😊😊😊😊😊😊😊, nyomasztó 😞😞😞😞, azonosu-  
lás, átélés 😊😊😊, *rólunk szóló* 😊😊, ÉRDEKTELEN 😞😞, NEM TETSZETT 😞😞,  
NEHEZEN ÉRTHETŐ 😞😞.

Nem különösebben meglepő, hogy legmelegebben pedig az irodalmárok és a klerikusok fogadták a művet. Olvasói beállítódásuk, ízlésük alapján egyáltalán nem, életviláguk alapján azonban némiképpen meglepő, hogy a két „katonai” csoportban (a tiszti iskolások és a katonai középiskolások körében) talált leghívősebb fogadtatásra a regény, még akkor is, ha éppen nekik lehettek nagyon is kézzelfogható negatív tapasztalataik ebben a világban. A katonai pályára készülők közül a tiszti iskolások körében voltak legnagyobb arányban, akik valóságghúnak, róluk szólónak, azonosulásra alkalmas tartották a művet, de a katonai középiskolások közül is többekben fogalmazódtak meg ilyen benyomások. Az egyházi gimnáziumokba járókra valamivel mélyebb hatással volt a regény, mint az állami gimnáziumokba járókra. Az erős érzelmi, sőt a *katartikus* hatás mellett legmarkánsabban *intellektuális* befogadói viselkedésre utaló megállapítások a keresztény klerikusok körében fordultak elő legnagyobb arányban.

A benyomásokra vonatkozó kérdésekre utaló válaszok többségében a tematikára és az értelmezésre utaló elemek is találhatóak. Ezek közül a leggyakoribbak: a *kemény, zord, durva világ, az identitás és az emberség megőrzése, a parancsuralom, a katonaiskola* bemutatása. A különböző csoportokban így alakult a tematikára és az értelmezésre utaló legjellemzőbb (leggyakoribb) elemek összetétele:

*magyartanárok:*

személyiség alakulása 😊😊😊😊😊😊😊😊, identitás és emberség megőrzése 😊😊😊, *felnőtté válás* 😊😊

*magyar szakosok:*

kemény, zord, durva világ 😊😊😊😊😊😊😊😊, *gyermekek betörése* 😊😊😊😊, identitás és emberség megőrzése 😊😊😊😊, parancsuralom 😊😊😊😊, egy katonaiskola bemutatása 😊😊😊😊, személyiség alakulása 😊😊😊, *a katonaiskola maga az élet* 😊😊😊

*katolikus klerikusok:*

*az emberi lényeg* 😊😊😊😊😊😊😊😊, *kapcsolat, kommunikáció* 😊😊😊😊, gondolkodásformák 😊😊😊, parancsuralom 😊😊😊

*református klerikusok:*

az emberi lényeg ☺☺☺☺☺☺☺☺, lényegi kérdések ☺☺☺☺☺, konfliktusok, problémák ☺☺☺☺☺, gondolkodásformák ☺☺☺, kemény, zord, durva világ ☺☺, kapcsolat, kommunikáció ☺☺, személyiség alakulása ☺☺

*krisnások:*

kemény, zord, durva világ ☺☺☺☺☺, az emberi lényeg ☺☺☺☺☺, identitás és emberség megőrzése ☺☺☺☺, parancsuralom ☺☺☺, a katonaiskola maga az élet világ ☺☺☺☺, nehézségek leküzdése ☺☺☺☺

*mérnökök:*

az emberi lényeg ☺☺☺☺☺☺☺☺, identitás és emberség megőrzése ☺☺, felnőtté válás ☺☺

*katolikus gimnáziumba járók:*

barátság ☺☺☺☺☺, kemény, zord, durva világ ☺☺, érzelmek széles skálája ☺☺

*állami gimnáziumba járók:*

barátság ☺☺☺☺, kemény, zord, durva világ ☺☺☺☺, parancsuralom ☺☺☺☺, a katonaiskola bemutatása ☺☺, személyiség alakulása ☺☺

*idős olvasók:*

kemény, zord, durva világ ☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺, felnőtté válás ☺☺☺☺☺☺, parancsuralom ☺☺☺☺, az emberi lényeg ☺☺, konfliktusok, problémák ☺☺.

*tiszti iskolások:*

katonaiskola bemutatása ☺☺☺☺☺, emberi lényeg ☺☺☺☺, kemény, zord, durva világ ☺☺☺☺, parancsuralom ☺☺☺☺☺, lényegi kérdések ☺☺☺☺, személyiség alakulása ☺☺☺, személyiségrombolás ☺☺

*szakmunkástanulók:*

kemény, zord, durva világ ☺☺☺☺☺☺☺, a gyerekek betörése ☺☺☺☺☺☺☺, katonaiskola bemutatása ☺☺☺☺☺☺, az emberi lényeg ☺☺☺☺, szigorúság ☺☺☺☺, gondolkodásformák ☺☺

*katonai középiskolások:*

az élet kegyetlensége ☺☺☺☺☺☺, parancsuralom ☺☺☺☺☺, kemény, zord, durva világ ☺☺☺☺☺, identitás és emberség megőrzése ☺☺☺, érzelmek széles skálája ☺☺☺, igazságtalanság ☺☺☺, az emberek egymás iránti közömbössége ☺☺☺, lényegi kérdések ☺☺☺.

A benyomások megfogalmazása alapján a katonai középiskolások recepciója tér el leginkább a többiekétől azzal, hogy számukra a regény leginkább egy kegyetlen, igazságtalan, durva világ. Ezek az elemek még a szakmunkástanulók, a tiszti iskolások, az állami gimnáziumba járók és az idős olvasók megfogalmazásaiban fordulnak elő. A gimnazistákra tett hatás sajátos eleme a barátság. A keresztény klerikusok reagálásaira a filozófiai elvonatkoztatás jellemző. A magyartanárokat a személyiség és identitás ábrázolása ragadja meg leginkább, a magyar szakosokat ezen kívül az iskola kegyetlen és konfliktusos világa is.

## 6.2. ELFOGADÁS ÉS ELUTASÍTÁS

Az alábbi táblázat az összegző tetszés–nemtetszésen kívül még öt dimenzióban mutatja be a regény fogadtatását: művészi érték, ízlésnek megfelelés, érthetőség, újszerűség, az olvasó világához való közelség.

	tetszés 1–7	művészi érték 1–6	ízlésnek- megfelelés 1–4	érthetőség 1–4	újszerűség 1–5	az olvasó világa 1–4
magyartanárok	5.6 (1-2)	4.7 (1)	4.6 (1)	4.5 (2-3)	3.7 (3-5)	4.2 (1-3)
katolikus klerikusok	5.6 (1-2)	4.4 (2-3)	4.3 (3)	4.2 (8-9)	3.8 (1-2)	4.2 (1-3)
református klerikusok	5.2 (3-4)	4.4 (2-3)	3.8 (6-7)	4.4 (4-5)	3.6 (6-8)	3.6 (7-8)
állami gimnáziumba járók	5.2 (3-4)	4.1 (6-8)	3.7 (8)	4.3 (6-7)	3.7(3-5)	3.5 (9-10)
mérnökök	5.1 (5)	4.2 (5)	4.4 (2)	4.3 (6-7)	3.5 (9-10)	4.0 (4-5)
magyar szakosok	5.0 (6-7)	4.3 (4)	3.8 (6-7)	4.5 (2-3)	3.7 (3-5)	4.2 (1-3)
egyházi gimnáziumba járók	5.0 (6-7)	4.1 (6-8)	4.2 (4)	4.1 (10-11)	3.8 (1-2)	3.8 (6)
krisnások	4.8 (8)	4.1 (6-8)	3.4 (10)	4.4 (4-5)	3.6 (6-8)	3.6 (7-8)
tiszti iskolások	4.7 (9)	3.5 (9)	4.0 (5)	4.6 (1)	3.5 (9-10)	4.0 (4-5)
katonai középiskolások	4.0 (10)	3.1 (12)	3.5 (9)	3.6 (12)	3.2 (12)	3.5 (9-10)
idős olvasók	3.6 (11-12)	3.1 (10-11)	2.9 (11-12)	4.1 (10-11)	3.6 (6-8)	3.3 (11)
szakmunkástanulók	3.6 (11-12)	3.1 (10-11)	2.9 (11-12)	4.2 (8-9)	3.3 (11)	2.8 (12)

Míg a regény újszerűségének és – egy kivétellel – érthetőségének megítélésében csak kisebb eltérések tapasztalhatók, a többi dimenzióban jelentős eltérések is rögzíthetők. A magyartanárok és a katolikus klerikusok – vagyis egy hívatásos és egy laikus irodalomolvasó csoport – olvasói viselkedése hasonlít leginkább egymásra, hiszen közel is érzik magukhoz, és magasra is értékelik a művet. Azért is érdekes ez a hasonlóság, mert egyfelől a katolikus klerikusok többsége férfi, míg a tanároké nő, másfelől pedig a magyartanároknak csak negyede egyházasan vallásos, fele pedig nem vallásos. Természetesen nincsen kizárva, hogy a hasonlóság csak látszólagos, hiszen elképzelhető, hogy más tetszik a regényben az egyik, más a másik csoport tagjainak, valamint más indokkal tartják értékesnek vagy hozzájuk közelállónak. A református klerikusok befogadói viselkedése abban különbözik a regényhez legközelebb kerülő két csoportétól, hogy valamivel kevésbé kedvelik, másfelől ízlésüktől, és értékviláguktól távolabb állónak ítélik ezt a regényt, mint klerikus társaik és a magyartanárok. A krisnások hasonlóképpen értékelik a művet, mint az irodalmárok és a keresztény klerikusok, de ők nagyobb távolságra érzik a mű világát az ő világuktól, mint azok. Az irodalom szakosok hűvösebben fogadják a művet, alacsonyabbra értékelik, és ízlésüknek kevésbé megfelelőnek tartják, mint a náluk 15–20 évvel idősebb hívatásos olvasói csoport.

A katolikus gimnáziumba járókhoz közelebb áll a regény, mint az állami gimnáziumba járókhoz, s mindkét gimnazista csoporthoz sokkal közelebb, mint a szakmunkástanulókhoz és a katonai középiskolásokhoz. A tisztii iskolások jóval közelebb érzik ízlés- és értékvilágukhoz a művet, mint a katonai középiskolások, de alacsonyabbra értékelik, mint a gimnazisták. A mérnökök a gimnazistákhoz hasonló-

an értékeli és tájolja be a regényt. Az átlagostól legjobban a művet legalacsonyabbra értékelő és leginkább elutasító katonai középiskolások, a szakmunkástanulók és az idős olvasók befogadói viselkedése tér el.

### 6.2.1. Tetszés–nemtetszés

Ha még azt is figyelembe vesszük, hogy a magasabb végzettségűek szigorúbban osztályoznak, mint az alacsonyabb végzettségűek, a tetszésben mutatkozó eltérések jelentősnek mondhatók:

	egyáltalán nem tetszett	inkább nem tetszett	közöm- bösen hagyott	tetszett is meg nem is	inkább tetszett	nagyon tetszett	ez tetszett legjobban
magyartanárok				☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺	
katolikus klerikusok		☺		☺☺☺		☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺	☺
református klerikusok				☺☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺
állami gimnáziumba járók			☺	☺☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺	☺
mérnökök		☺	☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺	
katolikus gimnáziumba járók		☺		☺☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺	
magyar szakosok	☺☺☺	☺		☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺ ☺	☺
krisnások		☺☺	☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺	
tiszti iskolások		☺☺		☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺☺ ☺	
katonai középiskolások	☺	☺☺☺☺ ☺	☺	☺☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	
idős olvasók	☺☺☺☺ ☺	☺☺	☺	☺☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺☺ ☺	☺	
szakmunkástanulók		☺☺	☺☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺☺		

A magyartanároknak és a katolikus klerikusoknak tetszett, az idős olvasóknak, a szakmunkástanulóknak és a katonai középiskolásoknak tetszett is meg nem is a regény, a többieknek pedig inkább tetszett, mint nem. Egy olyan csoport volt, ahol kiemelkedően magas volt a közömbösen maradtak aránya: a szakmunkástanulóké (28%). Legerősebben a katonai középiskolásokat és – némi meglepetésre – a magyar szakos hallgatókat osztotta meg a regény.

A tetszés több, mint nyolcvanfélé indokolásának leggyakoribb elemei a következők voltak: *közlemény* (mondanivaló), *jellemábrázolás*, *valóságosság*, *érdekesség*, a *ka-*





AZ ISKOLA KEMÉNY, SZIGORÚ, KEGYETLEN LÉGKÖRE ☹☹☹, ismeretlen világ ☺☺, együttérzés a szenvedőkkel ☺☺, felnőtte válás ☺☺, valóságú ☺☺

szakmunkástanulók (3.6):

UNALMAS ☹☹☹☹☹, NEHEZEN KÖVETHETŐ FORMA, SZERKEZET ☹☹☹☹☹, AZ ISKOLA KEMÉNY, SZIGORÚ, KEGYETLEN LÉGKÖRE ☹☹☹☹☹, a katonaiskola élete ☺☺☺☺☺, STÍLUS ☺☺☺☺☺, BEFEJEZETLEN ☺☺☺☺☺, ismeretlen világ ☺☺☺☺☺, jellem-ábrázolás ☺☺☺☺☺, LEHANGOLÓ ☹☹☹☹☹

Kiderült, hogy a magyartanároknak és a katolikus klerikusoknak egyaránt, de nem egyformán tetszett a regény, a klerikusoknál fontosabb a közlemény, a tanároknál a megformálás. Az indokolásokból kiderül, hogy a magyar szakos hallgatók számára ez az olvasmány nehezebb és kellemetlenebb volt, mint a másik hivatásos irodalmár csoportnak. A református klerikus csoport tagjainak nagyobb részét igen mélyen érintette a mű, de akadt köztük egy jelentős kisebbség, akik eléggé vegyes érzésekkel fogadták. Az átlagosztályzatot tekintve nagyjából egyforma mértékben tetszett a regény a két gimnazista csoportnak és a mérnököknek, de az indokolás alapján eléggé eltérő bennük a regény lenyomata: az állami gimnáziumba járók számára elsősorban érdekes, izgalmas és hatásos, a katolikus gimnáziumba járók számára fontosabb szerepet játszik a megformálás (kisebb részük számára pedig unalmas és/vagy taszító a regény), a mérnökök számára pedig a mondanivaló a legfontosabb. A tisztis iskolások megfogalmazásaiban a regény reális vagy kellemetlen valósága a domináns elem, a katonai középiskolások számára unalmas, nehéz és idegen ez a regény. Az idős olvasókat ugyancsak megosztotta a regény: egyik részüket valósággal sokkolta az iskola kegyetlen légköre, másokat pedig megragadott a szereplők ábrázolása, és együttérzésre készítette őket.

A regény kedvező vagy kedvezőtlen fogadtatása eléggé erős összefüggést mutat az irodalommal kapcsolatos beállítódással<sup>60</sup>:

<i>az irodalommal kapcsolatos pozitív befogadói beállítódás erőssége</i>	<i>tetszés–nemtetszés átlagos szintje (1–7)</i>
nagyon erős	5.9
elég magas	5.4
közepes	5.0
elég alacsony	4.3
alacsony	4.1

### 6.2.2. Művésziérték-tulajdonítás

Ezt a regényt az irodalmárok és a keresztény klerikusok az értékskála „elég magas művészi értékű” és „magas művészi értékű” fokai közé helyezik. A szakmunkástanulók, a katonai középiskolások és az idős olvasók közepes értékűnek, a többiek eléggé magas művészi értékűnek tartják. Természetesen az, hogy valaki mit tart művésziileg értékesnek, nagy mértékben függhet attól, hogy ki mit ismer a művészetből, valamint attól is, hogy mit jelent számára a művészet. Ez esetben azt tapasztalhatjuk, hogy minél inkább tetszik valakinek ez a regény, annál inkább tartja művésziileg értékesnek, ám az indoklások eléggé eltérnek. A pozitív minősítések kö-

zel hetvenféle indokolása között a leggyakoribbak: a *jellemábrázolás*, a *mondanivaló*, a *valóságghűség*, a *megformálás*, a *nyelv*, az *újszerű eszközök* alkalmazása, az *idősí-  
kök változtatása* és az *erős hatás*; a negatív minősítések leggyakoribb indokolásai pe-  
dig az írói mondanivalóval való *egyet nem értés*, a *megértési nehézségek* és a szöveg *ér-  
dektelensége*. Az egyes csoportok<sup>61</sup> így indokolták értékelésüket:

*magyartanárok* (4.7):

jellemábrázolás 😊😊😊, megformálás 😊😊, egyéni stílus 😊😊, válasz az élet lé-  
nyeges kérdéseire 😊😊, erős hatás 😊😊, mondanivaló 😊😊, lélekábrázolás 😊😊,  
újszerű formaeszközök 😊😊, nyelv 😊😊

*katolikus klerikusok* (4.4):

valóságghűség 😊😊😊😊😊, mondanivaló 😊😊😊😊😊, megformálás 😊😊😊😊😊, nyelv  
😊😊😊😊😊, erős hatás 😊😊

*református klerikusok* (4.4):

mondanivaló 😊😊😊😊😊😊😊, jellemábrázolás 😊😊😊😊, lélekábrázolás 😊😊😊😊, *egyéni  
stílus* 😊😊, válasz az élet lényeges kérdéseire 😊😊, valóságghűség 😊😊.

*magyar szakosok* (4.3):

az *idősíkök változtatása* 😊😊😊😊, lélekábrázolás 😊😊😊😊, jellemábrázolás 😊😊😊,  
mondanivaló 😊😊😊, NEHÉZ 😊😊😊

*mérnökök* (4.2):

jellemábrázolás 😊😊😊, mondanivaló 😊😊😊, erős hatás 😊😊😊, valóságghű 😊😊😊

*állami gimnáziumba járók* (4.1.):

válasz az élet lényeges kérdéseire 😊😊😊😊, filozófiája 😊😊😊😊, jellemábrázolás 😊😊😊,  
megformálás 😊😊😊, mondanivaló 😊😊😊, valóságghűség 😊😊😊

*krisnások* (4.1.):

jellemábrázolás 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, mondanivaló 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, lélekábrázolás  
😊😊😊😊😊😊😊😊😊, nyelv 😊😊😊😊😊😊😊😊😊

*katolikus gimnáziumba járók* (4.1):

nyelv 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, válasz az élet lényeges kérdéseire 😊😊😊😊, erős hatás 😊😊😊😊, monda-  
nivaló 😊😊😊😊, valóságghűség 😊😊😊😊, TRÁGÁR 😊😊😊😊😊😊😊😊😊

*katonai középiskolások* (3.9):

jellemábrázolás 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, mondanivaló 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, UNALMAS 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, NEHÉZ 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, NEM  
ÉRT EGYET AZ ÍRÓVAL 😊😊😊😊😊😊😊😊😊

*tiszti iskolások* (3.5):

jellemábrázolás 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, mondanivaló 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, *korrajz* 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, megformálás  
😊😊😊😊😊😊😊😊😊, a katonaiskola bemutatása 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, újszerű formaeszközök 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, nyelv 😊😊😊😊😊😊😊😊😊,  
valóságghűség 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, ÉRDEKTELEN 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, NEHÉZ 😊😊😊😊😊😊😊😊😊, NEM ÉRT EGYET AZ ÍRÓVAL  
😊😊😊😊😊😊😊😊😊

*idős olvasók* (3.1):

NEM ÉRT EGYET AZ ÍRÓVAL 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊, jellemábrázolás 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊, korrajz 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊, lélekáb-  
rázolás 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊

*szakmunkástanulók* (3.1):

ÉRDEKTELEN 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊, IDŐVÁLTÁSOK 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊, *izgalmas* 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊

Míg az irodalmárok elsősorban a művészi ábrázolás, a klerikusok, a tisztis iskolá-  
sok és az állami gimnáziumba járók a mondanivaló és a valóságghűség miatt tulaj-

donítanak a regénynek művészi értékét. Az idős olvasók és a katonai középiskolások jelentős része és a szakmunkástanulók többsége erősen kritikusan vagy elutasítónan ítéli meg a mű művészi értékét.

### 6.2.3. Megértés

A *Mennyire tartja a művet érhetőnek?* kérdésre adott határozottan igenlő válasz adók között egyaránt lehetnek a művel csak felszínes viszonyt kialakítók és a művel bensőséges kapcsolatba kerülők. Hasonlóképpen mélyebbre hatolhat a műben az, aki nem egészen érti vagy egészében nem, csak részleteiben érti, mint aki magabiztosan azt hiszi, hogy érti. „Az olvasó átlagos megértése sosem képes dönteni azt illetően, hogy mi az, ami új alkotás és vívmány, mi az, ami csak ismétlés. Sőt az átlagos megértés nem is akarja ezt a megkülönböztetést, hiszen mindent ért.”, írja Heidegger. (Heidegger, 2001:200). Az a tény, hogy valaki egy művet nehezen érhetőnek tart, jelentheti azt, hogy szerinte a mű nem világos, zavaros, de jelentheti azt, hogy számára túl nehéz feladat. A „nehezen, de megérthető” azt is jelentheti, hogy a mű alaposan megdolgoztatta az olvasót, optimálisan erős kihívást jelentett számára, hogy a mű elolvasása „jó multság, férfimunka volt”. Vonatkozhat a nemértés–megértés magára a cselekményre, a történetre (amikor az olvasó számára nem világos az időrend), a szerkesztésre (amikor az olvasó számára nem világos, hogy ki beszél), a közleményre (amikor az olvasó számára nem világos, mit akar ezzel az író közölni). A mű világának teljes ismeretlensége vagy a mű nyelvének ismeretlensége akadály lehet a „műbe való belépésnek”, ami viszont feltétele annak, hogy érdeemben lehessen megértésről beszélni. Így lesz a megértés feltétele a megértés. Az átlagos, a mindennapi, Heideggerrel szólva az „akárki-szintű” megértés érteni véli azt, ami számára ismerős, ami „ismétlés”, amit elsőre megért belőle, ami olvasói elvárásainak megfelel, amit olvasói séma-készletével kényelmesen be tud fogni. Mindebből az következik, hogy a kérdőívben felajánlott „érthető” választása jelenthet alacsonyabb megértési szintet, mint a „nehezen, de megérthető”.

A legtöbb csoportban az olvasók (60–70%-a) nehezen, de megérthetőnek ítéli a művet. A magyartanárok és a mérnökök körében valamivel többen vannak, akik könnyen érhetőnek tartják a regényt, a két csoport olvasói attitűdje ebben a vonatkozásban feltételezhetően nem egészen azonos. Nominális skálának tekintve a talán ordinális skálának sem igazán alkalmas „érthető, könnyen érthető // nehezen, de megérthető // közepesen érthető // csak kisebb részben érthető // teljesen érthetetlen” quasi-skálát alkotó válaszlehetőségeket, kiszámítottam egy „érthetőségindexet”. Az a tény, hogy a tizenkét csoportra kiszámított átlagértékek csak 3.6 és 4.6 között helyezkedtek el, legalább kétféleképpen értelmezhető: 1) ezt a regényt ezek az olvasók általában érhetőnek tartották, 2) eléggé eltérő lehet körükben az „érthető” és a „nehezen, de megérthető” jelentése. Utóbbira utal az a tény is, hogy magas irodalmi ízlésű csoport „megértési indexe” (4.4) alig-alig tér el az alacsony irodalmi ízlésű olvasókéétól (4.2).

A megértési nehézségeket a legtöbb csoportban – egyéb harminc másik mellett – a következőkben látják: *nehezen követhető szöveg*, *nehezen követhető időváltások*, *komoly szellemi befektetést* igényel. Az egyes csoportok sajátos arculata ebben a tekintetben így alakul<sup>62</sup>:



a mű. A gimnazisták, a klerikusok és a tiszti iskolások a „részben megfelel”, a szakmunkástanulók és az idős olvasók az „ugyanannyira megfelel, amennyire nem” fokozattal jellemezhetőek. Az ízlésnek megfelelés 50–60-féle indoka közül a három leggyakoribb az *érthetőség*, a *mondanivaló* és a *stílus*. Az ízlésnek meg nem felelő legfőbb indokai a *kevés cselekmény*, a téma *érdektelensége*, a *stílus* és a *trágárság*. Az egyes csoportok közti eltérés így alakult:

*magyartanárok* (4.6):

stílus 😊😊😊😊, mondanivaló 😊😊, *tartalom és forma egysége* 😊😊😊, *modernsége* 😊😊

*mérnökök* (4.4):

*érthetőség* 😊😊😊😊😊😊😊😊, *stílus* 😊😊😊😊😊😊😊😊

*katolikus klerikusok* (4.3):

*mondanivaló* 😊😊😊😊😊😊, *érthetőség* 😊😊😊, *stílus* 😊😊😊, *TRÁGÁRSÁG* 😊😊😊, *azonosulás beleélés* 😊😊, *filozófiája* 😊😊

*katolikus gimnáziumba járók* (4.2.):

*érthetőség* 😊😊😊, *stílus* 😊😊😊, *STÍLUS* 😊😊, *HOL HÉTKÖZNAPI, HOL FILOZOFIKUS* 😊😊

*tiszti iskolások* (4.0):

*azonosulás, beleélés* 😊😊😊😊, *mondanivaló* 😊😊😊, *stílus* 😊😊😊, *érthetőség* 😊😊😊, *ÉRDEKTELEN TÉMA* 😊😊😊, *a kettős nézőpontú narráció* 😊😊, *STÍLUS* 😊😊

*állami gimnáziumba járók* (3.8):

*érthetőség* 😊😊😊😊😊😊, *stílus* 😊😊😊😊, *mondanivaló* 😊😊, *IDŐBELI UGRÁLÁS* 😊😊

*magyar szakosok* (3.8):

*IDŐBELI UGRÁLÁS* 😊😊😊😊, *megformálás* 😊😊, *mondanivaló* 😊😊, *hatásosság* 😊😊, *stílus* 😊😊

*református klerikusok* (3.7):

*stílus* 😊😊😊😊😊😊, *érthetőség* 😊😊😊😊, *tartalom és forma egysége* 😊😊😊😊, *azonosulás, beleélés* 😊😊, *megformálás* 😊😊, *jellemábrázolás* 😊😊, *a kettős nézőpontú narráció* 😊😊, *IDŐBELI UGRÁLÁS* 😊😊

*katonai középiskolások* (3.5):

*IDŐBELI UGRÁLÁS* 😊😊😊😊, *ÉRDEKTELEN TÉMA* 😊😊😊, *mondanivaló* 😊😊, *érthetőség* 😊😊😊

*krisnások* (3.4):

*stílus* 😊😊😊😊

*idős olvasók* (2.9):

*TRÁGÁRSÁG* 😊😊😊😊😊, *ELVÉSZ A RÉSZLETEKBEN* 😊😊😊, *IDŐBELI UGRÁLÁS* 😊😊😊, *mondanivaló* 😊😊, *érthetőség* 😊😊😊

*szakmunkástanulók* (2.9):

*ÉRDEKTELEN TÉMA* 😊😊😊😊😊😊, *STÍLUS* 😊😊😊😊, *érthetőség* 😊😊😊😊

Az ízlésüknek leginkább megfelelőnek tartók közül a magyartanárok ez alkalommal is inkább a megformálásra hivatkoznak, a mérnökök, a katolikus klerikusok és a gimnazisták esetében a racionális érv (az érthetőség) ugyanakkora súlyú, mint a megformálásra való hivatkozás.

### 6.2.5. A regény újszerűségének megítélése

A fogadtatás hat dimenziója közül leginkább az újszerűség (a szokatlanság) független a többiektől. Érthető, ugyanis az újszerűség (a megszokottól való eltérés) ugyanúgy lehet a tetszés vagy a nemtetszés oka. Az, hogy, hogy ki mit tart újszerűnek, komoly mértékben függ addigi olvasmányaitól, irodalmi tájékozottságától, irodalmi kódismeretétől is. Ebben a tekintetben – legalábbis az ötfokú skálával mért átlagértékek alapján – nem túl jelentősek (3.2 és 3.8 közöttiek) az eltérések. A közel ötvenféle indoklás között az *idősíkok váltakozása* szerepelt leggyakrabban, s eléggé gyakran szerepelt még általában a *stílus, az elbeszélő nézőpont változtatása* és a ciklikusan *visszatérő események*. E téren a csoportok között csak kisebb eltérések tapasztalhatók.

### 6.2.6. Egyetértés az író világ-és emberfelfogásával

A csoportok feléhez *eléggé közel* áll mindaz, ami a regényben a világról és az emberről olvasható, legtávolabb az idős olvasóktól és a szakmunkástanulóktól. Eléggé szoros összefüggés tapasztalható az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás, valamint az írói világ- és emberfelfogással való egyetértés között, még szorosabb a mű tetszéssel fogadása és a mű világának elfogadása között.

## 6.3. HATÁS

Az „*Okozott-e Önben a regény maradandó hatást?*” kérdésre a református klerikusok, a tiszti iskolások, a gimnazisták és az idős olvasók válaszolnak legnagyobb (50–60%-os) és a szakmunkástanulók, a katonai középiskolások legkisebb (23–30%-os) arányban igennel.

A leggyakoribb válasz minden csoportban az „*elgondolkodtatott*” volt. A „*Voltak-e életében hasonló élmények és tapasztalatok, mint a regény szereplőinek?*” kérdésre ugyancsak a tiszti iskolások, a református klerikusok, valamint a katolikus klerikusok, a mérnökök és a magyar szakosok válaszoltak legnagyobb (50–70%), az állami gimnáziumba járók, a magyartanárok és a szakmunkástanulók a legkisebb arányban. A leggyakoribb válaszok mindegyik csoportban az *iskolai élmények, a katonaság és a kollégium*.

A *legemlékezetesebb (legnagyobb hatású) regényrészlet* a legtöbb csoportban Medve szökése volt, majd sorrendben Bébé és Medve találkozása a betegszobában, Medve találkozása anyjával, csuklózás a ködben, Medve párbaja Merényivel, Merényiék hatalmaskodása, Ötvenyi kirúgása, Schulze, a zárójelenet a hajón és a bevonulás. Az egyes csoportok „emlékezete” így alakult:

*magyartanárok:*

Medve találkozása anyjával ☺☺☺☺, zsíros kenyér ☺☺☺, Medve szökése ☺☺, Ötvenyi ☺☺, *köckás füzet* ☺☺, Bébé és Halász Péter civil barátsága ☺☺, csuklózás a ködben ☺☺

*katolikus klerikusok:*

Schulze ☺☺☺, csuklózás a ködben ☺☺☺, Medve szökése ☺☺☺, Mikulás-napi műsor ☺☺☺, rádiókészítés ☺☺☺, zárójelenet a hajón ☺☺☺





Az egyik kulcsjelenet, *Bébé és Medve bensőséges találkozás*a a betegszobában a tizenkettő közül csak öt csoportban fordul el: a krisnások, a mérnökök, az irodalom szakosok, a tisztí iskolások és a katolikus gimnáziumba járók körében. Az állami gimnáziumba járók, a szakmunkástanulók és a katonai középiskolások kivételével szerepelnek más belső történésekre utaló jelenetek is: a *köckás füzet* a magyartanárok, a *zárójelenet a hajón* a katolikus klerikusok, a mérnökök, a magyar szakosok, a katolikus gimnáziumba járók és az idős olvasók, *Medve elmélkedése a fogdában* a tisztí iskolások és a katolikus gimnáziumba járók, *Medve ijesztő némasága* a magyar szakosok, egymásnak fél szavakkal való megértése a magyar szakosok körében. Jellemző módon a katonai középiskolásoknál és a tisztí iskolásoknál is átlagosnál nagyobb arányban szerepel a *bevonulás*.

A regény hatását jellemző jelzők közötti választások ekképpen érzékeltetik a regény hatását:

	iszonyos	nyomasztó	unalmas	izgalmas	szórakoztató	titokzatos	felkavaró	megható	megrendítő	filozofikus
magyartanárok	☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹		☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺
katolikus klerikusok	☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹	☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺
állami gimnáziumba járók	☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☹☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺
krisnások	☹☹☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☹☹☹☹	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺
mérnökök	☹	☹☹☹☹	☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺
magyar szakosok	☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹	☹☹☹☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☹	☺☺☺☺ ☹☹	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☹☹	☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺

katolikus gimnáziumba járók	☹	☹☹☹ ☹☹☹ ☹☹	☹☹	☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺ ☺☺☺	☺☺	☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺ ☺☺☺
református klerikusok	☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹	☹☹☹☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺
tiszti iskolások		☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺
katonai középiskolások	☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺
idős olvasók	☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺
szakmunkás- tanulók	☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☹☹☹☹ ☹☹☹☹ ☹☹☹☹	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺

A táblázat egyértelműen érzékelteti, hogy a regény hatását tekintve – vagyis az *érzések szintjén* – eléggé erőteljes konszenzus tapasztalható. Valamennyi csoportban többségben voltak azok, akikre pozitív hatással vagy pozitív hatással is volt a mű. Ugyanakkor mindegyik csoportban található kétféle kisebbség: azok, akikre a regény negatív hatással volt, és azok, akikben negatív érzéseket is keltett a mű. Mind-egyik csoportban az oda tartozóknak legalább 15%-a (átlagosan 30%-a) tartotta (valamilyen értelemben) nyomasztónak. A *negatív hatások* a katonai középiskolások, a szakmunkástanulók és az idős olvasók körében a legerősebbek, elsősorban azért, mert ezekben a csoportokban találhatóak jelentősebb (35–44%-os) arányban (szemben az átlagos 17%-kal) azok az olvasók, akik unalmasnak tartották a regényt, s ennek megfelelően legkevesebben azok, akik izgalmasnak vagy szórakoztatónak.

Természetesen mind az „izgalmas”, mind a „szórakoztató”, de még a „felkavaró”, a „titokzatos” és a „filozofikus” is különfélék (sőt, különböző előjelű véleményt) jelenthet személyenként és csoportonként. Egyesek a cselekményes műveket tartják *izgalmasnak*, mások azokat is, amelyekben belső történések dominálnak. Amikor G. Schulze arra figyelmeztet, hogy az izgalmas séma a magas kultúrához is kapcsolódik, nem kifejezetten ilyen művekre gondol, mint az *Iskola a határon* (Schulze, 1998:186–204). Annak ellenére, hogy ez a mű nem az izgalmas sémában íródott, az ebben a sémában otthonos olvasóinak egy része megpróbálja ebben a sémában olvasni, s ez részlegesen sikerül is. A hivatásos olvasóknak is, valamint mindazoknak,

akik a belső történésekre és a transzcendens dimenzióra is fogékonyak voltak, ötöde-negyede izgalmasnak tartotta a regényt. Ez azt látszik bizonyítani, hogy ők legalább annyira gondoltak szellemi izgalmakra, mint cselekménybeli fordulatokra. A „titokzatos” minősítés utalhat a titkokba beavatásra, a nehezen megfejthetőségre és a zavarosságra is. Nagyon valószínű, hogy azok a csoportok, amelyekből legtöbben (30–35%, szemben az átlagosan 22%-kal) tartották titokzatosnak az Ottlik-regényt – a magyartanárok, a református klerikusok, a katonai középiskolások és az idős olvasók – eléggé különböző értelemben tarthatták titokzatosnak. A „filozofikus” jelző egyaránt jelölhet gondolatgazdag, túlon túl elvont és unalmas olvasmányt. A „felkavaró” utalhat katarzisa és összezavartságra is.

Legizgalmasabbnak és leginkább *szórakoztatónak* a gimnazisták és a mérnökök érezték a regényt, legkevésbé pedig a krisnások, a tisztis iskolások, a katonai középiskolások, az idős olvasók és a szakmunkástanulók. A krisnások kivételével ők azok, akik közül a legkevesebbekben okozott *katartikus* (felkavaró, megrendítő) hatást a regény. A krisnások azok, akiket legjobban felkavart és megrendített ez a regény. Mellettük még a református klerikusokat és a katolikus gimnáziumba járókat rázta meg leginkább a mű, őket az irodalmárok és a katolikus klerikusok követik. A vallásos olvasókat nemcsak erősebben megrendítette, hanem jobban meg is hatotta a mű. A tisztis iskolásokat és a mérnököket rázta meg legkevésbé a mű, de a gimnazisták mellett ők tartották legizgalmasabbnak.

A mérnököket a tisztis iskolásoktól az különbözteti meg leginkább, hogy a mérnökök jóval kevésbé (legkevésbé az összes csoport közül) tartották nyomasztónak a regényt, mint a tisztis iskolások. A két katonacsoportot elsősorban az különbözteti meg, hogy a tisztis iskolások *szórakoztatónak*, a középiskolások viszont unalmasnak tartották a művet. A két irodalmár csoport között a legfőbb eltérés az, hogy a magyar szakos hallgatók között van egy 20%-ot kitevő csoport, mely unalmasnak érezte a regényt. Van egy másik jellegzetes eltérés is: a tanároknak 35, a diákoknak csak 20%-a érezte titokzatosnak a regényt. Ne feledjük, a magyar szakosok a regény valóságosságát emelik ki az őket érő hatások közül. Mindez a magyartanárokéhoz képest racionálisabb beállítódásukra utal. Az egyházi gimnáziumba járókat az állami gimnáziumba járóktól mindössze az különbözteti meg, hogy az előbbieket kevésbé tartják a regényt titokzatosnak, de inkább tartják megrendítőnek és filozofikusnak.

Az olvasói beállítódás és a hatás közötti kapcsolat érdekesen alakult. Az irodalommal kapcsolatos pozitív befogadói beállítódás erősségének növekedésével csökken a regényt unalmasnak tartók, s növekszik a regényt titokzatosnak, filozofikusnak és izgalmasnak tartók aránya. Ez azt is jelenti, hogy az irodalommal kapcsolatos gyengén pozitív beállítottságú olvasók között is akadtak, akire a regény felkavaró vagy megrendítő hatással volt.

Hasonlóképpen érdekes a *fogadtatás és a hatás* közötti kapcsolat: minél inkább tetszik a regény valakinek, annál inkább érzi meghatónak, izgalmasnak, *szórakoztatónak*, titokzatosnak, megrendítőnek, annál kevésbé érzi nyomasztónak és unalmasnak. Említésre méltó, hogy nem csak azok érezték nagy arányban felkavarónak, akiknek nagyon tetszett a regény, hanem azoknak egy része is, akiknek nem tetszett, ami azt a feltevésünket erősíti meg, hogy ők ezt a minősítést negatív jelentéssel használták. Ugyanez tapasztalható a „filozofikus” minősítés esetében is.

Arra a kérdésre, hogy *olvasmány- és filmélményeik közül melyikre hasonlít leginkább az Iskola a határon hatása*, a legtöbb csoportban a *Légy jó mindhalálígot* nevezték meg legtöbben, a második helyre *A Legyek Ura* került, s még eléggé gyakran fordult elő a *Holt költők társasága*, a *Törless iskolaévei*, a *Pál utcai fiúk* és az *Abigél*. A katolikus gimnáziumba járók a Molnár Ferenc-, a tiszti iskolások a Golding-regényt, a szakmunkástanulók pedig a *Holt költők társaságát* említik első helyen.

## 6.4. ROKONSZENVEZÉS ÉS AZONOSULÁS A SZEREPLŐKKEL

### 6.4.1. Rokonszenv és ellenszenv

A regények nagy többsége elsősorban a szereplőkön keresztül hat. Már az is érdekes, hogy az olvasók *hány szereplőre*, s a szereplők közül *hikre emlékeznek*, ami persze attól is függ, mikor és hányszor olvasták a művet. A kérdezettek 68%-a napok-hetekkel a kérdés előtt, 6%-a pedig kérdés előtt egy-két évvel olvasta művet. 78% csak egyszer olvasta a könyvet, méghozzá egy éven belül. A kérdezettek 75%-a a kérdőívben felsorolt 41 szereplő közül legalább 31-re emlékezett, további 5% legalább 21-re, még további 5% már csak legfeljebb 11-re. A kérdezettek csak 5%-a emlékezett hatnál kevesebb szereplőre.

A csoportok többségében leginkább a három főszereplővel és Júliával rokonszenveztek leginkább. Utánuk a csoportok többségében Marcell főhadnagy, Czakó és Colalto következik.<sup>63</sup>

	Medve	Bébé	Szeredy	Júlia	Marcell főhadnagy	Czakó	Colalto
magyartanárok	5.6 (1-2)	4.3(4)	4.4(3)	4.5(2)	4.1(5)	3.4(6-7)	3.4(6-7)
katolikus klerikusok	5.6 (1-2)	4.5(2)	4.3(3)	4.2(4)	4.1(5)	3.7(6)	3.3(8)
állami gimnáziumba járók	5.2 (3-4)	4.2(4)	4.4(1)	4.3(2-3)	3.4(5)	3.1(6)	2.8(8-9)
református klerikusok	5.2 (3-4)	4.6(2)	4.3(4)	4.4(3)	3.6(6)	3.8(5)	3.3(8)
mérnökök	5.1 (5)	4.2(3)	4.3(2)	3.8(5)	4.1(4)	3.4(6)	3.2(7)
magyar szakosok	5.0 (6-7)	4.6(2)	4.5(3)	4.4(4)	3.5(5)	3.3(6-7)	3.3(6-7)
katolikus gimnáziumba járók	5.0 (6-7)	4.3(4)	4.5(3)	4.6(2)	3.7(5)	3.5(7)	3.6(6)
krisnások	4.8 (8)	4.2(2-3)	3.8(5)	4.2(2-3)	3.9(4)	3.3(6-7)	3.3(6-7)
tiszti iskolások	4.7 (9)	4.3(2)	3.8(4)	4.2(3)	3.7(5)	3.4(7-8)	3.4(7-8)
katonai középiskolások	4.0 (10)	4.1(2-5)	4.1(2-5)	4.1(2-5)	4.1(2-5)	3.5(6)	2.4(10)
idős olvasók	3.6 (11-12)	4.0(2)	3.9(3-4)	3.9(3-4)	3.8(5)	3.6(6)	3.0(10-11)
szakmunkástanulók	3.6 (11-12)	4.6(1)	4.0(4-6)	4.0(4-6)	4.1(3)	4.0(4-6)	3.5(7)
<i>eltérés mértéke</i>	0.6	0.6	0.7	0.7	0.5	0.9	1.2

Meglehetősen erős a legrokonszenvesebb hét szereplő megítélésében mutatkozó hasonlóság. Legerősebb a konszenzus a *három főszereplő* esetében. Legnagyobb eltérések Colalto, Czakó és Júlia esetében tapasztalhatók.

Mindössze két csoportban nem *Medve* a rokonszenvesebb: az állami gimnazisták

körében kis különbséggel *Szeregy*, a szakmunkástanulók körében pedig nagyobb különbséggel *Bébé*. A három főszereplő az irodalmárok és a keresztény klerikusok körében a legkedveltebb, legkevésbé pedig az idős olvasók és a katonai csoportok körében. Meglepő, hogy Ötvevényi és Apagyi az inkább ellenszenves (mint rokonszenves) szereplők közé került.

	Öt- tevényi	Bognár	Apagyi	Tóth	Mufi	Merényi	Schulze	Varjú
magyartanárok	2.7(8)	2.4(9)	2.3(10)	2.2(11)	1.4(13-14)	1.3(13)	1.5(12)	1.4(13-14)
katolikus klerikusok	3.6(7)	3.2(9-10)	3.2(9-10)	2.9 (12)	3.0 (11)	2.1 (13)	1.8 (15)	1.9 (14)
állami gimnáziumba járók	2.9(7)	2.8(8-9)	2.6(10)	2.4(11)	2.0(12)	1.6(13-14)	1.6(13-14)	1.6(13-14)
református klerikusok	3.4(7)	3.1(9-10)	3.1(9-10)	2.7(11)	2.5(12)	2.2(13)	1.7(15)	2.0(14)
mérnökök	2.4(11-12)	3.1(8)	2.9(9)	2.6(10)	2.0(14)	2.1(13)	2.4(11-12)	1.7(15)
magyar szakosok	2.7(9)	2.3(11)	2.8(8)	2.1(12)	2.5(10)	1.7(14)	1.8(13)	1.4(15)
katolikus gimnáziumba járók	2.5(10)	2.6(9)	2.4(11-12)	2.8(8)	2.3(13)	1.7(14)	2.4(11-12)	1.3(15)
krisnások	2.7(9)	2.3(10)	3.2(8)	2.0(11-12)	2.0(11-12)	1.9(13)	1.6(14)	1.2(15)
tiszti iskolások	3.0(9)	2.7(10)	2.3(12)	3.6(6)	2.5(11)	1.7(14-15)	1.9(13)	1.7(14-15)
katonai középiskolások	2.5(9)	3.2(7)	2.3(11-13)	2.7(8)	2.3(11-13)	2.3(11-13)	2.1(14)	1.6(15)
idős olvasók	3.5(8)	3.0(10-11)	3.6(7)	3.2(9)	2.4(12)	1.4(15)	1.9(13)	1.7(14)
szakmunkástanulók	2.7(10)	3.3(8-9)	2.4(11-12)	3.3(8-9)	2.4(11-12)	1.9(13-14)	1.9(13-14)	1.5(15)
<i>eltérés mértéke</i>	1.2	1,0	1.3	1.5	1.1	1.0	0.9	0.8

A többség által inkább elutasított szereplők megítélése Schulze és Varjú esetében a legeggyöntettebb, az összes szereplő közül a legvitatottabb Tóth Tibor, Apagyi és Ötvevényi. *Ötvevényivel* – akit egyes elemzők Krisztus-szimbólumnak is tekintenek – érthető módon a klerikusok és a meglehetősen vallásos idős olvasók rokonszenveznek leginkább, ám a többség számára kevésbé rokonszenves, mint Czakó vagy Colalto. *Tóth Tibort* eléggé meglepő módon nem csak a vallásos olvasók<sup>65</sup> körében övezi viszonylagos rokonszeny, hanem a tiszti iskolások és a szakmunkástanulók körében is, akik talán az igazság bajnokát látják benne.

Bognár mindegyik csoportban rokonszenvesebb, mint *Schulze*. Az idős olvasók és az irodalomtanárok kivételével pedig mindegyik csoportban valamivel rokonszenvesebb Merényi, mint Varjú.

## 6.4.2. Azonosulás

A három főszereplő esetén jóval erősebb a rokonszenv mértéke, mint az azonosulásé:

	Bébé	Medve	Szeredy	egyikkel sem azonosul egészen vagy teljesen	mindhárommal azonosul majdnem egészen vagy teljesen
magyartanárok	3.5	3.9	3.3	☺	☺☺☺☺☺
katolikus klerikusok	3.5	3.8	2.9	—	☺☺☺
állami gimnáziumba járók	3.6	3.2	3.3	☺	☺
református klerikusok	3.3	3.6	2.9	☺	☺☺
mérnökök	3.6	3.9	3.2	—	☺
magyar szakosok	3.7	4.1	3.4	—	☺☺☺☺
katolikus gimnáziumba járók	3.6	3.6	3.3	—	☺☺☺☺
krisnások	3.2	3.2	3.1	☺☺☺	☺☺☺
tiszti iskolások	3.8	3.5	3.5	—	☺☺☺
katonai középiskolások	3.1	3.5	3.5	☺	—
idős olvasók	3.2	3.2	3.0	☺☺☺	☺☺☺
szakmunkástanulók	3.4	3.0	3.4	—	—
<i>eltérés</i>	0.7	1.1	0.6		

Az irodalommal kapcsolatos pozitív *befogadói beállítódás* Bébé esetében eléggé szoros, Medve esetében kifejezetten szoros pozitív kapcsolatban van a velük való azonosulással. Feltűnő, hogy a katonai csoportok azonosulnak leginkább a „sztoikus túlélő” Szeredyvel, Bébével a gimnazisták és a két „mérnöki” csoport, Medvével leginkább az irodalmárok. Mindhárom főszereplővel leginkább az irodalmárok és a katolikus gimnazisták, legkevésbé a katonai középiskolások és a szakmunkástanulók. Leginkább megosztottak ebben a tekintetben a krisnások és az idős olvasók.

Együtt figyelembe véve a szereplőkkel való rokonszenvezést és az azonosulást, kitűnik, hogy a három szereplő közül legtöbb csoportban Medvét érzik legközelebb Szeredyt legtávolabb. Úgy tűnik, hogy az olvasók többsége jobban elfogadja Bébé gyarlóságát, megingásait, mint Szeredy kívülállását. Lehetséges, hogy a vele szemben mutatkozó mérsékelt tartózkodásban az is szerepet játszik, hogy a gyerekek között leginkább felnőttként viselkedő Szeredyt kusza szerelmi ügyei miatt sokan infantilis felnőttnek látják.

## JEGYZETEK

1 Ld. a 2. sz. mellékletben található kérdőívet.

2 Az olvasási folyamat feldolgozási munkálatait Korda Eszter végezte.

3 Egy pécsi állami gimnázium harmadikos tanulója

4 Egy pécsi állami gimnázium harmadikos tanulója

5 A Veszprémi Egyetem színháztörténet szakán

6 Főiskolai adjunktus

7 A kiemelt személye olvasói viselkedésre vonatkozó szövegrészeket → jellel jelzem majd.

8 Korda Eszter (a kutatásban egyik munkatársam, majd egyik lektorom) gimnazista tanítványai körében tapasztalta ezt a jelenséget: amikor a tanár a jelentés alakulásában a befogadó aktív szc-

- repéről beszél, tanítványai hajlamosak „magukhoz ragadni a hatalmat”, és az olvasó mindenhatóságát hirdetni.
- 9 Mivel a „sémához” sematikus (azaz leegyszerűsítő) értelmezést asszociálhatunk, talán szerencsésebb lenne a „javítható elképzelés” használata.
- 10 Ingardennél ezek nem tudatosak, a tudatosan feltárható struktúráján kívül helyezkednek el.
- 11 Mindezt természetesen csak abban a tudatban tehetjük, hogy M. Buber nem irodalomszociológus, hanem perszonalista bölcselet, az ő modellje elvont és eszményi, s nem empiria-közeli.
- 12 Ha mindenképpen jelzővel kellene ellátni, megfelelőbb lenne a „tudatregény”, a „fejlődésregény” vagy a „parabolikus regény”.
- 13 A Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?, a Mi volt, ami leginkább megragadta Önt ebben a részben?, valamint a Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet? és az Ön milyen folytatásnak örülne? kérdések alapján
- 14 Joggal jegyzi meg egyik lektorom, Korda Eszter, hogy ez is egy fajta (szerzői) interpretáció, amelyben inkább a motívumok jelennek meg, mint a történet.
- 15 A Mi volt, ami leginkább megragadta Önt ebben a részben? kérdésre adott válaszok alapján.
- 16 Halász Péter
- 17 Benne szilárdult meg leginkább a regényről kialakított kép. Ő javítja legkevésbé „sémáját” (elképzelését).
- 10 A szakaszolás ugyanúgy történik, mint a 6.1.1. fejezetben.
- 18 Az első alkalommal csak ezt a kérdést tettük föl.
- 19 Élettörténetük, a jelen történet folytatása, kalandregény, mindennapjaik leírása, barátságuk leírása
- 20 Mindezekre együtt.
- 21 Részben azért, mert nem akarják magukat ismételni, részben azért, mert „belfáradtak a találgatásba”, részben azért, mert frusztrálja őket a sok sikertelen kísérlet.
- 22 Ezeket aztán öt osztályzattá alakítottuk.
- 23 Természetesen csak azokat, akik addig megjelentek, és akik a minősítés előtti részben szerepeltek.
- 24 Az 1998-ban megjelent Magvető-kiadás oldalszámai.
- 25 Ez a válasz az idézetet megelőző „Az igaz, hogy Szeredyvel sosem hazudtunk egymásnak” állításra támaszkodik.
- 26 Ennek a szövegnek az olvasói értelmezésére is a 8.3. fejezetben kerül sor.
- 27 Heten nem tudnak válaszolni, hárman tautologikus választ adnak.
- 28 Amikor Medve megkérdezi a nevét, majd a válaszul adott káromkodásra Tóth Tibor a második parancsolatra figyelmezteti a negyedévest.
- 29 Ottlik 24. old.
- 30 Ottlik 30. old.
- 31 Ottlik 31. old.
- 32 Ottlik 34. old.
- 33 Ottlik 38. old.
- 34 Ottlik 38. old.
- 35 Ottlik 40. old.
- 36 Ottlik 41. old. Ennek a szövegnek az olvasói értelmezésére is a 8.3. fejezetben kerül sor.
- 37 Ottlik 42. old.
- 38 Ottlik 43. old.
- 39 Ottlik 60. old.
- 40 Orbán nagyobb büntetést kapott, mint Burger.
- 41 Ottlik 93. old.
- 42 Önmagát a nagyobb hatalmúnak önként alávető
- 43 Ottlik 112–114. old.
- 44 Ottlik 150. old.
- 45 Ottlik: 176. old.
- 46 Ottlik: 257. old.
- 47 Ottlik: 325. old.
- 48 Ennek a szövegnek az olvasói értelmezésére is a 8.3 fejezetben kerül sor.
- 49 Ennek a szövegnek az olvasói értelmezésére is a 8.3 fejezetben kerül sor.
- 50 Az előző alkalommal még csak kilencen.
- 51 Négyen azzal az indokolással, hogy nem tudják befejezettnek tekinteni a regényt.

- 52 „A csúcson lévőnek vigyázni kell”, A katonaiskola élete (3), „a katonaiskola kegyetlensége”, „Néha letérünk saját utunkról, de végül visszatalálunk”, „Felnőtté válás egy katonaiskolában”.
- 53 Elégge szélsőséges, mégis említésre méltó eset: egy A Mester és Margarita című Bulgakov-regény-nyel foglalkozó szemináriumon résztvevő diák számomra megmagyarázhatatlan módon idegenkedett a regénytől, különösen a Berliozsal történetek taszították, pedig volt érzéke az iróniához, és teljesen otthonos volt ebben a konvencióban a frissen végzett irodalmár fiú. Kiderült, viselkedésének oka, hogy édesapja egy mozdony kerekei között lelte halálát.
- 54 Például Ötvevényi cselekedetét többen a „bátor tett” kategóriába sorolják.
- 55 Ötvevényi döntését hiúságával magyarázzák, mondván, „a tisztek kedvenceként úgy gondolta, többet számít a szava”.
- 56 *Kurzívval* a csoportra jellemző specifikum
- 57 VERZÁLLAL a nemtetszés indokolása
- 58 *Kurzívval* a csoportra jellemző jegyek.
- 59 Ld. 5.2. fejezet
- 60 A csoportok megnevezése után a műnck tulajdonított művészi érték átlagértéke szerepel.
- 61 A csoportok sorrendjét az ötfokú skálával mért átlagértékek alapján alakítottam ki.
- 62 A csoportok sorrendje a tetszés–nemtetszés mutatója szerint.
- 63 A rokonszenv-sorrendet jelölő szám.
- 64 A krisnásokat kivéve.

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár



## A regény értelmezése

Amikor Bohár András áttekinti az Iskola a határon szakértői értelmezéseit és azokat összeveti az általa ideálisnak tartott „fenomenológiai-hermeneutikai olvasattal,<sup>1</sup> elvárásai csak részleteiben voltak megfigyelhetők a regény szakértői recepciótörténetében. Mint láthattuk, többnyire egyetlen fontos szempont (ontológiai, transzcendens, esztétikai, poétikai, irodalomtörténet-kanionizációs) kiemelése foglalkoztatta a hivatásos befogadókat” (Bohár, 1999/2:31). Természetesen a laikus befogadók esetében még inkább ez várható.

### 7.1. ÁTFOGÓ ÉRTELMEZÉSEK

A benyomásokat – mert elsősorban nehezen megfogalmazható érzések – sem könnyű szavakba öltetni, de a regény egészének néhány szavas értelmezése még nehezebb feladat.<sup>2</sup> A kérdezettek negyede – elsősorban persze a középiskolás diákok – nem is vállalkozott erre. Ennek fő oka az irodalomban való járatlanságuk. Számolni kell azonban azzal is, hogy az olvasók egy része Susan Sontaghoz hasonlóan elvi okokból ellenzi az értelmezést, mely „megfojtja”, „ellaposítja”, „elszegényíti a művet”, s azt vallja, hogy „hermeneutika helyett a művészet erotikájára van szükségünk” (Sontag, 1998:419, 424). Mindazonáltal ők is értelmezték a művet más kérdésekre válaszolva, például, amikor benyomásaikat írták le, vagy amikor megindokolták, hogy miért tetszett nekik.

Az értelmezések eléggé sokfélék. Egyharmaduk *egyelemű*: „A beilleszkedésről szól”, „Témája a barátság”, „Az iskola maga az élet”. Kétharmaduk *többelemű*, de ezeknek csak harmada *szervesen felépített szöveg*: „Egyéniségünk keresése a földbedöngölő környezet ellenében”, „A katonaiskola emberpróbáló légkörében többféle magatartás létezik (a gátlástalanságtól a fejjel a falnak rohanó igazságosságra törekvésig). Az egyéni értékek gyakran ellenkeznek a közösségi értékekkel, a katonavilág a civillel. Ezek között kell az embernek megőriznie és csiszolnia önmagát, megmaradni függetlennek, szilárdnak, becsületesnek”, „Az egyéniség és a közösség alakulása egy abszolút zárt világban, ahol jellemtől függően megalkuvásból, ellenállásból, azonosulásból, lázadásból érdek-szellemű csoportok jönnek létre. A lelki terror ellenére az ember megőrzi lelki szabadságát, ha meg- és felismeri önmagát. Megalázó, sivár, tekintélyelvű közösségben csak a boldog gyermeki világ emlékeivel lehet megőrizni. Kis megalkuvások szükségesek, de a léleknek ezek is ártnak”. A többelemű értelmezések többsége különböző (lélektani, szociológiai, etikai, filozófiai, vallási megközelítésre utaló) értelmezés-elemeket sorol föl: „Az iskola a társadalom makettje. Különböző viselkedésminták az alkalmazkodásra.”, „A világ bizonyos mértékig változtatható. Az ember kerülhet jogfosztott helyzetbe”, „Ha van cél, minden kibír-

ható. Erős kötelékek alakultak ki. Talpnyalónak lenni sem életbiztosítás”, „A túlélésért alkalmazkodni kell, tolerálni kell embertársaink jellemét, ki kell törnünk korlátjaink közül, mert hozzá kell járulnunk a világ változásához”, „Hogyan válik az ember felnőtté, alkalmazkodás egy új környezethez, mennyit bírhat ki az ember. Próbatétel: ki tud hű maradni értékeihez. Életre szóló barátságok. Mi az élet értelme?”

### 7.1.1. Az átfogó értelmezések elemei

Összevonva az egy- és többemű értelmezéseket, az összes (344) értelmezéselem megoszlása így fest: lélektani: 33%, filozófiai: 27%, szociológiai: 26%, etikai: 14%. Az egy- és többemű értelmezések leggyakoribb értelmezés-elemei: *barátság, alkalmazkodás, az iskola maga a társadalom, magatartás-változatok, az iskola maga az élet, felnőtté válás, közösség, elnyomás és kiszolgáltatottság, alkalmazkodás és megalkuvás, erkölcsi helytállás, embernek maradás, belső szabadság, zárt világ*. Amit elsöre megállapíthatunk: a hivatásos olvasók értelmezéseiben is gyakran előfordulnak ezek az elemek, sőt jó néhányuké kizárólagosan ezekből épül föl.

Az értelmezéselemeket tartalmukat tekintve irányultságuk alapján etikai, lélektani, szociológiai és filozófiai irányultság alapján csoportosítottam, s a homogén kategóriák mellett „heterogén” (pl. lélektani-etikai, szociológiai-lélektani-filozófiai) kategóriákat is szerepeltettem. Jeleztem azt is, mely olvasó-csoportokban fordulnak elő az egyes értelmezéselemek, amelyeket példákkal is érzékeltettem.<sup>3</sup> Ebből a táblázatból elsöre olvasásszociológiai összefüggések kevésbé olvashatók ki. Inkább azt érzékelhetjük, hogy milyen elemekre épülnek ezek az értelmezések. Képet adnak arról is, hogy mennyire hasonlítanak egymásra és mennyire különböznek egymástól. Végül pedig arra is, hogy mennyire térnek el a szakértői értelmezésektől

értelmezés-elemek típusa	gyakoriság (%)	tipikus megfogalmazások	átlagosnál gyakoribb előfordulás
<b>etikai</b>			
erkölcsi helytállás	14	„Tetszik az erkölcsi magaslat”, „Embertelen körülmények között is lehet az erkölcsi és lelki elveket választani”, „Tisztelettel megmaradni”, „Az ember szabadságra született lény, ezzel élnie erkölcsi kötelessége”, „Fontos, hogy megőrizzük lelkünk tisztaságát”	—
embernek maradni	13	„Egyéniséget megőrizve emberként átvészelni”, „Meg kell őrizni a méltóságunkat”, „A kiélezett helyzetben is lehet embernek maradni”, „Embernek maradni és vállalni az értékeket”	magyartanárok, mérnökök
<b>etikai-filozófiai</b>			
értékek	7	„A három főhős olyan értékek hordozói, melyek segítik őket embernek maradni az embertelenségben”, „Az egyéni értékek gyakran ellenkeznek a közösségi ér-	—

		tékekkel”, „A belső értékekre hívja fel a figyelmet.”, „A nehézségek és küzdelmek értékeket: barátságokat teremnek”.	
jó és rossz	5	„Jó és rossz harca”, „Az élet, benne jó és rossz”, „Mi a jó és rossz mércéje”	katolikus klerikusok
<b>etikai-lélektani</b>			
alkalmazkodás és megalkuvás	14	„A lázadás és alkalmazkodás különböző fokozatai”, „Kis megalkuvások szükségesek, de a léleknek ártanak”, „A személyiség törekény, néha csak megalkuvással lehet megőrizni viszonylagos épségét.”	református klerikusok
befolyásolás és megalkuvás	8	„Az ember gyengesége és befolyásolhatósága”, „Az emberek könnyen megfélemlíthetőek, így mindenre képesek”, „Az ember mások által irányított”, „A terror hatására megváltozik az ember felfogása”	—
<b>etikai-szociológiai</b>			
igazságtalan világ	2	„Sok benne az igazságtalanság”, „Az igazságtalanság, hazugság és gyávaság teljes körű bemutatása”	katonai középiskolások
<b>etikai-lélektani-szociológiai</b>			
magatartásformák	17	„Többféle módon lehet credményt elérni: lázadással, beletörődéssel, megalkuvással”, „A katonaiskola emberpróbáló légkörében többféle magatartás létezik (gátlástalanságtól a fejjel a falnak rohanó igazságosságra törekvésig)”, „Bemutatja kidolgozott személyiség típusokon keresztül a szabadság síkjait”, „Embertípusok stresszhelyzetben”, „Vannak lázadók, beletörődők, alkalmazkodók”	állami gimnáziumba járók
<b>etikai-filozófiai-lélektani</b>			
szeretet	3	„Élni csak a szeretet éghajlata alatt érdemes”, „Az agresszióra nem lehet agresszióval válaszolni”	—
<b>filozófiai</b>			
az iskola maga az élet	15	„Ilyen az élet”, „Sajátos bemutatása az emberi sorsoknak, az élet értelmének”	keresztény klerikusok
szabadság	11	„A döntésciben megmutatókozó ember bármit tesz, nem szabadulhat lelkiismeretétől és szabadságától”, „Bemutatja kidolgozott személyiség típusokon keresztül a szabadság síkjait”, „Próbák által szert tehet az ember szabadságra”, „Az ember szabadság-	magyartanárok, katolikus klerikusok

		ra született lény, ezzel élnie erkölcsi kötelessége”	
remény	8	„Meg kell látni a remény szikráját”, „A barátság reményt ad a folytatáshoz”, „A kegyelem szabadságot, erőt és remény ad”, „Ha elbukunk, akkor is van esélyünk”	keresztény klerikusok
isteni kegyelem	7	„Van Isten”, „A kegyelem szabadságot, erőt és remény ad”, „Létezik egy fölötünk álló valóság, Isten, akinek szuverén hatalma van, s az ő képviselőjén (Monsignoren) keresztül kapták meg Mécényiek a kegyelmdöfést”	keresztény klerikusok, krisnások
az élet értelme	6	„Meg kell találni mindennek az értékét és értelmét”, „Mi az élet értelme”, „Van az életnek értelme”	magyar szakosok
keresés	5	„Az ember keresi helyét a világban”, „Nyughatatlan a szívünk, míg csak el nem pihen benned (Ágoston)”, „Egyéniségünk keresése”	—
a lét	5	„Mi a világ működésének alapvető mozgatórugója?”, „Létkérdésekkel összefüggő erkölcsi következtetések”	krisnások
az élet (a világ) jó	4	„Az élet és az ember értékes”, „Élni jó” „Meg lehet látni a világ szépségeit és az élet apró örömeit”	—
a világ megváltoztatása	3	„A világ bizonyos mértékig változtatható”, „Hozzá kell járulnunk a világ változásához”	—
szörnyű világ	2	„Egy világ, ahol a farkastörvények uralkodnak”, „Ez az élet egy félelmetes csontváz”	—
transzcendálás	2	„Az egyedi létező személyiségében és kapcsolataiban olyan változásokon megy át, hogy egy egész más dimenzióba jut, ahol örökre megmarad”, „A barátság nagyszerűsége, törekénysége, transzcendenciája”	—
<b>filozófiai-lélektani</b>			
barátság	32	„A barátság mibenléte”, „Életre szóló barátságok”, „A reménytelenségben is születnek barátságok”	gimnazisták, magyartanárok
túlélés	18	„A közösség célja: a túlélés”, „Túlélőtábor”, „Az ember minden körülmények között képes a túlélésre”, „Ha van cél, minden kibírható”, „Stratégiák a túlélésre”, „Megfelelő túlélési technikákat alakítanak ki”, „Harc a túlélésért”	állami gimnáziumba járók

belső világ, belső szabadság	12	„Belső függetlenség”, „Embertelen körülmények között is meg lehet őrizni a belső függetlenséget”, „A belső szabadság megteremtése egy diktatórikus hatalomban”, „Belső béke”	magyartanárok,
megértés	5	„Óriási szükség van az embernek arra, hogy legmélyebb, ki nem mondható érzéseit, gondolatait valaki megértse”, „Szavak nélkül is megértik egymást”, „A nyelv kérdése”, „A lényegyet nem lehet kimondani”	irodalom tanárok
szenvedés (megtörés) és személyiségalakulás	5	„Az énkonstitúció a traumák mentén alakul”, „Megtörnek, de legbelül mégis megmaradnak szeretetre éhesnek”, „Új születik, pedig majdnem belhal a lélek”	
önmagunkban bízhatunk csak	2	„Csak magunkra számíthatunk”, „Csak magadban bízhatasz”	—
határhelyzet	2	„Olyan világ, ahol a viszonylatrendszer lecsupaszítva jelennek meg”, „Határhelyzet, vagyis az élet”	—
<b>lélektani</b>			
felőttté válás	17	„Felnőttté válás”, „Kényszerű korai felnőtté válás”, „Embertelen körülmények között is felépülhet az ember felnőtt énjé”	állami gimnáziumba járók, magyartanárok, tisztai iskolások
identitás megőrzése	17	„Az ember önmaga marad bármilyen szorító körülmény között”, „Egyéniségnek és önmagunknak megmaradni”, „Önmagunk megőrzése még a legembertelenebb világban is”, „Megpróbálják átformálni az egyéniséget, de nem sikerül”, „Az ember megpróbálja magából a külső tényezőket kiszorítani, s lelkikben megmaradni”, „Megtörik őket, de egyéniségük nem kitorölhető”	magyartanárok és református klerikusok
személyiségrombolás	13	„A tanárok sokkal több rosszat tettek a diákokkal, mint jót”, „Az eredeti otthonát elhagyó és igazi arcát elfelejtő emberi lény torzulása”, „Hogyan alakítják át személyiségüket szörnyű módszerekkel”, „A iskola vasakarátával megtöri a szereplők személyiségét”	magyar szakosok, krisnások
gyermekkor és felnőttkor	9	„A felnőtt és gyermek közötti léthatáron csak megrázkódtatással lehet átlépni”, „A gyerekkor biztonságos világából kilépve megtapasztalják a világ összetettségét”, „Elveszítik gyermeki lényük”,	

		„A gyerekek ártatlanságuk elvesztésével tapasztalják meg az életet”, „A gyermekkor és a felnőttkor közötti világ”	
életre szóló hatás	8	„Életre szóló hatás”, „Az iskolában dől el életük további alakulása”, „Az embert múltja végigkíséri”	
személyiségformálódás	7	„Egyéniségünk keresése”, „Személyiség-alakulás”	—
gyermekkor	5	„A gyermekkor meghatározó szerepű”, „Betekintés a serdülőkori gyerekek életébe”, „A megalázó, sivár, tekintélyelvű közösségben csak a boldog gyermeki világ emlékeivel lehet megőrizni magunkat.”, „A gyerekek élete még nehezebb, mint a felnőtteké”	—
a lélek (a belső világ) bemutatása	3	„Bemutatja a lélek legtitkosabb rezdülését egy olyan társaságban, ahol nem baráti, hanem bajtársi viszonyban állnak egymással”, „A külső körülmények és a belső valóság összefüggése”	—
visszaemlékezés	3	„Visszaemlékezés a múltra”, „A rossz élményekből 40 év múlva a jók jutnak eszükbe”	—
emberismeret	2	„Az ember kiismeri a többi embert”, „Vigyázni kell: a barátok nem mindig igazak”	—
magány	2	„Bemutatja a magány és az egymásrautaltság legszélesebb skáláját”	—
gyűlölet	2	„Ötleteket ad egymás gyűlöletre”, „Katonai iskola, ahol mindenki semmibe veszi a másikat”	—
személyiség típusok	2	„Az összes embertípus megtalálható az iskolai közösségben”	—
<b>lélektani-szociológiai</b>			
alkalmazkodás	19	„Beilleszkedés”, „Különböző viselkedésminták (3 főhős) az alkalmazkodásra”, „Hogyan képes az ember alkalmazkodni”, „A túlélésért alkalmazkodni kell”, „Minimális veszteséggel alkalmazkodni”	állami gimnáziumba járók, szakmunkástanulók
elnyomás és kiszolgáltatottság	15	„Milyen magatartásformák lehetségesek a diktatúrában”, „A fegyelmet és az engedelmességet állítja középpontba: az újoncok senkik”, „Az iskola fasiszta módszerekkel uniformizálja a növendékeket”, „Elnyomás és megaláztatás”	magyartanárok
harc	10	„Szembe kell nézni a nehezen viselhe-	állami gimnázium

		tő helyzettel”, „Egy naiv gyermek harca a világ kegyetlensége ellen”, „Küzdelem a túlélésért”, „Lázadás egy rendszer ellen”	umba járók, mérnökök
kemény életre nevelés	9	„A kemény élet megedzti az embert a kemény életre”, „A katonaiskola fegyelemre tanít”, „A katonaiskola más, mint a rendes iskola: fegyelemre és barátságra tanít”, „A katonaiskola hatására megerősödtek testben és lélekben”	katolikus gimnáziumba járók
Ottlik élete	7	„Az Író gyermekkorát mutatja be”, „Önéletrajzi regény”	katonai középiskolások, tisztisiskolások, szakmunkástanulók
kapcsolat	5	„Az emberek közötti kapcsolat leírása”, „Kialakulhatnak e a sorsközösségekben a felszín alatt húzóódó szálak”, „Az emberi viszonyok sokszínűsége”	—
<b>lélektani-filozófiai-szociológiai</b>			
zárt világ	11	„Térben és időben leszűkített világ”, „Kegyetlen és zárt világ”, „Zárt törvényű társadalom működése”, „Egy emberi közösség a szabad világból egy korlátozott világba kerül”	—
mély emberi kapcsolatok	5	„Embertelen körülmények között is lehet mélyebb emberi kapcsolatokra szert tenni”, „Nem szükségszerű, hogy az ember bezáródjon: az őszinte ember kapcsolatban önmagára találhat, teljes életet élhet”, „Olyan titkos emberi kapcsolatok, melyek a szerelemnél is többek, amelyhez kedvelnünk sem kell egymást”	—
<b>szociológiai</b>			
civil és katonai világ	19	„A katonavilág és a civil világ ellentéte”, „Hogyan válnak a civilek katonává, s távolodnak el messzire a civil élettől”	szakmunkástanulók
az iskola a társadalom	18	„Mentalitás a két világháború között”, „Az iskola a társadalom makettje”, „Korabeli katonai világ élete”, „Horthy-Magyarország”, „Társadalombírálat”	katolikus klerikusok
közösség	15	„Közösség alakulása egy abszolút zárt világban”, „Egy közösség bemutatása”, „A közös tapasztalat erejéből szabadság”, „Összetartozás, bajtársiasság”, „A közösség célja: a túlélés”	magyartanárok, tisztisiskolások

katonaiskola élete	7	„Egy katonaiskola életténc bemutatása”	katonai középiskolások
hatalom	3	„Milyen legyen viszonyunk a hatalomhoz” „A hierarchia”	—
régimódiság	2	„régimódi világ”, „régimódi gondolkodás”	szakmunkástanulók
családi kapcsolat	2	„Szülő-gyermek kapcsolat”, „A család”	—

Az egyelemű értelmezések 41%-a szociológiai, 28%-a lélektani, 26%-a filozófiai, 5%-a etikai jellegű értelmezés. A többelemű értelmezések megoszlása<sup>5</sup> így fest:

lélektani–filozófiai <sup>6</sup>	18%
lélektani–szociológiai	16%
filozófiai–lélektani–szociológiai	10%
erkölcsi–filozófiai	7%
filozófiai–szociológiai	7%
erkölcsi–lélektani	6%
lélektani	5%
erkölcsi–filozófiai–lélektani	5%
filozófiai	4%
erkölcsi–szociológiai	4%
erkölcsi – lélektani – szociológiai	3%
erkölcsi	3%
erkölcsi – filozófiai – lélektani – szociológiai	2%
egyéb	10%
összesen	100%

A többelemű értelmezésekben leggyakoribb a *lélektani* elem (65%), ezt követi a *filozófiai* (53), a *szociológiai* (42%) és az *erkölcsi* (24%).

A négy elem aránya<sup>8</sup> az értelmezésekben így alakul:

lélektani	39%
filozófiai és vallási	24%
szociológiai	22%
etikai	11%
egyéb	4%

Először is megállapítható, hogy az egyelemű értelmezések aránya ebben – a jóval nagyobb részt laikus olvasókból álló – körben sem sokkal nagyobb, mint a szakértők körében. A szakértők értelmezéseiben kisebb a lélektani és – különösen a nyolcvanas évektől – a szociológiai, nagyobb a filozófiai és etikai értelmezések aránya. Mindez csak az értelmezések jellegére, irányultságára és nem mélységére, eredetiségére vonatkozik, hiszen egy „filozófiai” értelmezés lehet egy eléggé nagy közhely vagy lapos filozofálás is, akár laikus vagy hivatásos olvasóé.

A *lélektani* elem az irodalomtanárok, a *filozófiai* a klerikusok és az irodalomtaná-



rok, a *szociológiai* pedig a katonai középiskolások, a szakmunkástanulók és az állami gimnáziumba járók értelmezéseiben a leggyakoribb.<sup>9</sup>

### 7.1.2. Redukáló értelmezések

Sontag szerint minden értelmezés redukáló, különösen manapság, amikor „az értelmezés legtöbb esetben nyárspolgári túlbuzgóság” (Sontag, 1998:419). Ricoeur szerint „a végesség ténye a vallási »tehetséggel« rendelkező embernél azt eredményezi, hogy korlátozott képességei közé szorítsa az őt meglátogató korlátlanságot”. Ez a művészet befogadójára is ugyanígy igaz (Changeux–Ricoeur, 2001:278), még hozzá nem csak a korlátozott képességű befogadóra, hiszen minden értelmezés – a legeredetibb és legárnyaltabb is – bizonyos mértékig redukáló, mert kényszerűen részleges. Másfelől természetesen elhelyezhetjük az értelmezéseket az igen összetett és árnyalt értelmezésektől az erőteljesen redukáló értelmezésekig terjedő skálán.

Egy etikai elemet tartalmazó értelmezés lehet valóban erkölcsi és lehet csak felszínesen moralizáló, hasonlóképpen lehet egy értelmezés valóban szociológiai és csak szociologizáló, valóban filozófiai és csak filozofáló (ezen belül lehet vallási és vallásos), igazi lélektani és csak pszichologizáló. A moralizáló, pszichologizáló, szociologizáló értelmezésekre, főképpen ezek belemagyarázó változataira igaz Jonathan Culler megállapítása, mely szerint „Az az olvasó, aki mindent maga teremt, nem tanul semmit” (Culler, 1997:100).

A *pszichologizáló* értelmezések közé sorolható azé az állami gimnáziumba járó fiúé, aki szerint a regény „A felnőtté válásról szól, hogy hogyan képes az ember alkalmazkodni és túrni a megaláztatást”, azé a szakmunkástanulóé, aki szerint a regény lényege „a személyiségrombolás túlélése alkalmazkodással”, valamint az az állami gimnáziumba járó lányé, aki szerint az *Iskola a határon* „a felnőtté válás és a különleges baráti kapcsolatok regénye”.<sup>10</sup>

*Pszichologizáló-szociologizáló* annak a katonai középiskolásnak az értelmezése, aki a regényt így értelmezi: „Egy társadalmi réteget mutat be, amint túléli a helyzetet”. Ebbe a kategóriába sorolható annak az állami gimnáziumba járó diáklánynak az értelmezése, aki szerint „Az ember keresi helyét a világban, kiismeri a többi embert, és megpróbál egy magasabb rangra jutni a lehető legkisebb veszteség árán”; annak a szakmunkástanuló fiúnak az értelmezése, aki szerint „A regény a fegyelmet és az engedelmességet állítja középpontba. A újoncok eleinte senkik, de a végére már a barátság áll középpontban”; azé a szakmunkástanuló lányé, aki szerint „A katonaiskola teljesen más, mint a civil élet, mert fegyelemre tanít. Itt az embernek meg kell tanulnia megvédenie magát”; valamint azé a szakmunkástanuló fiúé, aki szerint a regény lényege az, hogy „A katonaiskola más, mint a rendes iskola: fegyelemre és barátságra tanít”.<sup>11</sup>

Tipikus *moralizáló* értelmezést fogalmaz meg az a krisnás férfi, aki szerint a regény lényege az, hogy a „A tanárok sokkal több rosszat tettek a diákokkal, mint jót, és a rossz példa ragadós”, valamint a tisztis iskolás, aki így értelmezi a regényt: „Az emberi jellemek helytállása az összetartozás segítségével”; és társa, aki szerint a regény „A jó barátok emberré válása, összetartás és bajtársiasság”.<sup>12</sup>

A *moralizáló-pszichologizáló* kategóriába sorolható annak a katolikus gimnáziumba járó lánynak az értelmezése, aki szerint a regény üzenete az, hogy „Az alávetett

ember bizonyos keretek között lázadhat, de fontos, hogy közben megőrizzük lelkünk tisztaságát”.<sup>13</sup>

● *Moralizáló-szociológizáló értelmezés* azé a katonai középiskolába járó fiúé, aki szerint a regény lényege „Nagy próbatétel, amikor a civil életből hirtelen benn találják magukat a katonai életben. Az iskolában teljesen más értékítélet van, de ez nem rosszabb, mert bajtársiasságra nevel”.<sup>14</sup>

● *Filozófáló-pszichológizáló értelmezést* fogalmaz meg az a katolikus gimnáziumba járó fiú, aki a regényt úgy értelmezi, hogy „A rossz világot nekünk kell javítani. Vigyázni kell, mert a barátok nem mindig igazak”. Ebbe a kategóriába tartozik annak a mérnökhallgató férfinak az értelmezése, aki szerint a regény lényege az, hogy „A barátság igen fontos. Az ember akarata ellenére is igen jól alkalmazkodik”; valamint annak a katolikus gimnáziumba járó lánynak a magyarázata is, aki szerint „A regény a katonaiskola életét mutatja be, amely nagy próba számukra, ahol megtanulják a fegyelmet és a kellő harcot az élethez, ahol sok életfilozófiát fogalmaznak meg”.<sup>15</sup>

● Néhány *többelemű értelmezés* is megmarad a részlegesség szintjén, mint azé a mérnöké, aki így foglalja össze a regény lényegét: „Az összes embertípus megtalálható az iskolai közösségben, amely a társadalom kicsiben. Azt sugallja, hogy küzdj, mert alulmaradsz, hogy csak magadban bízatsz, hogy vannak igaz barátok és hogy élni jó”.

● A kevésbé árnyalt, redukáló (zömmel egyelemű) *értelmezések* a szakmunkástanulók, a katonai középiskolások és a gimnazisták körében a leggyakoribbak, de a többi csoportban is előfordulnak, legkisebb arányban a klerikusok és az irodalmárok értelmezései között.

### 7.1.3. Árnyalt értelmezések

● Annak ellenére, hogy minden értelmezés így-úgy félreértelmezés, határozottan van értelme mélyebbre hatoló, a művel dialogizálni próbáló, árnyalt értelmezésekről beszélni, melyekre többé-kevésbé áll Éric Weil megfogalmazása: „A diskurzusba belépve kilépünk az erőszakból”. Esetünkben az erőszakos redukcióból. Szép számmal akadtak ilyen értelmezések. És ha nem is sok esetben, még az *egyelemű* lélektani, filozófiai és etikai értelmezések között is!<sup>16</sup>

● *Lélektani értelmezés*: „Bemutatja a magány és az egymásra utaltság legszélesebb skáláját, a lélek legtitkosabb rezdülését egy olyan társaságban, ahol nem baráti, hanem bajtársi viszonyban állnak egymással azok a személyek, akik teljes erővel védik személyiségüket, amit a felnőtt hatalom igyekszik megsemmisíteni” (magyartanár, férfi).

● *Etikai értelmezés*: „Embertelen körülmények között is lehet erkölcsi és lelki elveket választani, valamint mélyebb emberi kapcsolatokra szert tenni” (Krisna-hívő nő).

● *Filozófiai értelmezések*: „Az egyesben megmutatkozó egyetemes. Az eredeti otthonát elhagyó és igazi arcát elfelejtő emberi lény torzulása az anyagi világ álarcosbáljában. Mindenki megvillantja a jót, de a jócselekedetek szférájából csak isteni kegy által emelkedhet ki az ember” (Krisna-hívő férfi); „Az iskola a világ hermetikusan elzárt része, ahol kinyílt Pandora szelencéje, és szétszéledtek a világ rossz dolgai. A gyerekek ártatlanságuk elvesztésével tapasztalják meg az életet” (magyar szakos nő).

● A többelemű értelmezések között a *lélektani-filozófiai értelmezések* voltak a leg-

gyakoribbak: „Embertelen körülmények között is meg lehet őrizni a belső függetlenséget, ilyen környezetben is kialakulhatnak barátságok, és felépülhet az ember felnőtt énjé.” (magyartanár, nő); „Milyen magatartás-formák lehetségesek a diktatúrában. A belső szabadság itt is megteremthető. Kérdéssé válik egy történet elmesélhetősége. Bár a lényegét nem lehet szavakkal kifejezni, a szereplők szavak nélkül is megértik egymást.” (magyartanár, nő); „Az, hogy az ember hogyan reagál az élet különböző helyzeteire, függ gyerekkori élményeitől. Ha már tudatosan benne, ki is ő, hová is tartozik, akkor az ember önmaga alakíthatja sorsát. Ugyanakkor létezik egy fölöttünk álló valóság, Isten, akinek szuverén hatalma van, s az ő képviselőjén (Monsignore) keresztül kapták meg Merényiék a kegyelemdőfést. (református teológus nő); „A három főszereplő három túlélési stratégiát képvisel: Medve a belsőre hallgat, Bébé alkalmazkodni próbál, Szeredy függetlenségét alakítja ki” (magyar szakos egyetemi hallgató nő), „Egy emberi közösség a szabad világból egy korlátozott világba kerül, megindul a túlélésért folytatott harc, amely az alkalmazkodóképesség szerint differenciálódik. Az egyedi létező személyiségében és kapcsolataiban olyan változásokon megy át, hogy egy egész más dimenzióba jut, ahol örökre megmarad.” (református klerikus férfi).

Eléggé gyakori volt az *etikai-filozófiai értelmezés*: „A döntéseiben megmutatkozó ember bármit is tesz, nem szabadulhat lelkiismeretétől és szabadságától” (katolikus klerikus nő), „A világ, mely nem mentes az elnyomástól, gyakran forogat meg minket szájában és kiköp. Rajtunk múlik, hogy valahol belül tudunk-e szépek és szabadok maradni” (katolikus gimnáziumba járó fiú); „Az embertelenség és saját hibáink mocskán át eljutni odáig, hogy átértékelve tudjuk a dolgok titkos reményét, hogy önmagunknak legyünk titkai, harmóniában a világgal.” (katolikus gimnáziumba járó fiú); „Élni csak a szeretet éghajlata alatt érdemes. Az ember szabadságra született lény, ezzel élnie erkölcsi kötelessége” (magyartanár, férfi); „Óriási szüksége van az embernek arra, hogy legmélyebb, ki nem mondható érzéseit, gondolatait valaki megértse. Ha ez nem történik meg, törés következik be, ami után újra fel kell állni és megtalálni a megfelelő utakat, emberi kapcsolatokat, ezekben pedig önmagunkat. Nem szükségszerű, hogy az ember bezáródjon: az őszinte emberi kapcsolatban önmagára találhat, teljes életet élhet. Az élet borzalmas, igazságtalan történéseit, szenvedéseit föl lehet dolgozni, túl kell és túl lehet élni. Az élet és az ember értékes. Meg kell őrizni és csiszolni legbelső önmagunkat” (református klerikus nő).

Ugyancsak eléggé gyakoriak voltak az *etikai-lélektani értelmezések* is: „Fájdalmas és hosszú alkalmazkodás, mely könnyebben megy a gyengébb akaratú és jellemű embereknek. A szilárd jellemű ember számára ez nem alkalmazkodás, hanem megalkodás” (református lelkésznek készülő férfi teológus hallgató); „Három fajta viszonyulás az igazságtalansághoz, kilátástalansághoz és az erőszakhoz. Abból, hogy Szeredy szenved legkevesebbet, de később neki alakul legzűrösebben a sorsa, sz rintem az következik, hogy bár gyakran a közönyösség a legkönnyebb megoldás, nem élhetjük életünket állásfoglalás nélkül” (állami gimnáziumba járó lány); „Az erőszak lélektani hatása nyomon követhető: belső szabadságuktól megfosztott szolgalelkű embertől a meg nem tört, belsőleg szabad emberig” (idős diplomás nő); „A kényszerű felnőtté válás keretében az életet élni kell, s benne megtalálni magunkat, ehhez kínál tökesúlyt az iskola (református lelkésznek készülő férfi teológus).

Néhány példa a ritkábban előforduló árnyalt, többlemű értelmezésekre:

*Lélektani-szociológiai:* „Az iskola a társadalom makettje, ahol különböző viselkedésminták alakulnak ki az alkalmazkodásra” (magyar szakos főiskolai hallgató férfi); „Messzire eltávolodva a civil élettől összetartó közösséggé kovácsolódnak, s egymás reakcióit jól értő felnőtté válnak, miközben megtanulják, mi az élet értelme. (magyartanár, nő).

*Etikai-filozófiai-lélektani:* „Ha van cél, minden kibírható. Erős kötelek alakultak ki. Talpnyalónak lenni sem életbiztosítás” (mérnök férfi); „A gyerekkor biztonságos világából kilépve megtapasztalják a világ összetettségét. Az iskola határhelyzet, vagyis maga az élet. Fel kell venni a küzdelmet önmagukkal és másokkal. A kegyelem szabadságot, erőt és reményt ad” (református klerikus nő).

*Etikai-lélektani-szociológiai:* „Az énkonstitúció a traumák mentén alakul. A gyerekkor meghatározó szerepű. A hatalmi szervezet az ént az etikai magatartásmoddal kényszerpályájára helyezi (magyartanár, férfi); „Embertelen közegben a közös sors hozza közel egymáshoz a magányos lelkeket. A közösség célja: a túlélés. A három főhős olyan értékek hordozója, melyek segítik őket embernek maradni az embertelenségben. A személyiség törekeny, néha csak megalkuvással lehet megőrizni viszonylagos épségét. A felnőtt és a gyermek léthatárán csak megrázkódtatással lehet átlépni” (magyartanár, nő).

*Filozófiai-szociológiai:* „Hogyan maradjunk emberek szélsőséges léthelyzetben? Hogyan fogadjuk magunkba a világ színességét, végtelen lehetőségeit? Milyen legyen viszonyunk a hatalomhoz? Mikor küzdjünk, mikor alkalmazkodjunk? Milyen az igazi barátság? Hogyan alakítja egy zárt közösség törvényeit? Mi a világ működésének alapvető mozgatórugója?” (Krisna-hívő nő); „Van az életnek értelme. Van Isten. Az iskola egyéniség- és szabadságellenes. Az egész világ egymásba rakott intézményekből áll, s mi benne vagyunk az egyik dobozban, a mi Schulzénkkal” (Krisna-hívő nő).

*Filozófiai-lélektani-szociológiai:* „Olyan gyerekeket neveltek, akik természetesnek vették a hierarchiát, a megpróbáltatást és a megalázást, ennek ellenére meg kellett őrizniük méltóságukat” (katonai középiskolás); „A iskola maga az élet, maga a társadalom. Hogyan lehet az ember önmaga egy elfajult világban? Kialakulhatnak-e a sorsközösségben a felszín alatt húzóódó szálak? A közös tapasztalat erejéből szabadság születik. A felülről érkező hó képes megváltoztatni az ember és a sár vízszintes problémáját” (katolikus klerikus férfi).

*Etikai-filozófiai-lélektani-szociológiai:* „A katonaiskola emberpróbáló légkörében többféle magatartás létezik (gátlástalanságtól a fejjel a falnak rohanó igazságosságra törekvésig). Az egyéni értékek gyakran ellenkeznek a közösségi értékekkel, a katonavilág a civillel. Ezek között kell az embernek megőriznie és csiszolnia önmagát, megmaradni függetlennek, szilárdnak, becsületesnek” (református klerikus nő); „Jellemtől függően megalkuvásból, ellenállásból, azonosulásból, lázadásból érdek-szellemű csoportok jönnek létre. A lelki terror ellenére az ember megőrzi lelki szabadságát, ha meg- és felismeri önmagát. Az ember egyéniségével alakítja a közösséget. A megalázó, sivár, tekintélyelvű közösségben csak a boldog gyermeki világ emlékeivel lehet megőrizni önmagunkat. Kis megalkuvások szükségesek, de a léleknek ártanak” (magyartanár, férfi).

Az árnyalt értelmezések a keresztény klerikusok és az irodalmárok között a leggyakoribbak, de előfordulnak más csoportokban is, el-elve a katonai csoportokban is, csupán a szakmunkástanulók körében nem találtam ilyeneket.

#### 7.1.4. Az átfogó értelmezésekből kiolvasható olvasási stratégiák

Az átfogó értelmezések is eléggé hűséges lenyomatai az *olvasási stratégiának*, amelyek egyik jellemzője lehet a szociológiai, lélektani, etikai, vallási vagy filozófiai irányultság. Elvileg mindegyik irányultságú stratégia lehetővé tesz árnyalt értelmezéseket, amint azt Fogarassy Miklóssal közös kutatásunkban – amikor egy Örkény- és egy Sánta-novella befogadását vizsgáltuk (Fogarassy–Kamarás, 1981) – bizonyítottuk. A szociológiai és lélektani irányultságú olvasási stratégiájú olvasók értelmezései gyakrabban indulnak ki a regény társadalomrajzából vagy a szereplők pszichikumából és kapcsolataik szociálpszichológiai reflexiójából, értelmezéseik között az átlagosnál gyakoribb a regény „tényeiből” kiinduló „*induktív*” értelmezés. Az etikai, filozófiai és vallási irányultságú olvasási stratégiával értelmező olvasók viszont az átlagosnál gyakrabban próbálkoznak „*deduktív*” értelmezésekkel: spekulatív etikai, vallási és filozófiai magyarázatokkal. Mindkét megközelítés eredményezhet redukáló, vagy árnyalt értelmezést. Ha nem párosul az árnyalt értelmezéshez szükséges olvasottsággal, kódismerettel és olvasói aktivitással<sup>17</sup> a lélektani és a szociológiai (ritkábban a vallási és etikai) irányultság, könnyen marad meg az értelmezés a *faktuális* vagy *racionalizáló* szinten, az etikai, filozófiai és vallási irányultságú olvasási stratégiával rendelkező olvasó értelmezése pedig a *részletekben leragadó* és az *általánosságban maradó* racionalizáló<sup>18</sup>, vagy pedig az *érzelmi* szinten.

Bármelyik irányultság lehetőséget ad az árnyalt értelmezésre, bármelyik kapun be lehet lépni a „mű labirintusába”, bármelyik úton el lehet jutni mélyébe, a különböző olvasmányok esetében azonban bizonyos irányultságú stratégiák jobban segítik az árnyalt értelmezést. Az *Iskola a határon* esetében egyfelől azt tapasztalhattuk, hogy a dominánsan *szociológiai* irányultságú olvasási stratégiák kedveznek legkevésbé az árnyalt értelmezésnek, másfelől pedig azt, hogy a *többes irányultságú* olvasási stratégiák jóval nagyobb esélyt adtak az árnyalt értelmezésnek, mint az „egyszólamúak”. Feltételezem az sem véletlen, hogy az árnyalt értelmezések zömében egyszerre szerepelt a tényekből kiinduló, elemző, induktív szociológiai és/vagy lélektani, valamint az elvonatkoztató, összegező, deduktív etikai, filozófiai-vallási elem, ami a hasonlóképpen összetett olvasási stratégiára utal.

## 7.2 A FELKÍNÁLT ÉRTELMEZÉSEK MEGÍTÉLÉSE

### 7.2.1. A felkínált átfogó értelmezések

Zárt kérdés segítségével is vizsgáltam a regény értelmezését. 33 egymondatos értelmezéssel kapcsolatban tettük föl a „*Mennyire érzi közel az alábbi értelmezéseket az ön értelmezéséhez?*” kérdést. A mérlegelésre ajánlott értelmezések fele „hivatásos olvasóké” volt.<sup>19</sup> Az egyes értelmezések<sup>20</sup> elfogadása a 12 csoportban így alakult<sup>21</sup>:

a minősítendő értelmezések	áll. gim.	kat. gim.	kat. isk.	szm. tan.	tisz.	mér.	kat. kl.	ref. kl.	kris.	id. olv.	m. szak	m. tan.
(1) Az ellenállás és az alkalmazkodás mellett ott van a belső tartásra, erkölcsi érzékre, barátságra és tudásra épülő magatartás lehetősége is.	4.2	4.3	4.3	4.2	4.3	4.2	4.2	4.7	4.8	4.8	4.3	4.4
(2) Az ember annak ellenére, hogy tudatában van a világ tragikumának, mégis tud örülni az életnek, mert az élet kimeríthetetlenül gazdag.	4.4	4.4	4.3	4.3	4.5	3.7	4.4	4.2	3.7	4.4	3.7	4.1
(3) A személyiségromboló és lélekölő hatalommal szembeni kiszolgáltatottság ellenszere a belső függetlenség kialakítása.	4.1	3.9	4.0	3.9	4.0	3.9	4.3	4.0	4.8	4.4	4.4	4.0
(4) A szabadságvágyat és életszeretetet akarata ellenére senkitől sem lehet elvenni.	4.2	4.3	4.2	4.6	4.4	3.2	3.9	3.7	4.3	4.7	4.0	4.4
(5) A sokarcú valóság kifejezhetetlen az egyértelmű szavakkal.	4.0	3.8	3.7	3.2	4.0	4.0	4.0	4.2	4.3	3.8	4.3	4.5
(6) Önmagunk felelős felvállalásával élhetjük túl a lét borzalmaival és abszurditását.	3.5	3.5	3.7	3.9	3.8	4.0	3.9	3.8	4.1	4.3	4.0	4.2
(7) A személyiség kiteljesedésének nincs egyedüli útja, Medve és Bébé útja egyaránt járható.	3.9	3.9	3.8	2.9	3.5	4.0	3.9	3.9	3.5	4.3	4.2	4.2
(8) Az ember nem jó vagy rossz, nem tudja megváltani a világot, s önmagát sem tudja átalakítani, de feladata van: meg kell találnia önmagát.	4.2	3.7	4.2	3.6	4.2	3.9	3.5	3.8	4.1	4.1	4.1	3.8
(9) A belső világ kiépítése növelheti a személyes kapcsolatok esélyét.	4.2	4.0	3.9	3.5	3.9	3.4	3.8	3.7	4.1	4.3	3.9	3.7
(10) Az erkölcsi érzék az ember elpusztíthatatlan tulajdonsága.	4.0	3.6	3.8	3.9	3.6	3.9	3.8	3.2	3.3	4.8	3.2	4.0
(11) Az ember függetlensége akkor valósul meg, ha mozgásba lendül vagy újra működni kezd benne a tudatosság, a spontaneitás és az intimitás képessége.	3.8	3.8	4.0	3.7	3.8	3.6	3.8	3.6	3.6	3.7	3.3	3.5
(12) Sem a lázadás, sem az engedelmesség nem megoldás, meg kell találni a közösséget.	3.8	3.8	3.9	4.1	3.9	3.7	3.3	3.0	3.1	3.4	3.7	3.3
(13) Az emberi szabadság az ésszerű belátásokból levezethető.	3.5	3.6	3.5	3.6	3.8	3.1	3.4	3.3	3.2	3.9	3.7	3.3

len erkölcsi érzéken alapul, mely megteremt a szeretet közösségét és magát a személyiséget.												
(14) A katonaiskola nem más, mint kemény próbák általi beavatás a felnőtt létbe.	3.5	3.9	4.2	3.9	3.1	3.0	2.8	3.5	3.2	3.4	3.4	2.9
(15) A személyesség és a személyt elnyomó intézmény elletéte.	3.6	3.5	2.9	4.0	3.4	3.2	3.1	3.1	3.1	3.9	3.6	3.2
(16) Az ember az ellenséges környezetben csak óvatos önérvényesítéssel őrizheti meg önmagát.	3.4	3.6	3.9	4.0	3.3	3.0	3.2	2.7	3.8	4.1	3.2	3.2
(17) A személyiségromboló terort csak a közösség segítségével lehet átvészalni.	3.8	3.4	3.8	3.4	3.5	3.0	3.3	3.4	3.2	3.6	3.5	3.1
(18) Egyéniségünk megtalálása után következhet a kapcsolatok keresése a „felületre merőleges irányú ismeretlen dimenzió” erőterében.	3.7	3.7	3.4	3.2	3.2	3.0	3.3	3.5	3.9	3.7	3.7	3.1
(19) Az ember sötét erők által manipulálható, a gyermeki személyiség szétrombolható.	3.8	3.5	3.6	3.0	3.8	3.6	2.9	3.5	3.8	3.4	3.6	2.9
(20) A kegyelem hatására az összetartozás, az egymás megértése annyira természetessé, magától értetődővé válik, hogy a szavak már felületessé és feleslegessé válnak.	3.6	3.5	3.5	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.4	4.1	3.5	2.9
(21) A gyermekkor paradicsoma után a katonaiskola pokla tisztítóúzzá, vagyis értékalkotó tényezővé válik.	3.2	3.5	3.5	3.4	3.2	2.6	3.4	3.0	3.4	3.1	3.1	3.0
(22) A regény megmutatja, hogyan lehet alkalmazkodni minimális veszteséggel.	3.4	3.0	3.4	3.7	3.5	3.3	2.8	2.7	2.8	3.4	2.1	2.8
(23) A lázadás értelmetlen, olyan alkalmazkodás is lehetséges, mely nem erkölestelen.	3.0	3.2	3.3	3.4	2.8	3.0	3.2	3.0	3.1	3.7	2.6	2.8
(24) A belső függetlenség a központi érték, az erkölcsi érzék az értékhordozó, de Isten az értékalkotó.	2.4	4.5	2.5	1.9	3.0	2.7	3.8	3.9	4.4	3.7	3.1	2.5
(25) Isten irgalma nélkül nem boldogulhatunk, Isten segítőkgyelme hozzásegít az igazi értékek felismeréséhez.	2.1	4.6	2.0	1.8	2.7	2.7	4.2	4.2	4.4	3.9	2.9	2.3

(26) Egy régi világ, a Horthy-korszak életének bemutatása egy katonaiskolán keresztül.	3.5	3.1	4.0	3.3	3.3	3.1	2.3	2.6	2.3	3.4	2.1	2.3
(27) Az katonaiskolában a jó és a rossz harcol egymással.	3.0	3.0	3.3	3.2	3.2	2.3	3.0	2.4	2.8	3.2	2.6	2.5
(28) Ncm az erkölcsi rossz és az erény, hanem a bűn és a kegyelem állnak szemben egymással.	3.0	2.6	3.2	3.1	3.0	2.2	2.9	2.9	2.8	3.6	3.1	2.5
(29) Az ember végül is magányos lény, élete problémáinak megoldásában csakis önmagára támaszkodhat.	3.1	2.9	3.4	2.4	2.7	2.6	2.0	2.3	2.3	3.0	3.1	2.7
(30) A katonaiskola kivétel nélkül mindenkit megnyomorít, a lázadókat és az alkalmazkodókat, ez erkölcselencet és az erényeseket egyaránt.	2.8	2.8	2.7	2.9	2.8	2.4	1.9	2.5	3.1	3.1	2.8	2.6
(31) A katonaiskola tisztjei, altisztjei és manipulált növendékei a fasizmust testesítik meg.	2.6	2.8	2.8	3.0	2.5	2.6	2.2	2.2	2.2	2.5	2.9	2.3
(32) Az iskola bűnös világával keresztény erkölcsi értékek állnak szemben.	2.3	2.8	2.6	2.4	2.9	2.0	2.6	2.6	3.0	3.7	2.5	2.4
(33) Az elidegenítő, személyiséget leépítő gépezetből csak az álmovilágba lehet menekülni.	2.7	2.4	2.9	3.1	2.0	3.0	1.9	1.9	1.8	1.8	2.4	2.0

A legszembeütőbb a felajánlott *értelmezési lehetőségek elfogadásában mutatkozó konszenzus* erőssége. A 33 értelmezés között 14 olyan akadt, amely elfogadásának átlagértékei között 1.0-nél kisebb különbség mutatkozott a csoportok között, s csak hat olyan csoportot találhatunk, amelyben ez az érték 1.5-nél nagyobb volt. Jól magyarázható a világnézeti elkötelezettség (és az óhatatlanul ezzel járó elfogultság) véleményformáló erejével az, hogy a legnagyobb eltérések a két (a 24. és 25. számú) kellőképpen árnyalt<sup>22</sup>, de kifejezett *vallási felhangú* filozófiai értelmezés esetében tapasztalhatók, a vallásos és nem vallásos olvasók között. Kilenc esetben *rövidre záró* szociologizáló (22.,28., 31.), pszichologizáló (14.,16.,33.) vagy moralizáló (23., 27., 32.) értelmezések elfogadásában mutatkozott átlagosnál nagyobb eltérés a különböző csoportok között; a legtöbb esetben oly módon, hogy a legnagyobb mértékű egyetértés a szakmunkástanulók és/vagy a katonai középiskolások (14., 15., 16., 17., 21., 26. és 33.), a legkisebb mértékű pedig a legtöbb esetben az irodalmárok körében mutatkozott. Akadt nyolc olyan értelmezés, mely az *idős olvasók* körében volt a leginkább elfogadott. Ezek szinte kivétel nélkül moralizáló vagy etikai értelmezések. Akadt öt olyan értelmezés (11.,14., 26., 29., 31.), melyekhez a *katonai középiskolások* ragaszkodtak leginkább, ezek közül három a katonaiskolával, egy az önérvényesítéssel, egy pedig a függetlenséggel kapcsolatos.



Az egyes csoportok értelmezés-választásai irányának jellemzéséhez a minősítő értelmezéseket filozófiai, etikai, pszichológiai, szociológiai és vallási kategóriákba, továbbá ezek kombinációiba soroltam<sup>23</sup>. Az alábbi táblázat a leginkább árnyalt és a leginkább redukáló, valamint a lélektani, szociológiai, etikai, filozófiai és vallási elemeket (illetve ilyen elemeket is) tartalmazó értelmezések átlagértékeit mutatja. Mivel a „lélektani”, „szociológiai”, „etikai” és „filozófiai” jelzők csak az értelmezés-elemek jellegét, irányát jelölik, zárójelben a kategórián belüli árnyalt értelmezésekre vonatkozó adatot is közlöm.<sup>24</sup>

	filozófiai	etikai	pszichológiai	szociológiai	vallási	legárnyaltabb értelmezések	leginkább redukáló értelmezések
állami gimnáziumba járók	3.7 (3.8)	3,2 (3.3)	3.6 (3.9)	3.5	2.7	3.7	3.2
katolikus gimnáziumba járók	3.7 (3.8)	3.4 (3.8)	3.3 (3.5)	3.2	3.7	3.7	3.0
katonai középiskolások	3.7 (3.7)	3.4 (3.4)	3.6 (3.7)	3.6	2.8	3.7	3.4
szakmunkástanulók	3.5 (3.8)	3.3 (3.3)	3.5 (3.4)	3.6	2.6	3.5	3.4
tiszti iskolások	3.6 (3.8)	3.3 (3.3)	3.4 (3.4)	3.4	3.1	3.9	3.2
mérnökök	3.6 (3.6)	3.5 (3.6)	3.5 (3.8)	3.3	2.9	3.7	3.6
idős olvasók	3.6 (3.8)	3.7 (3.4)	3.3 (3.2)	3.0	3.2	3.8	2.9
katolikus klerikusok	3.8 (4.0)	3.5 (3.7)	3.2 (3.1)	3.0	3.6	3.9	2.9
református klerikusok	3.8 (4.0)	3.5 (4.0)	3.3 (3.5)	3.1	3.6	4.0	2.9
krisnások	3.8 (4.2)	3.4 (3.9)	3.2 (3.5)	2.7	3.6	3.9	2.8
magyar szakos hallgatók	3.9 (3.8)	3.3 (3.5)	3.4 (3.4)	3.2	3.2	3.9	2.9
magyartanárok	3.9 (3.9)	3.5 (3.6)	3.4 (3.6)	3.1	2.8	3.9	2.9

A mérnökök kivételével (akik a lélektani megközelítésű értelmezésekkel azonosultak leginkább) valamennyi csoportban a *filozófiai* megközelítésű (vagy filozófiai elemet is tartalmazó) értelmezéseket érezték magukhoz legközelebb, s közülük is az *árnyaltabbakat* inkább, mint a redukáltakat. Érthető módon a klerikus csoportokban érezték leginkább magukénak a filozófiai, s még inkább az etikai jellegű értelmezéseket, legkevésbé pedig a lélektani és szociológiai megközelítésűeket.

Evidens, hogy a *vallási* jellegű értelmezéseket a vallásos csoportok tagjai érezték magukhoz legközelebb. Az is eléggé evidens, hogy az idős olvasók csoportjában is viszonylag magas elfogadottságú volt ez a fajta értelmezés, hiszen ebben a csoportban viszonylag nagy a vallásosok aránya.<sup>25</sup> Az azonban magyarázatra szorul, hogy miért fogadják el a tiszti iskolások ezeket az értelmezéseket jobban, mint a mérnökök, pedig a mérnökök körében jóval nagyobb a vallásosok aránya, mint a tiszti iskolások körében.<sup>26</sup> A magyarázatnak része lehet az is, hogy az istenhívő attitűd nem gyengébb a mérnököknél kevésbé vallásos tiszti iskolások körében<sup>27</sup>, valamint az is, hogy a filozófiai megközelítésű értelmezéseket nem kevésbé érzik magukénak a tiszti iskolások, mint a mérnökök. Az sem szorul különösebb magyarázatra, hogy a nem vallásos diákokon kívül a magyartanárok utasítják el legerőteljesebben a vallási értelmezéseket, jóval inkább, mint az irodalom szakos hallgatók, ugyanis utóbbiak körében egyfelől nagyobb a vallásosok aránya, másfelől erősebb az istenhívő attitűd.



katolikus klerikusok	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺
református klerikusok	☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺☺	☺	☺
krisnások	☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺	☺	☺☺	
magyar szakos hallgatók	☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺ ☺	
magyartanárok	☺☺	☺☺☺	☺☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺☺ ☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺

A civil és a katonai világ határára elsősorban a katonai csoportok, az emberség és az embertelenség határára pedig az irodalmárok gondolnak elsősorban. A két katonai csoportot elsősorban a földrajzi határ és a szabadság–alávetettség (a középiskolások) és az emberség–embertelenség (a tiszti iskolások részéről) választása különbözteti meg leginkább. A két gimnazista csoportot a filozofikus teljes lét és szűk létezés (állami) és a civil és katonai világ (katolikus) választása jellemzi leginkább. Az idős olvasók sajátos választása a konkrét országhatár, a katolikus klerikusoké a teljes lét és szűk létezés, valamint a szabadság–alávetettség határa.

A *katonaiskola minősítésére* tíz (öt pozitív és öt negatív) jelzőt<sup>31</sup> kínált a kérdőív. A választások alapján a kérdezetteket öt csoportba osztottam: erősen, eléggé, közepesen, gyengén negatív és nem negatív minősítést adók, ezeket a fokozatokat öt osztályzat helyettesítve a tizenkét csoport a következő átlagosztályzatokkal jellemezhető:

magyar szakosok	4.1
magyartanárok	4.0
szakmunkástanulók	3.7
katonai középiskolások	3.4
állami gimnáziumba járók	3.4
katolikus gimnáziumba járók	3.4
krisnások	3.2
katolikus klerikusok	3.2
mérnökök	3.0
református klerikusok	2.8
idős olvasók	2.7
tiszti iskolások	2.6

Egyetlen csoport sem akadt, amely gyengén vagy alig negatívnak minősítette volna az iskolát, a negatív minősítésekben azonban eléggé jelentős eltérések tapasztalhatók. A kevéssé *negatív* minősítésnek –, mellyel elsősorban a klerikusok, az idős olvasók és a racionális foglalkozású mérnökök és tiszti iskolások éltek – oka lehet az is, hogy az iskolának jó oldalát is látják, valamint az is, hogy a *próbatétel* helyének tartva az eredmény felől ítélik meg. Mindenesetre annyi megállapítható, hogy az iskolát legkritikusabban megítélő hat csoport azok közé tartozik, akik legnagyobb arányban gondolták a címben szereplő határt a szabadság és a alávetettség között húzódo határnak.

A *Miért maradt ott Medve a katonaiskolában?* kérdésre öt választ kínált a kérdőív. Négy csoport kivételével elsősorban (vagyis a csoporttagok 50–80%-a) azzal magyarázták Medve tettét, hogy *le akarta győzni saját magát*. A református klerikusok és a szakmunkástanulók körében is ezt választották legtöbben (a tagok harmada), de a szakmunkástanulók körében eléggé gyakori volt az *„édesanyját nem akarta megbántani”* és a *„szégyellte volna a kudarcot”* választása, a református klerikusok körében pedig ugyancsak a *szégyenre* utalókéi. Még jobban eltért az átlagtól a katolikus klerikusok értelmezése. Körükben az *emberségre való lehetőség* a leggyakoribb értelmezés. Legjobban a tiszti iskolások értelmezése különbözik a többiekétől azzal, hogy körükben az átlagosnál kétszeresre nagyobb arányú a *szégyenre* és *édesanyjára* való tekintetre vonatkozó, és háromszorosa nagyobb arányú a *„beletörődött sorsába”* értelmezés választása.

*Ötvevényi* tettének minősítésére négy lehetőséget kínált a kérdőív, s ebben a tekintetben minden eddiginél nagyobbak voltak az eltérések<sup>32</sup>:

	tipikus civil magatartás	hősies áldozathozatal	bajtársiatlan	bátor
állami gimnáziumba járók (2.9)	☹☹☹☹☹☹	☹☹	☹☹☹☹	☹☹☹☹☹
katolikus gimnáziumba járók (3.6)	☹☹☹☹☹☹		☹☹☹☹☹☹☹☹	☹☹☹☹☹☹
katonai középiskolások (2.5)	☹☹☹☹☹☹	☹☹☹	☹☹☹☹☹☹☹☹	☹☹
szakmunkástanulók (2.7)	☹☹☹☹☹	☹	☹☹☹☹☹☹☹☹	☹☹☹☹☹☹☹☹
tiszti iskolások (3.0)	☹☹☹☹☹☹	☹	☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹	☹☹
mérnökök (2.4)	☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹	☹☹	☹☹	☹☹
idős olvasók (3.5)	☹☹☹☹☹	☹		☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹☹
katolikus klerikusok (3.6)	☹☹☹☹	☹☹	☹☹☹☹☹	☹☹☹☹
református klerikusok (3.4)	☹☹☹☹☹☹	☹☹☹	☹☹☹	☹☹☹☹
krisnások (2.7)	☹☹☹☹		☹☹☹☹☹☹☹☹	☹☹☹☹☹☹
magyar szakosok (2.7)	☹☹☹	☹☹	☹☹☹☹☹	☹☹
magyartanárok (2.7)	☹☹☹☹☹	☹☹	☹☹	☹☹☹☹

A *„tipikus civil magatartás”* értelmezése lehet távolságtartó, lehet becsmérlő, lehet a balekságot érzékeltető, lehet a civil kurázsit dicsőítő vélemény. Ez a minősítés a mérnökök körében tipikus, s valószínűbbnek tűnik a negatív jelentésű változat körükben, hiszen valamennyi csoport közül ők rokonszenveztek legkevésbé *Ötvevényi*

nyivel. Az egyes irodalmárok által Jézushoz hasonlított Ötvevényi (Zemplényi, 1982) az idős olvasók körében egyértelműen pozitív figura, rajtuk kívül csak a magartanárok és a keresztény csoportok számára inkább pozitív, mint negatív figura. Amennyiben figyelembe vesszük azt, hogy az irodalmárok kevésbé rokonszenveznek Ötvevényivel, akkor eléggé valószínű, hogy az irodalomtanárok „civil magatartás”-értelmezéseinek egy része is inkább negatív, mint pozitív, s ekképpen mindezt figyelembe véve körükben sem pozitív Ötvevényi tette minősítésének mérlege. Leginkább elutasítón a krisnások és a tisztí iskolások nyilatkoznak róla. Eléggé nehezen értelmezhető a katolikus gimnáziumba járók Ötvevényivel való viszonya, ugyanis a katolikus klerikusokkal együtt ők rokonszenveztek legjobban ezzel a szereplővel, ugyanakkor többen tartják bajtársiatlannak, mint bátornak. A következetlenségen kívül csak azt a magyarázatot találok, hogy ők is inkább pozitív, mint negatív jelentéssel használják a „a civil magatartást”.

Eléggé eltérő módon választottak a *Miért nem tudtak örülni Merényiék eltávolításának?* kérdésre, amelyre kilenc válaszlehetőséget ajánlott fel a kérdőív. Legtöbben az eléggé árnyalt „Mert velük szemben alakították ki saját világukat” és a meglehetősen redukáló „Mert bajtársiatlan feljelentés áldozata lettek” értelmezéseket választották. A katonaiskola világát a gyermekkor rendjéhez képest káoszként megélt diákok egyik része éppen a *valamitől való szabadságot* élvező, a maguknak erőszakkal szabad teret biztosító Merényiékkel szemben teremtik meg a *valamiért való szabadság*, a belső szabadság világát, mely valamennyire intézményesül is a „világhoz hozzáadás” (a kocás füzet, a műsorkészítés, az atlétizálás) formájában. Kiszámíthatatlan önkényükkel Merényiék egyszerre képezik szerves részét az iskola káoszának, másfelől rendezőelvét is, amellyel szemben a saját világ rendjét lehet állítani. Merényiék eltávolításával ez a rendezőelv tűnt el, és mert a velük szemben kialakított rend még nem volt eléggé szilárd, elbizonytalanodtak. A Merényiékkel szemben kialakított saját világ (szociálpszichológiai értelemben saját világgal rendelkező csoport és csoportidentitás) a Merényiékkel közös nagyobb világ része, amely a felszínen kaotikus, ám lényegében rendezett, (akkor is, ha ez a rend nem is katonás, nem is racionális). Bébé és társai sorsa részben közös Merényiékkel. Merényiék világa ugyanakkor egy csábító másik világ, amelybe nem lehetetlen az átjárás (pontosabban nem lehetetlen velük focizni, fosztogatni, kalandokban részt venni), aminek kétféle akadálya lehet: Merényi engedélyének hiánya és a közójük vágyakozók moralitása.

A felkínált kilenc közül a hat 10%-nál nagyobb arányt elért értelmezés választása így alakult:

	Mert nem ők győzték le őket	Mert nem tudtak mit kezdeni a hirtelen támadt szabadsággal	Mert a fény és árnyék összetartozik	Mert egy bajtársiatlan feljelentés áldozata lettek	Mert velük szemben alakították ki világukat	Mert fontosabb a vágy, mint a vágy teljesülése
állami gimnáziumba járók	☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺
katolikus gimnáziumba járók	☺☺	☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺

katonai közép-iskolások	☺☺☺☺	☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺☺
szakmunkás-tanulók		☺☺☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺
tiszti iskolások		☺	☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺
mérnökök	☺☺☺☺	☺	☺☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺
idős olvasók	☺	☺☺☺	☺	☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺ ☺	☺
katolikus klerikusok	☺	☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺ ☺	☺
református klerikusok	☺	☺☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺☺☺
krisnások	☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺	☺☺☺	☺	☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺
magyar szakosok	☺	☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺	☺
magyartanárok	☺☺	☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺☺☺

Tekintve, hogy Merényiék eltávolításában egy vallásos tanuló és egy katolikus pap is részt vett, nem lehet különösebben csodálni, hogy a „bajtársiatlan feljelentőre” hivatkozó értelmezéssel nemigen rokonszenveztek sem a klerikusok, sem az eléggé vallásos idős olvasók. Nem így a katolikus gimnazisták, akik az magyar szakosok után a legnagyobb arányban érezték magukénak. Nem tudok magyarázatot adni arra, hogy a filozofikus megközelítések iránt igen érzékeny (és saját megfogalmazásaikban is több eredeti filozófiai értelmezést produkáló) krisnások mellett miért éppen a szakmunkástanulók választották ilyen nagy arányban a „Mert nem tudtak mit kezdeni a hirtelen támadt szabadsággal” értelmezést. Már csak azért sem, mert a másik árnyalt értelmezést („Mert velük szemben alakították ki saját világukat”) – ezt egyébként a krisnások választották legnagyobb arányban az magyar szakosok mellett – éppen a szakmunkástanulók közül választották legkevesebben.

Már csak azért is érdekes a *Mit mond Önnek ez a regény a szabadságról?* kérdésre felkínált válaszok minősítése, mivel a „Mert nem tudtak mit kezdeni a hirtelen támadt szabadsággal” értelmezés megítélésében meglehetősen nagy eltéréseket tapasztaltunk az egyes csoportok között. A felkínált 14 értelmezés közül a következő 10 volt olyan, amelyet valamelyik csoport tagjainak legalább 15%-a választott:

#### JELMAGYARÁZAT:

A = A szabadság csak illúzió, az emberi létben nincs szabadság, mindenkinek megvan a maga feladata.

B = Nem a szabadság a legnagyobb érték, hiszen, ha Medvének a szabadság lett volna mindene, hazament volna.

C = A fejükben lévő gondolatokat nem lehet korlátozni.

- D = Minden helyzetben lehetősége marad az embernek egyénisége, mássága kifejezésére.*  
*E = A választás szabadságának csak az tud örülni, aki lelke legtitkosabb szerkezetét meg tudta őrizni sértetlenül.*  
*F = Korlátozva vagyunk tetteinkben, belső szabadsággal azonban rendelkezünk.*  
*G = Az igazi szabadság valamit hozzáadni a világhoz.*  
*H = A legnagyobb dolgokban mindnyájan szabadok vagyunk.*  
*I = A szabadság emberi összefogással megszerezhető.*  
*J = A szabadság felismerhető a szemlélődő ember számára.*  
*K = A szabadságra meg kell érnie az embernek.*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
állami gimnáziumba járók			☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺	☺	☺	☺☺		☺☺☺☺ ☺
katolikus gimnáziumba járók			☺☺☺☺ ☺	☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺	☺☺	☺	☺	☺
katonai közép iskolások	☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺		☺		☺	
szakmunkás- tanulók	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺	☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺		☺☺			
tiszti iskolások	☺☺☺		☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺		☺		
mérnökök		☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺	☺	☺		☺
idős olvasók	☺	☺☺	☺☺	☺	☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺			☺
katolikus klerikusok		☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺	☺	☺		☺☺☺☺
református klerikusok	☺	☺☺		☺☺☺☺ ☺☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺		☺	☺	☺☺☺☺	☺☺
krisnások	☺	☺	☺☺☺☺	☺		☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺☺☺☺ ☺	☺☺☺☺		☺☺☺ ☺	☺	☺

magyar szakosok	☺	☺	☺☺☺ ☺	☺☺☺	☺☺	☺☺☺ ☺	☺☺	☺☺			☺☺☺ ☺
magyar-tanárok	☺		☺	☺☺	☺☺☺	☺☺☺ ☺☺☺ ☺	☺	☺	☺☺	☺	☺☺☺ ☺☺☺

A regény szabadságelfogásainak felkínált értelmezései közül a *korlátozott lény belső szabadsága* volt az, amelyet a legtöbb csoportban éreztek leginkább magukénak, vagyis éppen az az értelmezés, amely a regény irodalomtudományi recepció-történetében is visszatérő elem. Ennek az értelmezésnek az átlagosnál jóval nagyobb arányú elfogadása képezi a krisnás szabadságértelmezés legsajátosabb vonását. Ezen kívül a „hozzáadni valamit a világhoz” értelmezést is ők választják legnagyobb arányban. Nem először tapasztalhatjuk, hogy a krisnások körében az *elmélyülés* mellett megjelenik az *aktivitás* is. Ez azok számára sem meglepő, akik nem ismerik őket közelebbről<sup>33</sup>, mert – amellet, hogy az istenhívó attitűd körükben volt a legerősebb – a tisztí iskolások és a magyar szakosok mellett rájuk volt legjellemzőbb az aktív-vállalkozói értékrend. A konszenzustól leginkább a katonai középiskolások térnek el, elsősorban azzal, hogy körükben nem ez az értelmezés a leggyakoribb, hanem ennek némiképpen leegyszerűsített változata: „A fejükben lévő gondolatokat nem lehet korlátozni”. A szakmunkástanulók sajátos vonása egyfelől a „szabadság csak illúzió”, másfelől a „nem a szabadság a legnagyobb érték” értelmezés. Az irodalmárok és a katolikus gimnáziumba járók sajátos választása a szabadságra való megérés, a katolikus klerikusoké emellett még a „legnagyobb dolgokban szabadok vagyunk” gondolat is. A református klerikusok szabadságértelmezésének sajátos eleme pedig a „választás szabadságának csak az tud örülni, aki lelke legtitkosabb szerkezetét meg tudta őrizni sértetlenül” gondolata.

A regény mottójának értelmezését sokan a szentírási szöveg értelmezésével azonosítják, s az ágostoni hagyomány alapján magyarazzák. Ágoston nem úgy értelmezi Pál apostol Római levelének 9,16 versét („Nem az akaróé, sem a futóé, hanem a könyörülő Istené”), hogy Isten segítsége nélkül nem érhetjük el, amit akarunk, hanem úgy, hogy akkor is Isten cselekszik bennünk, amikor akarunk. „Hogyan vállalhatta a szabad akarat hirdetője a kegyelem mindhatóságának tételet?”, kérdezi Vidrányi Katalin, és azt válaszolja, hogy Ágoston szerint szabadságunk nem az autonóm emberé, hiszen szerinte nincs is autonóm ember, és így az igazi szabadság az igazságnak való alávetés. Ágoston szerint, írja Vidrányi „Az ember nem képes a maga ura, teste ura lenni. „Az akarat elvben választ a jó és rossz között, de gyakorlatilag csak a rosszat választhatja. Ennek a radikális pszichológiai pesszimizmusnak a teológiai konzekvenciája: az alapjában elnyomorodott emberi természetén még a keresztségben nyert kegyelem sem segít igazán. Így a keresztény alapvető állapota Istentől való teljes függőség.” A „Nem az akaróé...” ágostoni értelmezése – mely szerint az ember semmi jót nem tehet önmagától; ami jót tesz, annak szándéka és véghezvitele egyaránt a kegyelem műve – Vidrányi szerint nem csak Ágoston „nagyon kegyetlen” emberképéről tanúskodik, hanem nagyon problematikus Krisztus-felfogásáról is (Vidrányi, 1998:322–325). Paradox módon ugyanez az Ágoston teremti meg az eu-



rópai gondolkodásban a személyiség fogalmát, valamint ugyanő „propagálja” az embert mint történelemben létező lényt. „Konkrét tanításai egy nyitottabb teológia számára sok helyen nagyon is problematikusak, a laikus gondolkodás számára nemegyszer abszurdak és elriasztók. De ez is kellett ahhoz, hogy bizonyos értelemben elmondhassuk: mindannyian Ágoston köpönyegéből bújtunk elő.”, fejezi be Vidrányi gondolatmenetét (Vidrányi, 1988:326). Ágoston szellemének továbbélését vizsgálhattunk, amikor a következő magyarázatokat kínáltuk a kérdezetteknek. A válaszokból ki lehet érezni, mennyiben ütköztették az olvasók ezt a szentírási szöveget a regény egészével, benne a „hozzáadni valamit a világhoz”, valamint a „halott formák segítségével élő valóságot tudunk létrehozni, ha a felületre merőleges irányú dimenzió felé ható erőkre szakadatlanul ügyelünk” gondolatokkal.

	Eleve el van rendelve, ki lesz a kiválasztott	Isteni kegyelem nélkül az ember semmit nem tehet	Azoké a túlélés kegyelme, akik nem futnak utána, hanem rábízák maguk az Istenre	Az emberi akarat korlátozott, az isteni irgalom korlátlan	Az embernek is igyekeznie kell sorsát alakítani, de ez kevés, kegyelemre is szükség van	A kegyelmi állapot éppen akkor kerül elő az embert, amikor nagyon akarja
állami gimnáziumba járók	☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺	☺
katolikus gimnáziumba járók	☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺
katonai középiskolások	☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺☺	☺☺
szakmunkástanulók		☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺	
tiszti iskolások	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺	☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺	☺☺	
mérnökök		☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺	
idős olvasók		☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺☺	
katolikus klerikusok		☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺☺	
református klerikusok	☺	☺☺☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺	☺	☺☺☺☺☺	
krisnások		☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺☺	
magyar szakosok		☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺	☺	☺☺☺☺☺☺☺☺☺	☺☺
magyartanárok	☺	☺☺	☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺☺☺ ☺☺☺	☺☺

Nem meglepő, hogy szemben – a még a vallásos olvasók számára is szélsőségesnek ítéltető – ágostoni tanítással, az *emberi erőfeszítést és a kegyelmet egyaránt szükségesnek tartó* értelmezés körül alakult ki leginkább egyetértés. Ennek az értelmezésnek az átlagosnál nagyobb arányú választása jellemzi a katolikus klerikusokat, a krisnásokat és az idős olvasókat, vagyis három vallásos csoportot: a katolikus gimnazisták és a református klerikusok választásai azonban eléggé jelentős mértékben eltérnek e három csoportétől, méghozzá az ágostoni ihletésű értelmezések előnyben részesítésével. A többiektől legtávolabb a tiszti iskolások állnak azzal, hogy ők az egyetlen csoport, amelynek tagjai elég nagy arányban érezték magukénak az eleve elrendelés értelmezést.

### 7.2.3. A felkínált értelmezések megítélésének összegezése

Először is az állapítható meg, hogy a részletekre vonatkozó felkínált értelmezések megítélésében – főleg az Ötvenyivel, Medvével és Merényiékkel történetek esetében – jelentősebb az eltérés az egyes csoportok között, mint a felkínált átfogó magyarázatok elfogadásában. Ez talán azzal magyarázható, hogy a részletek értelmezésekor a fogalmak és elvonatkoztató kijelentések helyett (többségükben ilyenek voltak a felkínált átfogó értelmezések) inkább a felidézhető és érzékletesen megjelenő szereplőkhöz, valamint jobban felidézhető és átélhető eseményekhez lehetett kapcsolódni.

Nem könnyen magyarázható az, hogy a felkínált átfogó értelmezések minősítése esetén miért mutatkozott meglehetősen nagy fokú egyetértés, valamint az sem, hogy a legtöbb csoportban a legtöbbek által elfogadott értelmezések *árnyaltak* voltak, és egyáltalán a legtöbb csoportban határozottan nagyobb arányban választották az árnyalt, mint a kevésbé árnyalt és a redukáló értelmezéseket. Az árnyalt értelmezések előnyben részesítése semmiképpen sem magyarázható a véletlenel, hiszen 33 értelmezést kellett minősíteni. Legfeljebb a két hivatásos olvasó csoport esetében lehetne feltételezni, hogy tudták, hogy mit illik válaszolni ahhoz, hogy művelt olvasónak látszanak. Ez azonban nem valószínű, hiszen az általunk felkínált (irodalmároktól származó) értelmezések eléggé sokfélék, olykor egymást kizáróak voltak. Csak részben magyarázható a konszenzus a nagyon hasonló vagy lényegében azonos élményekkel, hiszen az iskolai élmények nem csak hasonlóak, hanem eléggé eltérők is lehetnek a szakmunkástanulók, a katonai középiskolások, a tiszti iskolások és a katolikus gimnáziumba járók, a tizenévesek, a huszonévesek és az 50–75 éves olvasók körében. Úgy tűnik, el kell fogadni azt a tényt, hogy a felkínált értelmezésekkel valóban az általam vizsgált olvasók olvasmányélményeit sikerült megfogalmazni. És mivel ezeknek az értelmezéseknek a többsége neves Ottlik-kutatóktól származik, az is valószínű, hogy a hivatásos és a laikus olvasók élményeiben is számottevő hasonlóság van. A hivatásos és laikus olvasók, a szakmunkástanulók és a magyartanárok, a krisnások és a reformátusok élményei hasonlóságának nemcsak az iskola (az oktatási-nevelési intézmény), hanem maga az élet, s ezen belül is a felnőtté válás általános emberi, európai és hazai „iskolájának” közös élménye is magyarázata lehet. Antropológiai és kulturális antropológiai okai lehetnek annak az otthonosság-érzésnek, melyet a társadalmi és kulturális tekintetben eléggé eltérő csoportok tagjai a regény olvasása közben hasonlóan éreztek, mely érzés eléggé erőteljesen „egyenirányította” az értelmezéseket, ami a felkínált átfogó értelmezések minősítésben nyilvánult meg leginkább. (Természetesen nem egyedül az otthonosság-érzés befolyásolta az értelmezést, hanem maga a szöveg is.)

### 7.3. SZÖVEGRÉSZLETEK ÉRTELMEZÉSE

A részletek értelmezésével kapcsolatos, a 8.2.2. fejezetben elmondott módszertani megjegyzések a szövegrészletek értelmezésére még inkább érvényesek. Míg azonban a regényrészletek többsége eseményekhez és szereplőkhöz köthető, a szövegek többsége kevésbé volt szituált, s a kérdezettek többségének nem állt módjában, hogy elővegye a könyvet, így aztán szó szerint kiragadott idézeteket értelmeztek, amikor a kérdőívben szereplő szövegrészleteket magyarázták. Ennek következtében értelemszerűen csökkent a *situatív*, és megnőtt az *elvont* értelmezések aránya, ugyanis az értelmezésre vállalkozók jelentős része nem mint Bébé vagy Medve egy adott helyzetben felbukkanó gondolatát, hanem mint az íróét értelmezték. Az értelmezések között bőven akad erősen *redukáló*, közepesen és eléggé *árnyalt*, és szép számmal akadt *eredeti* értelmezés. Eléggé gyakori az önkényes belemagyarázás, sokkal gyakrabban elvont, mint situatív formában, olykor árnyalt megfogalmazásban. Nem túl ritkán *közmondások*, *szállóigék* sémáival vagy irodalmi idézetekkel próbálkoznak. Ez utóbbiakkal legtöbbször találó, árnyalt értelmezések formájában.

A szövegek értelmezése bizonyult a kérdőívben szereplők közül az egyik legnehezebb feladatnak, amelyre a kérdésektől függően a kérdezettek – egy kivételtől eltekintve – kétharmada-háromnegyede válaszolt.

#### 7.3.1. Bevezetés az *Iskola embertanába*

*„Van egy nagyon mély lerakódás a létezésünk alján, a második vagy legfeljebb harmadik réteg lehet alulról számítva, ami már végleges és változhatatlan, ahol már nem mozdul az életünk. Erős és szilárd tartalom az emberben és nem valamilyen szomorú vagy halott dolog, sőt, bizonyos tekintetben éppen ez él igazán, ez az, amit létezésünk folyamán létrehoztunk, amit életre hívtunk életünk anyagából”.*<sup>34</sup>

Ez a szöveg nem könnyű olvasmány. Azoknak sem, akiknek már van valamiféle szaktudásuk és/vagy élettapasztalatuk az emberről. Egy sor kérdés vetődhet föl az olvasóban: Mi lehet a „végleges lerakódás”, ami igazán élő bennünk, melynek mi vagyunk „életre hívói”, vagyis teremtői? Miféle anyag „életünk anyaga”? Úgy tűnhet, hogy élettelen, ha életre hívtuk belőle az erős és szilárd tartalmat. Miért nem énünk, személyiségünk vagy tudatunk alján van ez, hanem a „létezésünk alján”? És mi van a második vagy harmadik réteg alatt? Van-e ennél az erős, szilárd és élő rétegnél fontosabb? Hogyan lehet igazán élő dimenzió, amelyben már „nem mozdul életünk”? Mennyiben vagyok alkotója saját lényegemnek? Létrehoztuk vagy „csak” előhívtuk magunkat („életünk anyagából”)? Az olvasók többsége nemigen rendelkezik megfelelő sémákkal, hogy ezt a tudományosnak tűnő, ám csak részben tudományos, legalább ennyire homályt homállyal felfedő megjelenítést értelmezhesse. A „lelkiismeret”, a „tudattalan”, az „én”, a „személyiség”, a „lélek”, az „élmény”, a „világnézet” a legtöbb esetben kevésnek bizonyul az Ottlik által megsejtetett titok megragadására. Az olvasó ilyenkor érthetően kapaszkodót keres magában a szövegben. Az értelmezésre vállalkozók közül legtöbben (42) a „változhatatlan”-ra építik magyarázatukat. Többeknek a „nem mozdul” (17) és az „életünk” (11) jelentett kiinduló bázist.

az értelmezés típusa	gyakorisága	jellege	tipikus képviselői
állandóságunk, meghatározottságunk	32	elvont, közepesen és eléggé árnyalt	katonai középiskolások, tisztai iskolások, mérnökök
énünk, személyiségünk, identitásunk	22	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	katonai középiskolások, magyartanárok
tapasztalat, élmény, tudás	13	elvont, közepesen és eléggé árnyalt	mérnökök
gyermeki énünk	12	elvont, közepesen és eléggé árnyalt	nők
lelkünk szabadsága	10	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	
belső világunk	9	elvont, eléggé árnyalt	
lélek	8	elvont, eléggé árnyalt	krisnások
állandóság és változás	6	elvont, eléggé árnyalt	
általunk létrehozott	6	elvont, eléggé árnyalt	
lényegünk	6	elvont, eléggé árnyalt	
világnézet, értékrend	6	elvont, közepesen és eléggé árnyalt	
a környezeti hatás eredménye	5	szituatív, redukáló, közepesen árnyalt	
különleges alkalmakkor előhívható én-rétegek	5	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	katonai középiskolások, magyartanárok
velünk született	4	elvont, közepesen árnyalt	
fejlődés, változás	4	elvont, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	
tudatalatti	3	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	
lelkiismeret	2	elvont, eléggé árnyalt, belemagyarázó	
felnőtté válás	2	szituatív, közepesen árnyalt, eredeti	
egyéb	36	elvont, redukáló, bele-magyarázó, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	
az író vélt állításával vitatkozó	1	elvont	

A legtöbb csoportban a redukáló és a belemagyarázó értelmezések teszik ki az értelmezések harmadát, az árnyalt és eredeti értelmezések pedig hetedét. A redukáló értelmezések aránya a szakmunkástanulók (80%), a gimnazisták (50%) és az idős olvasók (60%) körében a legnagyobb, az árnyalt és eredeti értelmezéseké pedig a klerikusok (25–30%), a magyar szakosok (40%) között. A szöveg értelmezésének árnyaltsága-eredetisége és az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás között szoros pozitív összefüggés tapasztalható.

Az eredeti értelmezések legtöbbje *lélektani* irányultságú: „Személyiségünk legbelső énünk folyamatos fejlődése (református klerikus); „Velünk született érzelmek, melyeket meg akarunk őrizni” (katonai középiskolás); „Meghatározó élmények halmaza lelkünkben” (Krisna-hívő nő), „Születésüktől adott és a gyermekkorban kialakult értékek a felszínre törtek, s személyiségük szilárd vázává lettek. (magyar-tanárnő); „A gyerek- és a felnőttkor között nagy változáson mentek keresztül: ráta-láltak személyiségük legegészségesebb részére, önmagukra” (katolikus gimnazista lány). Természetesen mindenezek az értelmezések pszichológiai irányú redukciói Ottlik „többdimenziós” szövegének. Akadtak azonban a lélektani irányultságú értelmezések között olyanok is, amelyek már legalább annyira „hozzáadott értéként” viszonyulnak az értelmezendő szöveghez, mint elvételként: „Tudatára ébredése mindannak, amit egy mélyszerkezet, a mély én reflexió nélkül megélt” (magyar-tanárnő); „A mélyre hatoló hatás válik önmagunkká” (magyar-tanárnő).

A *filozófiai* irányultságú értelmezések között akad egy filozófiai-etikai: „Az ember lelke mélyén jó, és ez az igazi Életből származik” (katolikus klerikus nő). Egy katolikus klerikus férfi legbelőnk megismerhetőségét is „belemagyarazza” magyarázatába: „Ami legbelül van, amit nem vehet el senki, amit nem ismerünk igazán”. Egy református klerikus csak jelzi, pontosabban „betájolja” az értelmezendő szöveget: „Platón és Hamvas gondolatának ötvözete”. A katonaiskolás diák tulajdonképpen vitatkozik Ottlik általa vélt állításával, ám ezt eredeti módon teszi: „Az ember valamire született, de nem biztos, hogy létre tudja hozni. Egy lelki öröm során előtörhet”. Akadnak határesetek, az eredetiség és a belemagyarázás, az eredetiség és csapongó asszociációk határán: „Meg kell találni saját énünket, lelki békénket, hogy teljes életet élhessünk”. A magyar szakos nő talán a mozdulatlan-sághoz, változhatatlansághoz kapcsolta a lélek békéjét.<sup>35</sup>

Ez a *lélektani-filozófiai* értelmezés még kissé leegyszerűsítő: „Valahol mélyen bennünk van, kik vagyunk” (református klerikus nő), de ebből már határozottam érezhető a hozzáadott érték: „A születéskor kialakult jellemre azoknál rakódnak le újabb rétegek, akik megélik életüket” (magyar szakos nő).

Egy idős vallásos (katolikus) nő értelmezése igazi *vallásos belemagyarázat*: „Istennel szoros kapcsolatban lévő lelkünk révén felismerjük a helyes értékrendet, ez irányítja cselekedeteinket.” A fiatal Krisna-hívő férfié viszont már határeset, hiszen igen eredeti magyarázatában helyet kap a második-harmadik réteg: „Amikor elhagyjuk Istent, eredeti lelki testünk atomnyi méretű lélekszikkává zsugorodik össze, amit különböző életlevegők, szennyezett tudat, a hamis ego, az intelligencia, az elme és a durva fizikai elemek egyre sűrűbb rétegei vesznek körül. Ott rejtjük a harmadik és a második réteg alatt véglegesen. Mivel az örökkévaló lélekszikkra ragyogja be egész testünket, tudatunkat az öröklét érzése hatja át: így nem törődünk a közelgő halállal. Az anyagi testre vonatkoztatott torz öröklét-érzet miatt a halál valami távoli dolognak tűnik”.

### 7.3.2. Bevezetés az *Iskola erkölcsstanába*

*„Nem erkölcsi emelkedettségéből gyűlöltük a hamisságot és hazugságot, hanem szinte testileg, az idegrendszerünk visszafojthatatlanul undorodott tőle; de ha szebben hangzik, azt is mondhatnám, hogy mégiscsak egy erkölcsi magaslatféle volt az a végső menedék, ahová visszazorított bennünket a neveltetésünk.”<sup>36</sup>*

Ottlik úgy érzékelteti az erkölcsi fejlődést, hogy következetesen kerüli a moralizálást. Ezt a szöveget az olvasó – az előbbihez hasonlóan – egyszerre érezheti tudományos hitelűnek<sup>37</sup> és talányosnak. A mondat első fele eléggé határozottan állítja szembe az ösztönösséget a tudatossággal, de nem fejt ki, hogy mit is jelenet a „testileg” és az „idegrendszerünk”. Azt jelentené, hogy a gyermek születetten, ösztönösen erkölcsös? És ha igen, kérdezheti a lélektanban valamennyire jártas olvasó, akkor Freud vagy Jung modellje alapján képzeljük el a hazugságtól undorodást? A mondat másik fele –, mely a könnyedén-játékosan vagy éppen nyeglén hangzó „de ha szebben hangzik”-kal vezetődik be – már a „neveltetést” említi, ami természetesen nem zárja ki az ösztönös undor-érzést (hiszen a „beléjük nevelt” beépülhet a tudattalanba). A metaforikus „erkölcsi magaslatféle” kifejezés egyben a szaktudomány állításával egybecsengve utal a 11–12 éves gyerek erkölcsi fejlődési stádiumára, hiszen ez a „magaslatféle” még nem az a csúcs, melyre önerőből felértek, hanem az a végső menedék, ahová – a hamisság és hazugság elől – „visszaszorította” őket neveltetésük. „Nem a választás következményeinek ésszerű mérlegelése számít, hanem az erkölcsi érzék. Ez jelenik meg úgy a regényben, mint a belső függetlenség biztosítója. Valószínűnek látszik, hogy a könyv nem az értelemmel, nem is a hasznossággal, hanem inkább az ösztönrel hozza összefüggésbe az erkölcsöt”, írja Szegedy-Maszák Mihály, majd hozzáteszi: „végső soron két táborra osztja az embereket, annak alapján, hogy van-e erkölcsi érzékük vagy nincsen”. Mindemellett Szegedy-Maszák szerint Ottlik se nem biologizálja, se nem szubjektivizálja az erkölcsöt, csupán hasonló önállósággal ruházza föl az erkölcsi érzéket, mint a más dimenzióba tartozó érzékelő-képességet és értelmi megértést, és háromféle módon láttatja megnyilvánulni: erkölcsi tulajdonságok meglétének érzékelése, helyesítés és helytelenítés, indíték érzése a cselekvésre (Szegedy-Maszák, 1994:99). Mindezek után még mindig nyitott kérdés marad a neveltetés és az ösztönös érzés, a mélyről jövő undor és az erkölcsi magaslatféle bonyolult viszonya, mely az olvasókat – laikust és hivatásost egyaránt – alaposan próbára teszi.

Ebből a „labirintus-mondatból” legtöbbször a „hamisság és hazugság” (37), „neveltetés” (36), „erkölcs” (22) és a „gyűlöltük” (18) szavak fonálát megragadva próbáltak kitalálni. A válaszolók negyede azonban egyszerre több kulcsszóval próbálta az értelmezés nyitját megtalálni, legtöbbször a „hazugság és hamisság” és a „gyűlölet” (18), az „erkölcs” és „neveltetés”, az „erkölcs” és a „hazugság és hamisság” (5), valamint a „hazugság és hamisság” és az „undor” (4) párossal próbálkoztak.

az értelmezés típusa	gyakorisága	jellege	tipikus képviselői
erkölcsi nevelés	47	szituatív, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt	magyar szakosok, idős olvasók
erkölcsiség, lelkiismeret	27	szituatív és elvont, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	református klerikusok
ösztönös adottság	18	elvont, redukáló	
elutasították a hazugságot	17	szituatív, redukáló, közepesen árnyalt	szakmunkástanuló

az iskolai élmények hatására gyűlölték meg a hazugságot	10	szituatív, közepesen árnyalt	gimnazisták
a bennünk lévő isteni erő	8	elvont, közepesen és eléggé árnyalt	vallásosok
neveltetés és személyiség	6	szituatív, közepesen és eléggé árnyalt	
az igazságba kapaszkodtak	6	szituatív, belemagyarázó, eléggé árnyalt, eredeti	szakmunkástanulók
szembenállás a katonaiskola értékrendjével	6	szituatív, közepesen árnyalt	katonai középiskolások, tiszti iskolások
a katonaiskolai nevelés pozitívuma	5	szituatív, redukáló, belemagyarázó	
egyniség, emberség megőrzése	5	szituatív, közepesen árnyalt	
egymásra voltak utalva, ezért nem hazudhattak	3	szituatív, közepesen árnyalt	
az ösztönös és a beljük nevelt ötvözete	3	szituatív, közepesen árnyalt, eredeti	
egyéb	44	szituatív és elvont, redukáló, belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	
az író vélt állításával vitakozó <sup>164</sup>	4	elvont	szakmunkástanulók

A legtöbb csoportban az értelmezések kétharmada erősen redukáló vagy belemagyarázó, és csak tizede eléggé árnyalt és eredeti. A katolikus gimnazisták (85%) és a tiszti iskolások (80%) körében az átlagosnál jóval nagyobb a redukáló és belemagyarázó, a krisnások (30%) és a magyar szakosok (35%) körében pedig az árnyalt és eredeti válaszok aránya. Ez esetben csak kevésbé erős pozitív összefüggés tapasztalható a szöveg értelmezésének árnyaltsága-eredetisége és az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás között, ami azt jelenti, hogy a fejlettebb ízléssel rendelkező és olvasottabb csoportokban (klerikusok, irodalmárok) is a szokásosnál többen adtak belemagyarázó vagy redukáló értelmezést, ugyanakkor a kevésbé fejlett ízlésű, s jóval kevésbé olvasottabb csoportokban (katonai középiskolások, állami gimnáziumba járók, tiszti iskolások) is akadtak többen árnyalt vagy eredeti értelmezéssel szolgálók.

Az előbbi szöveghez képest a jóval kevesebb eredeti értelmezés többsége *erkölcsi* közelítésű. Majdnem mindegyik beleérzi (belemagyarázza?) Ottlik szövegébe a lelket és a moralitást: „Tiltakoztak minden olyan ellen, mely nem felelt meg neveletésüknek és természetük révén kialakult erkölcsi értékrendjüknek” (Krisna-hívő nő); „Lélekből fakad, ez hatott testükre” (katonai középiskolás); „Magukba fordultak, s a beljük ivódott értékrendet vették elő. Azzal, hogy igazzá akartak válni, az erkölcsi emelkedettség szintjére kerültek” (katolikus klerikus férfi); „Egy erény akkor válik az ember szerves részévé, ha eléri a ‘megvalósítás’ szintjét, ahol a jellem szerves részévé válik. Az általános az egyediben éri el tiszta ragyogását. A konven-

cionális erkölcsiség szféráján felül emelkedő ember – a hit lovagja – megszállott igazságérzetének természetes velejárója a hazugság gyűlölete” (Krisna-hívó férfi). Jellegzetes példája ez az értelmezés a szöveghez csak laza szállal kapcsolódó, és attól el is szakadó eszme-futtatásnak. Az árnyalt és emelkedett erkölcsfilozófiai gondolatmenet szerzőjét nem zavarja, hogy a regény 11–12 éves szereplői nem azonosíthatók a konvencionális erkölcsiség szféráján felül emelkedő emberrel.

Szemben ezekkel az etikai irányultságú próbálkozásokkal, az a lélektani-filozófiai értelmezés, amely egy különösképpen nem olvasott, de az irodalommal kapcsolatban barátságos beállítottságú tisztai iskolásé, már határozottan rendelkezik hozzáadott értékkel: „Az identitástudatért verekedő személyiségek belekapaszkodtak az igazságba mint utolsó mentsvárunkba.” Hasonlóképpen az egyszerűbben fogalmazó idős vallásos (katolikus) nő értelmezése is: „Az ember test és lélek, a nevelés a lelket alakítja, a lélek használja a testet. Az undor menedéket is jelent”. A szöveggel érdemben dialogizál az a magyartanár-nő, aki így kérdez vissza: „A »visszaszorított« vajon vízszintes vagy függőleges korlátozásra utal?”

### 7.3.3. Bevezetés az Iskola ontológiájába

*„A fogható valóság felszínén élünk, elszakadva. Az érzékelésen túli, időn kívüli nagyobb valóság terében azonban folytonosan összefüggünk valahol. Indáink metszik a világot, aztán továbbnyúlnak, ki, egy ismeretlen dimenzióba, mint elszakítatlan köldökzsinór, s ott vagyunk egybekapcsolva, egyetlen egészként, abban a teljesebb kontinuumban.”<sup>39</sup>*

Ebben a szövegben Ottlik emberképe kozmikus távlatot kap, belehelyeződik ontológiájába. Az „érezékelésen túli, időn kívüli nagyobb valóság” és az „ismeretlen dimenzió”, „a teljesebb kontinuum” komoly fejtörést okozhat a filozófiában és teológiában járatlan olvasóknak, és a vallásos olvasók számára pedig erős kísértést jelenthet a teológiai vagy vallási rövidre zárásra. Ennek ellenére ez a szöveg valamivel egyszerűbb és egyértelműbb az előzőeknél, ami persze viszont az olvasót még jobban leegyszerűsítésre is csábíthatja. Biztos fogódzót a többretegű valóság és annak egységének (kontinuitásának) egyértelmű kimondása jelent, az „ismeretlen dimenzió” viszont igencsak elbizonytalaníthatja az olvasót. Az „egybekapcsolva, egyetlen egészként” jó alkalmat kínál, hogy a szöveg jelentését az olvasó az emberiség egységére, az emberek összetartozására redukálja.

A szöveg kulcsszavai közül legtöbbször számára az „összefüggünk” (23), az „egybekapcsolva” (18), a „világ” (11), a „valóság” (9) és a „dimenzióban” (8) jelentett fogódzót, s csak elvétve egyszerre több.

az értelmezés típusa	gyakorisága	jellege	tipikus képviselői
az emberiség egysége	37	elvont, redukáló, közepesen árnyalt	katonai középiskolások, nem vallásosok
transzcendens dimenzió	26	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	magyar szakosok
egyszerre individuális és közösségi lét	18	elvont, közepesen és eléggé árnyalt	
mindenki Istenben van	15	elvont, redukáló, belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	vallásosok



a közös sors összehozta őket	12	szituatív, közepesen árnyalt	nők
minden egységben	12	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	magyartanárok
a katonaiskolások összetartozása	11	szituatív, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt	
képzelet és valóság	6	szituatív, belemagyarázó, közepesen árnyalt	
lelki, szellemi kapcsolat	6	elvont, közepes és árnyalt, eredeti	
a lét	5	elvont, eléggé árnyalt	szellemi foglalkozásúak
lelki mélyréteg, kollektív tudattalan	4	elvont, eredeti	magyar szakosok
a katonaiskola elszigeteltségének hatása	4	szituatív, közepesen árnyalt	tiszti iskolások
mindenki tartozik valahová	3	elvont, redukáló	
sokféleség és hasonlóság	2	elvont, közepesen árnyalt	
egyéb	17	elvont, eredeti	
az író vélt állításával vitatkozó <sup>166</sup>	5	elvont	

A legtöbb csoportban az értelmezések fele redukáló és belemagyarázó, s csak tizedük eléggé árnyalt vagy eredeti. Jóval átlagon felüli a redukáló és belemagyarázó értelmezések aránya a középfokon tanulók (75–85%) és a tiszti iskolások (80%) körében. Az átlagosnál jelentősen magasabb az árnyalt és eredeti értelmezéseké a hivatásos olvasók (30%), a katolikus klerikusok (25%) és a krisnások (25%) körében. Az irodalommal kapcsolatos beállítódás és az értelmezések árnyaltsága-eredetisége között ez esetben is csak gyengébb pozitív összefüggés érzékelhető.

A vallási megközelítésű és zömmel *vallásos* értelmezések rendre rövidre zárnak, vagy kevésbé árnyalnak. Az előbbinél nagyobb számú eredeti értelmezés döntő többsége filozófiai megközelítésű. Az egyetlen eredeti *lélektani* megközelítés a kollektív tudattalanra utal (idős vallásos [református] férfi). A két *lélektani-filozófiai* indíttatású közül az egyik szerint „A kollektív tudattalan mélyén az ismeretlen dimenziók ismerőssé válnak” (magyar szakos férfi), a másik szerint pedig „Búra alatt élni, s közben tudni a búrán túli világról, mely vágyott és idegen, s mégis hozzá tartozunk egy közös üveggyölyóban” (tiszti iskolás).

Egy református klerikus nő Pilinszky („Külön sorsunk van, mégis valamiben egyek vagyunk: közös származásunk és végső célunk, ahová zuhanunk egyenesen és egyértelműen”), egy magyartanár férfi pedig József Attila segítségével („Egyik dolog a másikat...” értelmezi a szöveget. Az eredeti filozófiai értelmezések között vannak némiképpen leegyszerűsítők: „Az igazán fontos dolgok legbelül vagy odaát vannak” (református klerikus nő); „Az egyé tartozás mélyebb dimenziója, ahol a test-állat nem zargat” (mérnökhallgató férfi); „A zárt világot alkotó egyes ember beleépül a világmindenségbe” (magyartanárnő); „Közös lélek részei vagyunk.” (magyar szakos

nő); „Nem szakadtunk el a kinti világtól, de erősen máshová vagyunk kötve” (tisztai iskolás); „Ha az ember átlép egy érzékelhetetlen korlátot, egészen másképpen láthatja a világot” (nem vallásos szakmunkástanuló lány), „A töredezettség összeáll egy magasabb egységbe”, kezdi egy magyartanárnő még szorosan kapcsolódva a szöveghez, majd saját gondolatait belemagyarázva így folytatja: „megragadásához a törmeléken keresztül vezet az út”. Akad aztán olyan értelmezés is, melyben egyértelműen megjelenik a hozzáadott érték: „Az iskola bennünk van, s összeköt minket az egészszel, mert mindkét világhoz hozzátartozik” (katolikus klerikus férfi).

### 7.3.4. Magányunk közös centruma

„Annál jobban közeledünk egymáshoz, minél beljebb haladunk önmagunkban, magányunk közös centruma felé.”<sup>41</sup>

Ágoston szigorúan összeköti az önszeretetet és az istenszeretetet: „Magamat ismerem, Téged is ismerlek, s ha Téged ismerlek, ismerem magamat.” Ricoeur amikor saját hagyományunkban való elmélyülésről szól, meghökkentően hasonlóan fogalmaz, mint Ottlik: „Ha azonban eléggé elmélyülök saját hagyományomban, túllépek nyelvem határain. Amint haladok az általam »alapvetőnek« nevezett réteg felé – amit mások más úton érnek el –, e mélyfúrással csökkenteni tudom a távolságot köztem és más hagyományok között. A felszínen hatalmas a távolság, de ha lemegyek a mélybe, közelebb érek a másikhöz, aki ugyanezt az utat járja. (Changeux–Ricoeur, 2001:279) Ottlik megfordítva a közismert „mások tükrében megismerni önmagunkat” gondolatot (melyet a viszonylag ismert József Attila-sor<sup>42</sup> is megerősít), az önmagunkba való minél beljebb haladáshoz és a magányunk közös centrumához való eljutáshoz köti a másokhoz való közeledés feltételét. Ezt az értelmezők harmada – az *ellenkező irányú sztereotípiá* erős hatása alatt – egyszerűen nem érzékelve úgy „olvassa”, hogy minél jobban közeledünk másokhoz, annál jobban megismerjük magunkat; és ez lesz a leggyakoribb értelmezés.

A szöveg kulcsszavai közül a legtöbbek (87) számára az „önmagunk” lesz a fogódzó, ezt pedig nem az „egymáshoz” (ebbe csak heten kapaszkodnak), hanem a „magány” (52) követi. Nagyon kevesen kapcsolnak össze két szót, legtöbben a „magányunk” és a „közeledünk”, valamint a „magányunk” és az „önmagunk” kapcsolatából indulnak ki.

az értelmezés típusa	gyakorisága	jellege	tipikus képviselői
a másokhoz közeledés és megértésük növeli az önismeretet	86	szituatív és elvont, belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt	gimnazisták, katonai középiskolások, irodalomtanárok
a magányos ember is társas lény	24	elvont, belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	férfiak, mérnökök, idős olvasók, nem vallásosok
a magány közös alapélmény	17	szituatív, elvont, eléggé árnyalt, eredeti	nők, vallásosok
az önismeret növeli a világmismeretet	11	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	
a közös centrum Isten	8	elvont, eléggé árnyalt	vallásosok

a közös centrum belső lényünk, lelkünk	7	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	
legbelső mindenki egyfőre	5	elvont, redukáló, közepesen árnyalt, eredeti	
a nehéz helyzetben könnyebb társakra találni	5	szituatív, redukáló, belemagyarázó,	tiszti iskolások
a katonaiskolások összcsoportosítása	4	szituatív, redukáló, közepesen árnyalt	tiszti iskolások
az ember magányos	3	elvont, redukáló, közepesen árnyalt	
a gondolatok összekötnek	3	elvont, redukáló, közepesen árnyalt	
magány	3	elvont, közepesen árnyalt	
önmagunk megtalálása	3	elvont, redukáló, belemagyarázó	
az ember társra vágyik	3	elvont, redukáló, közepesen árnyalt	
összetartozás	2	elvont, belemagyarázó, eredeti	
egyéb	28	elvont, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt, eredeti	
az író vélt állításával vitatkozó <sup>169</sup>	5	elvont	

A redukáló és belemagyarázó értelmezések aránya a legtöbb csoportban 50–60% körül van. Jóval magasabb a szakmunkástanulók (80%), az állami gimnáziumba járók (75%), a katolikus gimnáziumba járók (85%) és a katonai középiskolába járók (80%) körében. Az árnyalt és az eredeti értelmezések pedig a magyartanárok (30%), a katolikus klerikusok (25%) és a krisnások (25%) körében gyakoribbak az átlagosnál (10%). Az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás és az árnyalt-eredeti értelmezés között szoros pozitív irányú összefüggés tapasztalható.

Az eredeti értelmezések között a többségben lévő *filozófiai* megközelítésűeken kívül lélektani-filozófiai és lélektani megközelítésűek is akadtak: „Kollektív tudattalan” (idős vallásos/református/ férfi); „A közös alapélmény, a magány felé haladás révén egyre közelebb kerülünk hasonló élethelyzetű társainkhoz” (állami gimnáziumba járó lány).

A lélektani-filozófiai megközelítésű eredeti értelmezések között vannak olyanok, melyek lazábban kapcsolódnak az értelmezendő szöveghez: „Van egy közös személyiségünk, efelé haladva megértőbbé válunk egymás iránt” (református klerikus nő); „Minél jobban tisztában vagyunk lelkünk bonyolultságával, annál jobban ismerjük a világot” (katonai középiskolás, Krisna-hívő férfi); „Komoly önvizsgálattal felszínre hozhatók a közös értékek” (Krisna-hívő férfi); És vannak olyan értelmezések, melyek a szöveggel mélyen dialogizálva, hozzáadott értékkel jönnek létre: „Belső lényegünk megtalálásával megérthetjük az emberi lényegét, azáltal meg a másik embert” (nem vallásos állami gimnáziumba járó fiú, református klerikus nő, vallásos /katolikus/ mérnök nő); „Saját

nyomorúságunk, korlátjaink és mégis-szabadságunkban találkozhatunk a legmélyebb, ki nem mondott, titokzatos empátiában, sőt sorsközösségben” (katolikus klerikus nő).

Egy szakmunkástanuló lány filozofikus megközelítésű értelmezése jó példa arra, hogy egy jól kiválasztott közhellyel is telibe lehet találni egy ilyen rafináltan összetett szöveget, mint az elemzendő: „Mindenki nézzon önmagára, s azt cselekedje, amit szíve diktál”. Egy katolikus klerikus férfi, frappáns eredetiséggel – elsősorban a magányra összpontosítva, s ezért némiképpen leegyszerűsítve – így értelmezi a szöveget: „Emberségünk mély úr, melyet a másik tölthet be”. És ugyancsak a magányból kiindulva ezúttal egy olyan krisnás értelmezés, mely már nem csak ürügyként használja Otlík szövegét, hanem eredeti módon értelmezi: „Magányunk abból adódik, hogy felismerjük jelen helyzetünk átmenetiségét, ha ezt megértjük, tudjuk, hogy végeredményben valamennyien összetartozunk” (Krisna-hívő nő).

A legbensőkben közös lényegre épít ez a két értelmezés: „Legbelül valami azonos, a többi kapcsolat csak látszat” (magyartanár, nő), „Az emberi princípium hozhat közelebb.” (mérnök férfi). Egy református klerikus férfi S. Weil („A személytelenség és a személyesség viszonya”), egy idős vallásos /katolikus/ nő pedig Szent Ágoston („Nyugtalan a mi szívünk”) segítségével próbálja a szöveget értelmezni. Végül pedig egy eredeti vallási értelmezés, mely bensőséges dialogikus viszonyba került a szöveggel: „A befelé vezető út végén közös otthonunk, a lelki világ. Ez csak látszólagos befelé haladás, látszólagos magány, valójában kifelé haladunk az anyagi világból” (Krisna-hívő férfi).

### 7.3.5. A tehetetlen összetartozás és a különállás tudata

*„A tehetetlen összetartozás időtlen időkre szóló köteléke bogozott össze bennünket, valami, ami talán kevesebb a barátságnál és több a szerelemnél. A civilek is össze vannak kötözve, a Himalája hegymászói, a szerelmesek, mert másként nem megy a dolog. Mi azonban ráadásul azt is tudtuk, hogy mindenek túl mindnyájan külön mérközést játszunk. Ezért szívósabb és tartósabb a mi kötelékünk, mint a hegymászóké vagy a szerelmeseké, mert ez a tudás is bele volt szőve. Másképp hogyan érthetnének meg végül még a néma gyermek szavát is?”<sup>44</sup>*

Otlík antropológiájának fontos eleme a kollektívizmus és individualizmus csapdáját elkerülő (mert ezeket szintetizáló) harmadik út: az egyéni felelősség másokért és önmagunkért. Már a „tehetetlen összetartozás” értelmezése komoly nehézséget jelenthet az olvasóknak, hiszen az elsősorban kínálkozó sémák közül mind a „közösség”, mind a „barátság” tettekhez, akciókhoz kapcsolódik. Még jobban nehezíti az olvasó helyzetét ennek a sajátos sorsközösségnek Otlík részéről történő illetén való betájolása: „kevesebb a barátságnál és több a szerelemnél”. Már csak azért is nehezíti, mert az olvasók jelentős részének (valószínűleg még a klerikusok egy részének is) a szerelem feltehetően még a barátságnál is nagyobb érték. Még ennél is nagyobb zavart okozhat a szövegnek az a fordulata, mely szerint ennek az „időtlen időkre szóló” és a szerelemnél is többet jelentő köteléknek alapja éppen a „külön mérközés” tudata, ami átsegíti őket a megértés korlátjain.

Ennek a szövegnek a megfejtéséhez elsősorban az „összetartozás” (29), a „barátság” (20), az „összeköt” (11) és a „kötelék” (5) jelentett fogódzót, egyszerre több kulcsszó csak igen ritkán.

Az értelmezések kétharmada a szövegnek csak az összetartozás-dimenziójára reagál.

az értelmezés típusa	gyakorisága	jellege	tipikus képviselői
összetartozás, egymásra utaltság, együttes élmény	76	szituatív, belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	állami gimnáziumba járók, katonai középiskolások, szakmunkástanulók, tiszti iskolások, mérnökök, református klerikusok, magyar szakosok, nem vallásosok
összetartozás és különállás egyszerre	36	szituatív és elvont, belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt	
szoros kapcsolat	14	szituatív, belemagyarázó, közepesen árnyalt	férfiak, katolikus klerikusok, tiszti iskolások
barátság	10	szituatív, belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt	
szavak nélkül is megértik egymást	6	szituatív, közepesen árnyalt	
nem igazi barátság	4	szituatív, közepesen árnyalt	
sors, karma	2	szituatív, eléggé árnyalt	
egyéb	25	szituatív és elvont, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt, eredeti	
az író vélt állításával vitatkozó <sup>171</sup>	3	elvont	református klerikusok

Az értelmezések a legtöbb csoportban redukálóak és belemagyarázóak, s csak 8–10% körül van az árnyalt és eredeti értelmezések aránya. A gimnazisták és az idős olvasók körében az átlagosnál jóval nagyobb arányú (60–65%-a) a redukáló és belemagyarázó, a katolikus klerikusok (35%) és a krisnások (20%) körében pedig az árnyalt és eredeti értelmezéseké. Az árnyalt-eredeti értelmezés és az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás között nem túl erős pozitív összefüggés tapasztalható.

Az eredeti értelmezések egyik része *szociológiai-lélektani*. Egy magyartanár férfi értelmezésének szövegbeli kiindulópontja a civilek és a katonaiskolások léthelyzetének összehasonlítása: „A civilek összetartozása kollektív felelősséget feltételez, nekik meg önállóan kellett dönteni”. A többi az „összetartozás” kulcsszóra építi értelmezését: „Egymást átérezve és kihasználva szoros kapcsolatban” (magyar szakos férfi); „Összekényszerítettségéből összecsiszoltság gyémántja lesz” (nem vallásos katonai középiskolás). Az összekötő-elválaszt kettősségre építi egy állami gimnáziumba járó lány értelmezését: „Az egymásra utaltságon túl más is összekötötte őket, ami egyben el is választotta őket. Individualitásuk egybefonódott a közösséggel.” Ha-

sonlóképpen egy református klerikus is: „A közösség átérzése mellett egyéni útjukat sem tévesztették szem elől”.

Nagyon érdekes annak a Krisna-hívő férfinak némiképpen önkényes, ugyanakkor mély és eredeti értelmezése, amelyben a védikus gondolkodást az európaival próbálja ötvözni: „A néma gyermek valóban nem néma. Szívós és tartós kötelék köti őt Istenhez. Tudnia kell, hogy szép dolog olyan egyesnek születni, aki az általánosban otthon érzi magát, ahol tárt karokkal fogadják. Tudnia kell, hogy ami igazán egyszerű, mindenki számára elérhető (Kierkegaard). A tapasztalat azt bizonyítja, hogy nem az a szeretet, ha két ember egymás szemébe néz, hanem az, amikor mindketten ugyanabba az irányba néznek’ (Saint Exupéry)”.

### 7.3.6. *Érdek, szeretet, létérdek*

*„Érdekeink több rétege kötött össze bennünket Szeredyvel, sőt talán létérdekem, mert hajszálgyökereink sajnos nagyon is valóságosan össze voltak fonódva, s ehhez nem kellett szeretnünk egymást.”<sup>46</sup>*

Figyelembe véve, hogy deklaráció szintjén valamennyi vizsgált csoportban jóval erősebbnek bizonyult a felelősségvállaló és a humanista-spirituális értékrend iránti vonzódás az érdekvezérelt, anyagiás, individuális értékrendnél, arra lehetett számítani, hogy Bébének ez a gondolata, különösképpen az „ehhez nem kellett szeretnünk egymást” kitétele majd komoly gondot okoz a kérdezettek nagyobb részének, továbbá még arra is, hogy nem egyszerűen az érdek, hanem a „létérdek” áll szemben a szeretettel. Igaz, a „nem kellett szeretnünk egymást” nem csak azt jelentheti, hogy nem is szerették egymást. Az egész regény ismeretében az olvasó már tudja, hogy Bébé és Szeredy között nagyon is mély kapcsolat alakult ki. Azzal is számolhatna az olvasó, hogy a katonaiskola „poklában” és „határhelyzeteiben” megjelenő kegyelem az érdekkapcsolatokat szeretetté transzcendálhatja, létbe emelheti. Mivel véleményem szerint a regény egyik lényeges sajátossága a *szeretet dekonstrukciója*, mindenféle ráakódástól való megtisztítása, ezért aztán töprenghet az olvasó, hogy a létérdek nem foglalja-e feltétlenül magába a szeretetet, de azon is, hogy ezek a kiskamaszok egyáltalán milyen fajtáját képesek megvalósítani a szeretetnek. Heideggerrel szólva Szeredy és Bébé egymás számára nem a rajtuk kívüli „mások”, hanem „azok, akiktől az ember többnyire nem különbözteti meg magát. Akik között az ember maga is ott van” (Heidegger, 2001:144). Szeredy úgy „gondozza” Bébét, hogy az „hozzásegíti a másikat, hogy a maga gondjában áttekinthető és a gond számára szabad legyen” (Heidegger, 2001:149. p.).

A szöveg kulcsszavai közül legtöbbször (36) az „érdek”-be kapaszkodtak, a „szeretet”-be” már jóval kevesebben (11), a „létérdek”-be” már csak alig néhányan (3), több kulcsszóba egyszerre szintén nagyon kevesen.

Az értelmezések többsége az összekötöttségre és az érdekkapcsolatra épül föl.

az értelmezés típusa	gyakorisága	jellege	tipikus képviselői
érdekkapcsolat	44	szituatív, belemagyarázó, közepesen árnyalt	tiszti iskolások, mérnökök
a közös sors, az együttes élmény összeköti őket	29	szituatív, közepesen és eléggé árnyalt	szakmunkástanulók, magyartanárok
egymásra utaltság	20	szituatív, közepesen árnyalt	gimnazisták
barátság	16	szituatív, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt	nők, szakmunkástanulók, magyar szakosok
a két szereplő közti hasonlóság	12	szituatív, közepesen árnyalt	férfiak, katonai középiskolások
kényszerkapcsolat	8	szituatív, közepesen és eléggé árnyalt	férfiak
érdekkapcsolatnál mélyebb kapcsolat	7	szituatív és elvont, eléggé árnyalt, eredeti	
érdekkapcsolatból születő barátság	5	szituatív, közepesen árnyalt	
összetartozás	5	elvont, közepesen árnyalt	
Szeredy segítőkész	3	szituatív, közepesen árnyalt	tiszti iskolások
szerep és érdek ötvözete	3	szituatív, belemagyarázó	krisnások
az embertelenségben társra van szükség	3	elvont, közepesen árnyalt	
egyéb	20	szituatív és elvont, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt, eredeti	
az író vélt állításával vitatkozó <sup>173</sup>	6		vallásosok

A legtöbb csoportban 60% körül volt a redukáló és belemagyarázó, 10% körül pedig az árnyalt és eredeti válaszok aránya. Jóval magasabb volt az átlagnál az állami gimnáziumba járók (75%), a tiszti iskolások (100%) és az idős olvasók (100%) körében a redukáló és belemagyarázó, a magyar szakosok (35%), a mérnökök (35%), a katolikus és a református klerikusok (20%) körében pedig az árnyalt és eredeti válaszok aránya. Erős pozitív irányú összefüggés tapasztalható a szöveg árnyalt és eredeti értelmezése valamint az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás között.

Nem tartom véletlennek, hogy ennek a szövegnek az értelmezései között *kevesebb eredeti* akadt, mint az eddig tárgyaltak között. Pszichológiai indíttatású értelmezésében egy református klerikus nő új elemet (egyéniségüket) beemelve értelmezi a szöveget: „A magától értetődőség mellett kettejük egyéniségéből fakadó összekötő szála is szerepet játszottak kapcsolatukban.” Komoly hozzáadott értékkel rendelkezik

egy katolikus gimnáziumba járó lány lélektani-filozófiai irányultságú értelmezése: „Ki nem alakult szeretet nélkül is jelenthet egy ember biztos pontot”, és egy református klerikus férfi hasonló irányú magyarázata: „A személytelenség mélyében lehetővé válik a nagyon különböző emberek kommunikációja”. Egy Krisna-hívő férfi talál egy olyan dimenziót, amelyben az érdek-kapcsolat nem jelenti a másik fél kihasználását: „Ez a transzcendens világ, ahol senki sem használja ki a másikat, ahol mindenki szolgálni akar”. Egy magyar szakos férfi pedig eléggé egyszerű, de eléggé meggyőző megoldást javasol a „nem kellett szeretnünk egymást” dilemmájának feloldására: „A valóságos összefüggés megnevezhetetlen, erre a szeretet értelmetlen szó”.

### 7.3.7. Változat a felebaráti szeretetre

„Úgy szeretem felebarátaimat, mint önmagamat. Ugyanazzal a fajta szeretettel. Nem jobban. Tehetetlenül, közönyösen, megmásíthatatlanul”.<sup>48</sup>

Ez a szöveg – melyben ugyancsak a szeretet fogalmának lebontása és újraépítése folyik – még meglehetősen tünhet az olvasók nagy részének, hiszen a szeretés határozója éppen szó szerinti ellentéte a „közönyösen” lesz, de a „tehetetlenül szeretni” is idegenül hangozhat sokak számára.

A vallásos olvasók (de mások is) a jézusi parancs kiforgatásának, paródiájának tekinthetik.

*A szöveg kulcsszavai közül legtöbbször számára egyedül a „szeretet” (32), az „önmagam” (12), a „közönyösen” (7) és a „felebarát” (4), valamint a „szeretet” és „önmagam” (17), a „közönyösen” és a „szeretet” (7), a „felebarát”, a „szeretet” (7) szolgált kiindulási pontul. A kérdezettek jelentős része egyszerűen elhallgatja értelmezésében a problematikus negyedik mondatot, s az első háromra viszonylag könnyen talál egyet sztereotípiák-készletéből.*

az értelmezés típusa	gyakorisága	jellege	tipikus képviselői
mások szeretete összefügg önmagunk szeretetével az „amit nem kívánsz magadnak” elv alapján	38	elvonat, közepesen és eléggé árnyalt,	nők, állami gimnáziumba járók, református klerikusok
ez az igazi (felebaráti) szeretet	24	szituatív és elvonat, redukáló, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	nők, katolikus gimnáziumba járók, vallásosok
összertartozás, sorsközösség	16	szituatív és elvonat, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt	gimnazisták
nem igazi szeretet	4	szituatív és elvonat, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt	nők
a katonaiskolában mindenki egyforma	10	szituatív, redukáló, közepesen árnyalt	
barátság	8	szituatív, közepesen árnyalt	tiszti iskolások
Isten parancsa	7	elvonat, közepesen és eléggé árnyalt	



odafigyelés, tisztelet	5	szituatív és elvont, redukáló, belemagyarázó, közepesen árnyalt	tizenéves fiúk
olyanok vagyunk, mint minden ember	4	elvont, redukáló	
bajtársiasság	3	szituatív, redukáló	
a regénybeli szereplő csak így képes szeretni	3	szituatív, közepesen árnyalt	
lételemény köti őket össze	3	szituatív, cléggé árnyalt, eredeti	férfiak
egyéb	27	szituatív és elvont, redukáló, belemagyarázó, közepesen és cléggé árnyalt, eredeti	
az író vélt állításával vitatkozó	14		katonai középiskolások

A legtöbb csoportban 55–60%-ot tesz ki a redukáló és belemagyarázó értelmezések aránya, az árnyalt és eredeti értelmezéseké viszont csupán 6%-ot (a legkevesebbet az eddig tárgyalt szövegekhez képest!). A redukáló és belemagyarázó értelmezések aránya a katolikus gimnazisták (80%), a katonatisztek (70%), a katonai középiskolások (75%) és a szakmunkástanulók (70%) körében, az árnyalt és eredeti értelmezéseké pedig a magyar szakosok (15%), magyartanárok (20%) és a krisnások (30%) körében a legmagasabb.

Az árnyalt-eredeti értelmezések aránya és az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás közötti pozitív összefüggés ennek a szövegnek az értelmezése esetén volt legerősebb, ami abban is megmutatkozik, hogy ez esetben a szakmunkástanulók, a katonai középiskolások és az idős olvasók között nem is akad árnyalt vagy eredeti értelmezést adó.

Ezzel a szöveggel szállnak legtöbbször *vitába*, főképpen a katonai középiskolások közül, akik egyfelől azzal érvelnek, hogy mindenki önmagát szereti legjobban, másfelől azzal, hogy ők csak magukkal törődnek, valamint azzal, hogy nekik nincsenek felebarátaik. Egy magyar szakos nő és egy nem vallásos idős nő az Ottlik-szöveggel szemben kijelenti, hogy „Önmagunknál jobban kell szeretni a többieket”. Egy katolikus klerikus férfi még élesebben fogalmaz: „Ha valaki önmagát szereti, akkor ott komoly baj van”. Egy vallásos /katolikus/ idős férfi azt állítja, hogy „A felebaráti szeretet a kereszténység legnagyobb gondja.”

Velük szemben egy mérnök férfi így érvel: „A túléléshez szükség van önzésre.” Egy szakmunkástanuló fiú pedig lakonikusan megjegyzi, hogy „Nem szeretem őket”. Egy magyar szakos nő pedig keserűen, ironikusan: „Egyetlen kibúvó van: önmagunkat sem szeretni”. Egy református klerikus férfi a közönyösség ellen tiltakozik: „Ha valaki magával közönyös, ezt vetíti ki másokkal való kapcsolatára is”.

Az eredeti értelmezések többsége ez esetben klerikusoktól származik, és egy kivétellel *filozófiai* és *vallási* megközelítésű. A kivételt képező lélektani megközelítés egy katolikus klerikus férfié, magyarázata azonban csak részben tekinthető sikeres-

nek, a „közönyösen”-re ugyanis egy redukáló racionális magyarázattal próbálkozik: „A másik személy jelenléte provokál: állást kell foglalni: vagy szeretem, vagy elutasítom. Ha elfogadom, szeretnem kell, de a hétköznapiak rendjében közönyössé tehet”. A vallási magyarázatok megpróbálják Ottlik szövegét a *jézusi szeretet-moddellel* azonosítani. Kettő a „közönyösen” és „tehetetlenül” kikerülésével így értelmezik a szöveget: „A jézusi tanítás lényege: mindenki a felebarátom, aki utamba kerül” (református klerikus nő); „Egyetlen szeretet van, mellyel Istent, embert, önmagunkat szerethetjük” (katolikus klerikus nő); kettő pedig még a legtöbbször által kikerült jelzőket is megpróbálják bevonni az értelmezésbe: „Eljutott a jézusi igazsághoz: ez a szeretet tehetetlen, közönyös a múlt miatt, ám megváltozhatatlan” (katolikus klerikus férfi); „A tökéletlen szeretet a szeretet horizontális maximuma. Ehhez kell a vertikális »szeresd Uradat, Istenedet«, s így a kettő igazi szeretetté olvad össze” (református klerikus férfi). A filozofikus megközelítések nem fedik ugyan le a teljes szöveget, ám lényeges pontokra mutatnak rá: „Vannak dolgok, melyek egyszerűen csak vannak” (mérnök nő); „Lételemei egymásnak” (állami gimnáziumba járó fiú).

### 7.3.8. Bevezetés Ottlik kreatológiájába

*„Halott formák segítségével élő valóságot tudunk létrehozni, ha a felületre merőleges irányú, ismeretlen dimenzió felé ható erőkre szakadatlanul ügyelünk.”<sup>49</sup>*

Abból a szempontból, hányan vállalkoztak értelmezésükre, a nyolc szöveg közül (a csoportonként 30%-os, átlagosan 45%-os aránnyal) ez bizonyult a legnehezebbnek. Nehézséget okoz már a „halott forma”, a geometriai nyelvezet, az „ismeretlen dimenzió”, de még inkább talányos az olvasók számára bizonyára az „ismeretlen dimenzió felé ható erő”. A felülről lefelé irányuló, vagyis transzcendensnek, felsőbbrendűnek, mennyeknek értelmezhető „ismeretlen dimenzió” felől ható erőt az olvasó leginkább az isteni kegyelemmel azonosítaná. Ebben a szövegben azonban még csak nem is az ismeretlen dimenziókra való (lentől fölfelé történő) figyelésről van szó, hanem az ismeretlen dimenzió felé (vagyis lentől fölfelé) ható erőkről. Két biztos pontja lehet az értelmezőnek: egyfelől a valóságot létrehozó, s e célból az ügyelő, figyelő ember, másfelől pedig az ismeretlen dimenzió. Erről az ismeretlen dimenzióról már a regényből tudhatja az olvasó, hogy ez a teljesség (vagyis az a „teljesebb kontinuum”, ahol „egyetlen egészként” vagyunk egybekapcsolva). Ami továbbra is talányos, az az ember és az ismeretlen dimenzió közötti kapcsolat mikéntje.

*A szöveg kulcsszavai közül legtöbbször az „ügyelünk”-et (18), a valóság”-ot (11) és a „halott”-at (9) tekintették kapaszkodónak. Nagyon kevesen támaszkodtak egyszerre többre, legtöbbször az „élő” és „halott” párost említik. Legtöbbször az ismeretlen dimenziót Istennel, a transzcendenciával azonosítják, de nem építik be értelmezésükbe a felületre ható erőket.*

az értelmezés típusa	gyakorisága	jellege	tipikus képviselői
Istenre figyélssel minden lehetséges	11	Elvont, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	nők, vallásosok
a transzcendenciára figyélssel minden lehetséges	10	elvont, eléggé árnyalt, eredeti	vallásosok
a túlra kell figyelni	9	szituatív és elvont, redukáló	
a képzelet, az alkotás, a művészet ereje	9	elvont, közepesen árnyalt	
figyelni kell, fel kell ismerni a világban a jeleket	9	elvont, belemagyarázó, eredeti	
halál	6	elvont, belemagyarázó, szállóige	katonai középiskolások
a valóság rendkívül összetett, és könnyen változik	5	elvont, redukáló, belemagyarázó	tiszti iskolások
megfelelő tartalommal a forma életre kel	5	elvont, eredeti	
egymásra figyelés	4	szituatív, belemagyarázó	
álomvilág	4	elvont, redukáló	
belsőnkre, lelkünkre figyelni	4	elvont, közepesen és eléggé árnyalt	
alkalmazkodás	3	elvont, redukáló, belemagyarázó	
a valóság megtalálása	3	elvont, belemagyarázó, közepesen árnyalt	
akarni kell	2	elvont, redukáló	
ami megtörtént, megtörtént	2	elvont, redukáló, belemagyarázó	
a világot több oldalról kell megközelíteni	2	elvont, redukáló, belemagyarázó	
egyéb	27	elvont, belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt, eredeti	
az író vélt állításával vitatkozó <sup>176</sup>	4	belemagyarázó, közepesen és eléggé árnyalt	

Az értelmezésre vállalkozó kisebbségnek<sup>51</sup> is átlagosan 60%-a redukáló és belemagyarázó értelmezést ad, az árnyalt és eredeti értelmezések átlagos aránya pedig 16%. A redukáló és belemagyarázó értelmezések aránya az átlagosnál jóval magasabb a gimnazisták (75–85%), a katonai középiskolások (100%) és a katonatisztek (75%) körében, az árnyalt-eredeti értelmezéseké pedig a magyar szakosok (45%) és a klerikusok (30%) körében. A irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás és az árnyalt-eredeti értelmezések aránya közötti összefüggést illetően ez esetben csak a legfejlettebb ízlésűek<sup>52</sup> tértek el a többiekől<sup>53</sup>.

Az eredeti értelmezések fele filozófiai, fele vallási. A filozófiai értelmezésekkel próbálkozók közül ketten az „ismeretlen dimenzió felé ható erők”-et jelekkel, ösz-

szefüggésekkel helyettesítik, az élő valóságot pedig egyikük magukkal a figyelő személyekkel azonosítja: „Figyelni kell a jeleket, mert értelmezésük mindenkire nézve kötelező” (vallásos /református/ magyar szakos nő), „Mélyebb összefüggésekre figyelve válhattak élő valósággá” (református klerikus nő). Egy idős vallásos /katolikus/ nő – ugyancsak leegyszerűsítve – „fentről jövő erő”-vel helyettesíti „az ismeretlen dimenzióra ható erő”-et: „A forma csak akkor halott, ha nincs megtöltve fentről jövő erővel”.

A vallási értelmezések is kikerülnek „az ismeretlen dimenzió felé ható erőket”, s csak az immanens és transzcendens kapcsolatára „ügyelnek”. Bár ezek az értelmezések valamelyest hozzáadott értéket is tartalmaznak, nem sorolhatók a legárnyaltabbak és legeredetibbek közé: „Az igazán fontos dolgok legbelül vagy odaát vannak” (református klerikus nő), „Az anyagi világ Isten energiája, ezért, bármit kapcsolunk össze vele, az lelkivé válik. Egész életünket ez az összekapcsolás kell, hogy áthassa, a szakadatlan figyelem összeköt a Legfelsőbbel” (Krisna-hívó férfi), „A horizontális kapcsolatok nem elegendők, létezik olyan mozgás, mely a halottat megéleveníti” (katolikus klerikus férfi), „A megmerevedett katonai vagy vallási formák más értelmet kapnak, ha a transzcendencia felől közelítjük meg őket” (idős vallásos /református/ nő), „A szemlélődés tapasztalata szerint a feltámadás által az élet mindenütt jelen van” (katolikus klerikus nő).

### 7.3.9. A szövegek értelmezésének összegezése

Az irodalom, és ezen belül is Ottlik nyelvén megfogalmazott olyan szövegeket kellett értelmezni a többségükben nem hivatásos (az irodalom terén nem szakember) olvasóknak, melyek az emberről, az emberi lélekről, ember és ember, valamint ember és mindenség kapcsolatáról szólnak. Az értelmezésben segítségükre lehetnek nemcsak az embertudományok (a lélektan, a szociológia) és a filozófia (filozófiai antropológia, ontológia, etika), hanem még az ezekből a köznapi gondolkodásba átkerülő pszichológizáló, moralizáló, filozofáló sémák is. Amennyire segíthetik, annyira akadályozhatják is a művészileg megformált szöveg értelmezését, méghozzá nemcsak a sémák, hanem a tudományos magyarázatok is. Éppen azok a szövegek, melyek a művészet nyelvén szépen folyékonyan beszélnek olyan kérdésekről, amelyekről a tudomány csak dadogni tud, olykor erősen emlékeztetnek a tudományos szövegekre, hiszen olyan kifejezések is előfordulnak bennük, mint „dimenzió”, „erő”, „idegrendszer”, „létezés”, „létérdek”, „merőleges”, „kontinuum”, „hajszálgyökér”. Ezek a kifejezések azonban olyan szavakkal és szókapcsolatokkal összeszövődve alkotnak szöveget, mint a „hegymászó”, „ha szebben hangzik”, „erkölcsi magaslatféle”, „azt is mondhatnám”, „külön mérkőzés”, „néma gyerek szavát megérteni”.

A legtöbb csoportban elsősorban – természetesen egyénenként és csoportonként is eléggé különböző szintű – *filozófiai* irányultságú értelmezésekkel próbálkoztak. Tapasztalhattuk, hogy ezek között jócskán akadt kellőképpen árnyalt és eredeti, sőt még hozzáadott értékkel rendelkező értelmezés is, méghozzá nem csupán a legolvasottabb, a legfejlettebb ízlésű és az irodalommal legbensőségesebb viszonyban lévő olvasók között.<sup>54</sup> A pszichológiai és a pszichológizáló, a szociológiai és a szociológizáló, valamint az etikai és a moralizáló irányú értelmezések között kevesebb



bensőségesebb viszonyban lévő olvasók szövegértelmezései árnyaltabbak, mint a többieké. Figyelemreméltó azonban, hogy ebben a tekintetben a magyar szakosokat a krisnások, a magyartanárokat pedig három „laikus” csoport is megelőzi. Ez talán azzal magyarázható, hogy hivatásos olvasónak lenni sem jelent egyértelműen előnyt, ugyanis a professzionistákat sajátos szakmai előítéletek akadályozhatják az értelmezésben. Természetesen körükben is fontos szerepe lehet az ízlés irányának, s elképzelhető, hogy a mintába bekerülő magyartanárok irodalmi ízlése kevésbé kedvezett az Ottlik-regénynek, mint például a magyar szakosoké.

A krisnások körében található legnagyobb arányú árnyalt és eredeti szövegértelmezések bizonyára a regény transzcendens dimenziója iránti nagymértékű fogékonyságukkal is magyarázhatók. Érdemes megemlíteni, hogy a szakmunkástanulók körében sem volt kisebb (65%) a filozófiai megközelítésű értelmezések aránya, mint a krisnások körében, de ebben a körben – az ő nyelvükön szólva – a „filózás” eredménye leggyakrabban redukáló, a szöveghez alig kapcsolódó, belemagyarázó értelmezés lett. A krisnások aktuális olvasmányai között igen ritka az irodalom, helyére a védikus kultúra szövegei kerültek. A papi, szerzetesi, teológusi pályára készülő katolikus klerikusokra ez nem ennyire jellemző. Ennek fő oka talán azt lehet, hogy ők nem szakadtak el sem az európai kultúrától, sem a szépirodalomtól. Elég egyértelműnek látszik az, hogy a krisnások újsütetű (de már valamennyire identitásuk alkotórészévé vált) védikus műveltsége és a transzcendenciával kapcsolatos beállítódásuk kedvező feltételt jelentett ezeknek a – többségükben kétségkívül filozofikus – Ottlik-szövegeknek az értelmezéséhez.

Az is magyarázatra szorul, hogy miért maradtak le a református klerikusok ebben a „versenyben” a másik két klerikus csoport mögött. Ezt részben azzal magyarázhatjuk, hogy a református klerikusok beállítódása a másik két klerikus csoporthoz képest racionálisabb-pragmatikusabb, másfelől, úgy tűnik, körükben erőteljesebben akadályozták az árnyalt értelmezést a vallásos és moralizáló sztereotípiák.

Ugyanazok az olvasók, akik a felkínált átfogó értelmezések közül legnagyobb arányban árnyalt és „helyes” értelmezéseket éreztek magukénak, a szövegek értelmezésekor az esetek több mint felében redukáló és belemagyarázó értelmezéseket adtak. Ez a kutatás is tanúskodik arról, hogy a *művészeti redundancia* jóvoltából a befogadóban akkor is összeállhat – méghozzá többé-kevésbé relevánsan – az egész, ha nem kerül minden részlet a helyére. És ez – mint Józsa Péter megfigyelte – sokkal inkább az irodalmi-, mint a filmélmény sajátossága (Józsa, 1982).

## A regény újraolvasása

Az egyik legnagyobb kihívás az empirikus befogadásvizsgálatot végző számára Jauss első (esztétikailag érzékelő) és második (értelmező) olvasásának, illetve a hermeneutikai folyamat egymás után következő szakaszainak, a megértésnek, az értelmezésnek és az alkalmazásnak a megkülönböztetése. E szerint a „normális olvasás” olyan jelentéseket konkretizál, melyek az értelmező számára az első olvasás horizontjában lehetőségként fölmerülnek. Az olvasók többsége azonban egyszer olvassa el a műveket, s a művet többször olvasók esetében sem mindig lehet élesen elkülöníteni az észlelő és az értelmező olvasást. Azért sem, mert már az első olvasáskor „összecsúszik” az észlelés és értelmezés, a megértés és az értelmezés, sőt az alkalmazás sem várja meg mindig az értelmezés befejezését. Az előzetes és az olvasás közben alakuló értelmezés folyamatosan befolyásolja az észlelést, miként az alakuló értelmezés is befolyásolja a megértést. A megkedvelt vagy éppen kedvenc művet többször is elolvasók többsége azért olvassa el még egyszer a művet, hogy még egyszer „ugyanazt” érezze, ugyanazt az élményt élje át, s nem azért, hogy az észlelés gondját letéve most már az értelmezésre koncentrálhasson. A második olvasást „provokáló” műveket, az olvasók többsége azért nem olvassa el még egyszer, mert bonyolultságuk, nehezen megfejthetőségük miatt nem okoztak élvezetet, valamint azért sem, mert az olvasást nem tekintik feladatnak, kockázatot vállaló kalandnak, szellemi kihívásnak, hanem csak szórakozásnak. Az *Iskola a határon* e tekintetben az átlagosnál egyszerre szerencsétlenebb és szerencsésebb eset a befogadást kutató számára, mert sok diák számára kötelező olvasmány. Emiatt egy részüknek nem több, mint letudott penzum, mások viszont érettebb korukban mintegy visszatérnek a „tett színhelyére”, „folytatni a nyomozást”. Nem tartom feleslegesnek megemlíteni, hogy amikor Ricoeur nyomatékosan felhívja a figyelmet arra, hogy az élvezet nyitja meg a teret a megértés előtt, némi szkepszissel tekint a második olvasás hozadékára, hiszen az újraolvasás által egyfelől sok minden világosabbá válik az olvasó számára, másfelől az olvasó hajlamos arra, hogy a második olvasás során az első olvasás után nyitva maradt kérdéseket lezárja. Az első olvasás nyitottabb, de határozatlanabb, a második határozottabb, de zártabb.

### 8.1. MINDENNAPI TAPASZTALATOK

Mindennapi tapasztalatunk a századszor is meghallgatott sláger, a sokadszor megnézett kedvenc film, a kisgyerek által számtalanszor meghallgatott mese élvezete. Ha kihagyunk egy-egy szót, a kisgyerek figyelmeztet minket. Ugyanarra a szövegre van szükség, hogy felidézõdhessen ugyanaz az (csaknem mindig kellemes) élmény, hogy részesülhessünk ugyanabban az örömben. Ugyancsak – bár az előbbi-

nek némiképpen ellentmondó – mindennapi tapasztalat, hogy nem tudunk akármit élvezettel újra megnézni, elolvasni. Egy krimi például csak akkor és azok szokták ismételten elolvasni vagy megnézni, akik már elfelejtették, hogy hogyan jött rá a detektív a titok nyitjára. A szórakoztatóipar eléggé sok egyszer használható és utána eldobható terméket forgalmaz.

Szűkebb körre kiterjedő, de még mindig eléggé általános tapasztalat, hogy éppen azért nézünk, hallgatunk, olvasunk valamit újra, mert *ugyanabból valami mást* – többet, mélyebbet – szeretnék kapni, mint először. Meg akarjuk érteni azt, amit elsőre nem sikerült. Most már – ismerve a cselekményt – élvezni akarjuk a stílust, a részleteket, a figurákat. El akarunk benne *mélyedni*. Más hangulatban, más hozzáállással, érettebb fejjel akarunk szembesülni a művel és a mű ürügyén egykori élményünkkel és önmagunkkal is. A sorokat megismerve a sorok között is szeretnénk olvasni. A mű fáradtságos, tőlünk aszkétikus távolságtartást kívánó megfejtése után most már végleg átengedjük magunkat a műnek. Ilyen célra általában olyan művek alkalmasak, melyek „mélyek”, „összetettek”, „többrétegűek”, „jelentésben gazdagok”, „kimeríthetetlenek”. Egyszer *mélyebb élményről*, másszor *mélyebb megértésről* számolnak be az újraolvasók, ismét máskor mindkettőről, és csak jóval ritkábban egyikről sem. Úgy tűnik, gyakrabban panaszoznak azt, hogy „másodszor már nem éreztem ugyanazt”, hogy „elmúlt a varázsa”, mint azt, hogy „másodszorra sem értettem meg belőle többet”, azt pedig még ritkábban, hogy „sajnos, másodszorra sem tudtam másképpen értelmezni”.

Visszatérő tapasztalat, hogy *elsőre jobban élvezzük*, másodikra pedig jobban *megértjük* a művet, de az is eléggé gyakori, hogy a megértésre fordított erőfeszítés miatt *első olvasáskor még nem tudjuk igazán élvezni a művet, és csak másodikra sikerül igazából, amikor* – megismerve már a mű cselekményét, világát és stílusát, leküzdve előítéleteinket, összhangba hozva a világunkat a mű világával –, nyitottabbá, befogadóbbá válunk, és így kevésbé blokkoljuk, akadályozzuk hatását. Ezt azzal is magyarázhatjuk, hogy első alkalommal inkább a *történetésma*, második alkalommal inkább a *részletek* irányítják az olvasót, ugyanakkor azt is tapasztaljuk, hogy az erős érzelmi és/vagy érzelmi hatást kiváltó részletek már elsőre akkora hatással vannak, hogy elhomályosítják az egészet és az összefüggéseket. Sok esetben másodszorra, amikor már gördülékenyebb a mű és a befogadó közötti dialógus, a mű hatását ugyan mélyebbnek érezzük, de nem olyan élesnek és katartikusnak, mint elsőre.

## 8.2. OLVASÁSLÉLEKTANI TAPASZTALATOK

M. Marton és C. G. Wenestam nehéz logikai-filozófiai szöveg emlékezeti megőrzését vizsgálva arra jutott, hogy az ilyen fajta – intellektuális kihívást, de legalábbis rejtvényfejtő feladványt jelentő – szöveg többszöri olvasása fokozhatja és csökkentheti is a megértést, de az is előfordul, hogy nem befolyásolja annak kezdeti mértékét. (Marton és Wenestam, 1988:107–214). Halász László két, eléggé eltérő olvasói feladatot kínáló novellát, Kafkának *A törvény kapujában* és Karinthynek az *Álom* c. művét olvastatja el 17 éves magyar és svéd középiskolásokkal; első alkalommal kétszer egymás után, harmadszorra pedig egy hét múlva. A komoly megértési problémákat okozó Kafka-szöveg felidézése Halász szerint azért volt sikeresebb, mert *na-*



*gyobb kihívást* jelentett, és erősebb volt újraolvasást indukáló motivációs ereje, mint a Karinthy-novelláé. Az *újraolvasás pozitív következménye e vizsgálat tükrében* meglehetősen csekélynek tűnik. Sem a közvetlenül egymás utáni, sem a nagyobb időköz utáni újraolvasás nem járult hozzá komolyabb mértékben sem a szövegek jobb felidézéséhez, sem pedig megértéséhez. Az első olvasást követő kezdeti benyomások az újraolvasások kimenetelét nagy mértékben *meghatározó keretet* képeznek. (Halász, 1996:145–149).

P. Dixon és munkatársai gyakorlott olvasókkal L. Borges *Emma Zunz* című elbeszélését és egy témájában hasonló detektívtörténet olvastatták el, közvetlenül az első olvasás után még egyszer. A Borges-novella esetében javultak az eredménynek, a detektívtörténet esetében viszont alig. Egy másik alkalommal a Borges-novella művi változatát is elkészítették, amelyben a kutatók erősen kurtították az eredeti mű művészi többértelműségeit (például a narrátor ismereteinek hiányára vagy bizonytalanságára utaló elemeket, ami az Ottlik-regény esetében is nehezíti a befogadást és a megértést). A kutatók azt tapasztalták, hogy a novella művi változatának újraolvasatása nem járt hasonló eredménnyel, mint az eredetie.

Több olvasáspszichológus úgy véli, hogy az első benyomás által mozgásba hozott – a további olvasatokat erőteljesen befolyásoló, szinte meghatározó – *sémák ereje* csökkenthető, ha a figyelem irányulását sikerül befolyásolni. (Anderson, 1965:1.9, Stotland és Canon, 1972, Halász, 1996:151). Ezt a hipotézist igazolandó Halász a Kafka-novellát három, 17 éves diákokból álló csoporttal olvastatta el, melyek között volt egy lazábban és egy szorosabban irányított, valamint egy nem irányított. Azt tapasztalta, hogy az értelmezést befolyásoló alternatív nézőpontok részletesebb bemutatása segítette az involvált megértést és ezen keresztül az újraértelmezést (bonyolultabb értelmezésekre ösztönözve a kísérleti személyeket), de csak korlátozott mértékben. „Mintha a kísérleti személyek azt mondták volna, hogy »hiába kapok sok jó kérdést mérlegelés céljából, ha nem hajlok arra, hogy magamtól is feltegyem a kérdéseket.«” (Halász, 1996:151)

### 8.3. JAUSS MODELLJE

Jauss a hermeneutikai folyamat három mozzanatának – megértés, értelmezés és alkalmazás – egységéből kiindulva háromféle olvasást különböztet meg. Az első, az esztétikailag érzékelő olvasás az *érzékelő megértés* stádiuma. A második stádium a *reflexív értelmező* olvasás, a harmadik pedig a *történeti olvasás*, mely azt a horizontot rekonstruálja, amely alatt a mű keletkezett. (Ez utóbbtól most, a „laikus olvasót” tanulmányozva eltekinthetünk, hiszen ez az irodalomtörténész sajátos olvasata.) Az első olvasás során Jauss szerint a szövegnek mint partitúrának az érzékelése, észlelése és megértése történik. Az újraolvasásban sorra kerülő reflektáló értelmezés csak olyan jelentéseket konkretizálhat, amelyek az első olvasás horizontjában lehetőségként adódtak, vagy adódhattak volna. Az esztétikai élvezet „nem igényel azonnal értelmezést”, állítja Jauss, ám azt is hozzáteszi, hogy az esztétikai élvezetben megelevenedő újrafelismerés még nem igazi válasz a műre, hiszen még csak – Gadamert idézve – spontán módon teljesül az *identikus reakció*. Az első olvasás tapasztalata válik az *újraolvasás horizontjává* (kiindulópontjává, keretévé),

amelyben majd *tematizálódhat* az első stádium élménye, s alapjává lesz az olvasottak alkalmazásának. A részletekből „kiegészülő” első olvasat Jauss szerint még csak *formai síkon* alkot egészet, még nem jelenti a mű kiteljesedett jelentésének, még kevésbé *teljes értelmének* megragadását. Ez csak az újraolvasás közben valósulhat meg, amikor is az első olvasat egészéhez viszonyítja az olvasó a második olvasás részleteit, és a nyitva hagyott kérdések megválaszolásával a második olvasat teljessé teszi az értelmezést. (Jauss, 1997:320–328).

Az empirikus kutatások tapasztalatai alapján egyértelműnek tűnik, hogy az első olvasat kétségkívül fontos alkotó eleme az újraolvasás horizontjának. Bizonyos mértékig tehát jogosan mondja Jauss, hogy „a reflektáló értelmezés elválasztása az érzékelő megértéstől nem olyan művi, mint amilyennek először látszott. Ezt az újraolvasás evidens horizontstruktúrája teszi lehetővé” (Jauss, 1997:325). Hozzá kell azonban tenni, hogy az újraolvasás horizontjában az első olvasaton kívül *másfajta tapasztalatokkal is számolhatunk*, például a két olvasás között megélt vagy felidézhető *élettapasztalatokkal*, közöttük természetesen *más művek élményeivel és olvasataival* is. Jauss – empirikus kutatásokkal nem cáfolt, nem is igazolt – hipotézise úgy is értelmezhető, hogy a mű elsöre inkább az érzelmi, másodikra inkább a kognitív dimenziót mozgósítja. A művészet-lélektani vizsgálódások szerint azonban mind a kognitív és emocionális érdeklődés, mind az analitikus és élményszerű megértés eléggé szoros egységet alkot. (Halász, 1996:254–258, Spiro, 1981:553–556, Posner, 1973:35–73). Ha jogosan számolunk is azzal, hogy a tudatos reflexió inkább az újraolvasás jellemzője, számolni kell azzal a tapasztalattal, hogy „*érzelem és megismerés a tudatos reflexió előtt és után is, rövid és hosszú távon egyaránt elválaszthatatlanul egybekapcsolódnak*” (Halász, 1996:256). Saját befogadásvizsgálataimban is sokszor tapasztaltam, hogy már az első olvasatban is rendre megjelenik a reflektív értelmezés, vagyis már az első olvasáskor *együtt jelenik meg az észlelés és értelmezés, valamint a megértés és az értelmezés*. Az alkalmazás sem várja meg mindig az értelmezés befejezését, hiszen már sok esetben azt megelőzően elkezdjük az olvasottak tanulságainak életünkben történő hasznosítását. Az értelmezés – mely már az első bekezdés olvasásakor megkezdődik – folyamatosan befolyásolja az észlelést, az élmény alakulását, miként ezt *A Mester és Margarita* első fejezete befogadásának vizsgálatakor tapasztalhattam (Kamarás, 1996:137–159). A műalkotásnak – ahogyan Iser nevezi – az olvasást irányító üres helyeit az olvasó nem csupán érzéseivel és felidézett élményeivel tölti fel, hanem *értelmezés-kísérleteivel* is, melyek aztán sorról sorra, fejezetről fejezetre alakulnak. Frye szerint az olvasó figyelme egyszerre kétirányú: 1) centrifugális: kilépünk az olvasottakból a szavaktól a jelentett tárgyakhoz, illetve az emlékezetünkhöz, 2) centripetális: megpróbáljuk a szavakból kibontakoztatni az általuk alkotott nagyobb verbális alakzat értelmét (Frye, 1998). Úgy tűnik, első olvasáskor inkább centrifugális, újraolvasáskor meg inkább a centripetális figyelem játszik szerepet, de ez jelentősen módosulhat attól függően, hogy ki az olvasó, hogy mit, milyen indítékkal és milyen körülmények között olvas.

onit corajjal  
aga at fog meauri rajte  
jchazalot  
id at fog meauri rajte

## 8.4. AZ OTTLIK-REGÉNY ÚJRAOLVASÁS-VIZSGÁLATÁBAN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

Kétféle módon vizsgáltam az Ottlik-regény újraolvasatait. 1998-ban egy irodalom-szociológiai kurzus keretében 15 bölcsész<sup>56</sup> írta le két alkalommal másfél-két oldalon – így kértem –, „benyomásait”<sup>57</sup>. Másféle instrukciót azért nem kaptak, mert éppen arra voltam kíváncsi, mi minden szerepel majd a „benyomások” között. Számítottam az olvasás körülményeire, az olvasó motiváltságára és involváltságára, a mű fogadtatásra és értékelésére, a felidézett saját élményekre, a szereplőkhöz való viszonyra, a mű formájára és a mű hatására vonatkozó reagálásokra és természetesen a kifejezett<sup>58</sup> értelmezésre is. A társaság egyik fele még középiskolás korában, tehát jóval (2–4 évvel) az újraolvasás előtt, a másik fele közvetlenül az újraolvasás előtt olvasta először a regényt.<sup>59</sup> Azok, akik a művet régebben olvasták, egykori élményüket a közben akár jelentős mértékben megváltozott olvasási horizontjukra vetítve fogalmazták meg. Akadtak köztük, akik az Ottlik-regény elolvasása után kerültek sorkatonai szolgálatba. És voltak köztük, akik az Ottlik-regénnyel való első találkozás után olyan irodalmi művekkel találkoztak, amelyek addigi olvasástörténetükben még nem szerepeltek. Így az Ottlik-regény újraolvasásakor nemcsak régebbi olvasmány-élményüket rekonstruálták, hanem – egykori olvasmányélményük ürügyén – az azóta megváltozott önmagukra is reflektáltak olvasataik megfogalmazásakor.

A másik fajta megközelítésre már az Ottlik-regény befogadását vizsgáló kutatásom keretében került sor, 2000-ben. Az újraolvasásra vállalkozó 27 fő közül 10-en régebben (legalább egy évvel az újraolvasás előtt) olvasták a művet, a többiek pedig arra vállalkoztak, hogy egymás után kétszer elolvassák a regényt, oly módon, hogy az első olvasás után kitöltik azt a kérdőívet, amelynek kérdéseit az újraolvasás után majd ismét megválaszolják. A 27 fő közül heten voltak férfiak, foglalkozásukat tekintve 10 középiskolás, 9 magyar szakos főiskolás és egyetemista, 4 magyar szakos, 4 nyelvszakos tanár, 2 könyvtáros, egy teológus és egy főiskolát végzett titkárnő. Olvasói kompetenciájukat tekintve 15-en fejlett, 5-en átlagos<sup>60</sup>, 7-en gyenge művészeti ízlésű és olvasottságú személyek. Többségüknek (15 fő) nagyon tetszett a regény, de a többiek nagyobb részének is inkább tetszett, mint nem. A kísérleti személyek mindkét alkalommal egy olyan kérdőívet töltöttek ki, amelyben a regény fogadtatására, elfogadására, értékelésére, hatására vonatkozó nyitott és zárt kérdések szerepeltek, továbbá tucatnyi, a regényben szereplő rövid szöveget kellett értelmezniük. Mindkét módszernek egyformán vannak előnyei és hátrányai. A nehezen megfogalmazható és meglehetősen szubjektív „benyomások” nehezen hasonlíthatók össze. A kérdőíves vizsgálatban pedig nem mindig lehetett pontosan megállapítani, hogy mi történik, ha valaki második alkalommal másféle válasz ad: „csak” kiegészíti, elmélyíti az első olvasatot, vagy pedig „felülírja”, érvényteleníti azt.<sup>61</sup>

fel fele, 3-ször

## 8.5. AZ ÁLTALÁNOS BENYOMÁSOK VÁLTOZÁSA

Az első alkalommal a regény „lenyomatai” megfogalmazásainak három leggyakoribb eleme az olvasmány kiválasztásának *indítéka* (i), a mű *hatása* és – ez volt a leggyakoribb<sup>62</sup> – az *értelmezés* volt. Legalább minden harmadik (vagyis legalább öt) olvasó kitért olvasói horizontja jellemzésére, a történet felidézésére, a mű értékére, a szereplők megítélésére, a mű formájára, valamint a valóság és a fikció viszonyára. Néhányan utaltak a regény aktualitására, az olvasottak életükben való alkalmazására, az olvasási folyamatra (beleértve az olvasás közbeni olvasói horizontváltást is), a felidézett saját élményekre, más olvasott vagy látott műalkotásokra, a megértés nehézségeire és morális jellegű reflexióikra.

A második „élménybeszámolóban” szinte kivétel nélkül szerepelnek ugyanezek az elemek<sup>63</sup>, némiképpen másféle arányban.<sup>64</sup> Az a tény, hogy a második beszámolókat valamivel kevesebb elemből állnak, és valamivel rövidebbek is, eléggé jól magyarázható azzal, hogy a válaszolók nem akarták megismételni az első beszámolóban leírtakból azokat a megállapításokat, amelyek a második olvasásra is érvényesek.

Gyökeres változások ugyan nem tapasztalhatók az első és második olvasatban, ám az olvasók felénél jelentősebb eltérések is előfordulnak:

- az első olvasást inkább a *denotáció* határozta meg, a másodikikat inkább a *konnotáció*,
- valamivel *pozitívabb* lett a regényről kialakuló összkép,
- valamivel *elmélyültebbek az érzések*,
- valamivel *tárgyilagossabbak* a művel kapcsolatos benyomások,
- *pontosabban idézik föl* a részleteket;
- világosabb lesz számukra a *struktúra* (élesebben elválnak számukra a két (az íróval együtt három) elbeszélő, jobban feltáruul az egymásba ágyazott regények játéka).

„Nagy hatással volt rám az a jelenet, amikor Medvét anyja haza akarja vinni, de fia már nem tud kommunikálni édesanyjával, és ez a gát az egész civil világgal szemben kialakult benne”, írja az egyik olvasó elsőre; másodikra hozzáteszi, hogy „a regény egyes részletei mélyebb hatást gyakoroltak rám, mint először”. Olyan esetben is mélyült a mű *hatása*, amikor az már első alkalommal is igen jelentős volt. Lehetséges, hogy itt is működik az „akinek van, annak adatik” evangéliumi elv. Egy másik olvasó így fogalmazza meg a regény hatását első alkalommal: „Továbbgondolásra felhívó ereje van. Azt sugallja, nem szabad elkeseredni, de elbizni sem szabad magunkat. Medve gondolkodásmódját követve, vagyis egy kicsit elrugaszkodva a valóságtól, több szempontból kell szemlélnünk a világot. A rájuk nehezedő felháborító kényszer nem irthatja ki teljesen az érzelmeket, lelki képességeket, és a barátság is megjelenik életükben. Ez egy kis megnyugvással töltötte el a lelkeket.” Másodsorra ezeket fűzi még hozzá: „Mély nyomot hagytak bennem a katonaiskolában történtek. Megdöbönt az élettérvesztés. Azt olvasom ki belőle, hogy az adott rosszat vállalni kell, mert nincs esély a kitérésre, de azért van remény az isteni segítségre, és ez a magam fajta nem vallásos embernek is megnyugvást nyújt”. „Intenzív hangulata energikusan él bennem. Kellemes és elgondolkodtató műnek érzem, de szomorú élmény volt olvasni. A végén csak egy hangulat maradt, már csak Medve nevére emlékeztem” – írja elsőre egy harmadik olvasó, aki, nem tudva, hogy erre kéri a kutató, ezzel fejezi be: „Elhatároztam, még egyszer elolvasom”. Újraol-

vasva pedig ezt írja a mű hatásáról: „Újfent a hangulat varázslatába kerültem, nem tudom kívülrőlként, irodalmárként olvasni. Kimondhatatlan dolgokat fogalmazott meg félmondatokkal. Olyan érzések, kedvek és varázslatok kerültek napvilágra, amelyekről sokan tudnak, de nehezen fogalmazható meg. A mű tükör, az olvasó óhatatlanul magába néz”.

*Valóság és fikció* viszonyát tekintve első olvasás után a mű „történeti hitelességét”, „személyes, életrajzi vonatkozását, de nem pusztán visszaemlékező jellegét”, az „események szubjektív idejét”, „a mai középiskola és kollégium valóságához való hasonlatosságát” említik. Újraolvasáskor már – jóval differenciáltabban – „többdimenziós valóságábrázolását”, a „konkrét valóságról való írói elmélkedést” és a „fikció és ráció határainak a retrospekció kényszerével történő átírását”.

Az *értelmezés* már az első olvasás utáni reagálásnak is jellegzetes módja volt. Úgy tűnik – persze csupán alig több mint egytucatnyi olvasat alapján –, hogy ezek a bölcsészhallgatók nem egészen Jausz „*forgatókönyve*” alapján alakítják ki olvasataikat. Másfelől – immár Jauszt igazolva – az első értelmezések ritkán módosulnak lényegesen az „újraolvasatokban”. (Legalább is rövid idő elteltével nem.) „A mindennapi élet nyomorúságai között, egy brutális világban, hogy ezt *elviselhesék*, természetes módon közeledések, ebből pedig életre szóló kötelékek jönnek létre”, értelmezi a regényt elsőre az egyik olvasó. Másodsorra *szociálpszichológiai* jellegű fogalmazással így árnyalja: „Minden ember rákényszerül élete során, hogy beilleszkedjen olyan csoportba, ahol idegen. Minden csoportban vannak olyanok, akik a többiek fölé akarnak kerülni. A hajókirándulás történetükben a megérkezés fáziisa, amikor nem idegenekként állnak egymás mellett”. Egy másik olvasó elsőre így értelmezi a művet: „Rideg, fegyelmezett, a konformitás átadására törekvő intézmény, mely deformálja a egyéniségüket, s ennek ellenére mély kapcsolatok születnek”. Másodikra pedig *etikai* dimenzióval bővítve, így árnyalja értelmezését: „A regény a felnőtté válásról is szól: vége a gyermekkoroknak, be kell állni a sorba, ami óhatatlanul a tisztaság elvesztésével is jár”. Egy harmadik olvasó már elsőre is árnyaltan fogalmaz: „A regénybeli iskola rejtett tanterve az elbizonytalanítás, addigi életük megkérdőjelezése, a lelki megtörés, de az ember szörnyű körülmények között is képes megőrizni tartását akkor, ha képes reflektálni a világra. Akik nincsenek erre felvértezve, kénytelenek feladni magukból, de a rájuk nehezedő kényszer sem irhatja ki teljesen az érzelmeket, lelki képességeket.” Az első olvasat *lélektani-antropológiai* megközelítése az újraolvasatban *filozófiai* dimenziót felvéve tárgul, mélyül tovább: „E az iskola nem azonos az étellel, annak csak negatívumai jelennek meg. Itt alapvető cél a személyiség agyimosással történő megváltoztatása. Itt nem érvényesek egymás megértésének konvenciói. Az iskola feladata az értelemadás lenne, itt ellenkezője történik. Itt kényelmesebb és biztonságosabb nem különbözni. Miként az iskola, maga a lét is ideiglenes, nem lényeges, s ezzel minden értelmetlenné válik. Ugyanakkor az idő kiismerhetetlen, olyan gazdag pillanatai vannak, amelyek töredékesen sem ismerhetők meg”. Egy negyedik olvasó elsőre kérdésekben fogalmazza meg értelmezését: „Hogyan lehet leírni az alig mondhatót? Miként alakul az egyéniség, végső menedékünk. Mi a határ és hol vannak a határok?”. Újraolvasva a regényt így válaszol: „Bognár és Schulze a rend letéteményesei egy rendszerbe nem fogható világrészletben. A kórház, a betegség, a sapka

egyedi viselése, a sport, a futás, a közösséggé formálódás a a mélységesen idegenül ható világból való menekülés egyik lehetséges útvonala. Az írás kényszere és az emlékek imperatívusza formálja a szöveget. A valóság mögötti nem látható szálak egymásba szövődéséből születő szövegkorpusz sűrűsége szinte áthatolhatatlan értelmezési stratégiák felállítását követeli”.

A két évvel későbbi kutatás kérdőívében is szerepelt az „*Írja le röviden, hogy milyen benyomások alakultak ki Önben erről a regényről?*” kérdés, amelyre a 27 olvasó közül 15-en már első alkalommal – ha nem is kifejezetten értelmezéssel, de – a mű *tartalmára*, közleményére utalva válaszolnak. Azok többsége pedig, akik elsőre még csak a befogadói élményre és/vagy a mű hatására utalnak, második alkalommal így-úgy – persze csak egy-két mondattal – értelmezik (vagy értelmezik is) a művet. A benyomást tudakoló kérdésre a 27 közül 8 olvasó a második alkalommal *mélyebb, árnyaltabb és több dimenzióval* rendelkező választ ad. Nem tartom véletlennek, hogy ők – egy kivétellel – az átlagosnál olvasottabbak és fejlettebb ízlésűek.

## 8.6. A REGÉNY FOGADTATÁSÁNAK, HATÁSÁNAK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK VÁLTOZÁSA

A 27 olvasó közül 21 ugyanúgy *fogadta* a regényt, mint elsőre, 6-nak jobban (vagy sokkal jobban), kettőnek valamivel kevésbé tetszett a mű. A tetszést–nemtetszést indokolva első alkalommal csak öten utaltak a mű *tartalmára* és csak négyen *formájára*, a többiek elsősorban hatására. Második alkalommal már kilencen hivatkoznak a mű *tartalmára* és öten *hatására*.

A kérdőívben felkínált, a regény *hatását* jellemző tíz jelző közül első alkalommal sorrendben a következőket választották legtöbben: „megható”, „nyomasztó”, „felkavaró”, „filozofikus”. Másodsorra a „nyomasztót” az „izgalmas”, a „felkavarót”, a „megrendítő” váltotta föl, ami pozitívabb és erősebb hatást sejtet.

A regény *művészi értékének* megítélésben kevés eltérés tapasztalható, ami azzal is magyarázható, hogy többségük már elsőre is magasra értékelté Ottlik regényét.<sup>65</sup> Az indokolásban elsőre többen (6) hivatkoznak a mű hatására, mint formájára (4) vagy tartalmára (3). Másodsorra a forma (8) szerepel leggyakrabban.

A „*Mennyire áll közel Önhöz az, amit ebben a regényben Ön szerint az író a világról és az emberről állít?*” kérdésre (mellyel az olvasó világának és a mű világának közelségét-távolságát vizsgáltam) másodsorra adott válaszok egyharmada *az író világához való közeledést* jelez. A „*Mennyire felel meg az ön ízlésének ennek a regénynek nyelve, stílusa, formája?*” kérdésre adott válaszoknak ugyancsak harmada változik meg az újraolvasás után: hat esetben pozitív, három esetben negatív irányban. Első alkalommal gyakrabban hivatkoznak a regény formájára (9), mint hatására (4), hárman a művel vagy szereplőivel való olvasói azonosulásra. Az újraolvasás utáni válaszokban már a *formára* való hivatkozás uralkodik.

Az „*Okozott-e Önben a regény valamiféle maradandó hatást?*” kérdésre adott válaszok is azt erősítik meg, hogy a válaszolóknak mintegy harmadában az újraolvasás *mélyebb, erősebb hatást* eredményezett, mint azt a következő példák is bizonyítják: „Végiggondoltam barátaimmal, hozzátartozóimmal való kapcsolatomat. – Szavakba nem önthető hatást gyakorolt rám.”, „Továbbgondolásra késztetett. – Kissé meg-

változtatta a világhoz való viszonyomat.” „A három fiú ugyanúgy gondolkodik, mint én, megerősített, hogy az általam választott magatartás helyes. – Remekül ragadott meg egy filozófiai problémát.” „Alkalmazkodva lázadás. – Figyelek a másokkal láthatatlanul összekötő szálakra, és már nem érdekel, hogy nem tudom elmondani, amit akarok.” „Tetszett. – A lélektani leírás gyönyörködtetett.”

Ennél kisebb eltérés mutatkozott a mű *érthetőségének* megítélésében: mindössze négyen tartják másodsorra könnyebben, ketten pedig nehezebben érthetőnek. Jellegzetes változások az indokolásban: „Voltam hasonló helyzetekben, de gondolkodni kell rajta. – Rá kell érezni a szavak mögötti mondanivalóra, hangulata van, ami-ben el kell mélyülni.” „Úgy érzem, rólam szól. – El kell gondolkodni a cselekmény mögötti mélyebb mondanivalón.” „Könnyen érti: aki a történelmet ismeri. – Könnyen érti, aki tud a sorok között olvasni.” „Az eleje kissé bonyolult, az időrendben kis kavarás van”. – „Az ember azt hiszi, hogy elsőre megértette, de másodikra más filozófiai gondolatok kerítettek hatalmukba.”

Bár a minta kicsisége miatt nem lehet a kutató eléggé óvatos, mégsem tartom feleslegesnek megjegyezni, hogy a fogadtatás, hatás és értékelés újraolvasás utáni alakulása tekintetében nem rögzíthettem igazi eltérést sem a különböző ízlésű, sem a művel azonnal és hosszabb idő után újraolvasók esetében. Ebből – persze nagyon óvatosan – egy eléggé általános olvasói magatartásra lehet következtetni.

## 8.7. A SZEREPLŐK MEGÍTÉLÉSÉNEK VÁLTOZÁSA

Ötfokú skálát használva a regény szereplőinek *rokonszenu-sorrendje*<sup>66</sup> az első olvasás után így alakult: Medve (4.6), Bébé (4.4), Júlia (4.4), Szeredy (4.4), Marcell főhadnagy (3.7), Czakó (3.3), Colalto (3.2), Ötvevényi (2.8), Apagyi (2.6), Bognár őrmester (2.5), Tóth Tibor (2.2), Mufi (2.0), Schulze őrmester (1.6), Merényi (1.5), Varjú (1.5). Az újraolvasás után nem túlságosan nagy, de nem is jelentéktelen mértékű változás következett be a szereplők megítélésében.<sup>67</sup> Legnagyobb mértékben (27 közül 9–9 esetben) Bognár tiszthelyettes és Ötvevényi megítélése változott, Bognár esetében kis mértékben pozitív (5:4 arányban), Ötvevényi esetben nagyobb mértékben (6:3) negatív irányban. A három *főszereplő* közül csak Bébé és Szeredy megítélése változott nagyobb arányban: Bébé esetében 5:2 arányban válik rokonszenvesé, Szeredy esetében fele-fele arányban változik a megítélés iránya. Legstabilabbnak Merényi, Schulze és Varjú negatív, Medve és Júlia pozitív megítélése mutatkozik.

Mivel a *rokonszenu* és az *azonosulás* nem esik egy dimenzióba<sup>68</sup>, a három főszereplő esetében azt is megkérdeztük, hogy „*Mennyire tud Bébé, Medve és Szeredy magatartásával azonosulni?*” Ha nem is túl nagy mértékben, de mindhármuk esetében *nagyobb mértékű azonoságot* éreznek velük az újraolvasás után.<sup>69</sup>

A három főszereplőt a kérdőívben kínált megállapításokkal jellemeztettük, és egyúttal értelmeztettük is. Az első alkalommal Bébét legtöbbször olyannak látják, mint aki „miután besározódik, hajlandó szembenézni önmagával” (11 fő), „a túlélés érdekében megalkuvásra is hajlandó” (10), „gyenge megalkuvó” (10), „nyitott, barátkozó” (8), „szemlélődő” (8), „hajlékony, alkalmazkodó” (7). Második alkalommal a „gyenge megalkuvó” lesz a leggyakoribb (13), ezt pedig három olyan megállapítás követi, amelyeket elsőre kevesebbszer választottak: „kompromisszu-

mai személyisége védelmét szolgálják” (11), „kompromisszumait az erkölcsi alap-törvényt figyelembe véve kötötte” (8), „kiépíti belső függetlenségét” (7).

A rokonszenv és az azonosulás kis mértékű növekedésével arányosnak tűnik Bébé jellemzésének pozitív irányban történő változása. Míg Bébét másodsorra hárommal többen látják gyávának, Medve esetében csak a pozitív megítélés jellege változik meg: először legtöbben (12) önálló személyiségnek és tiszta, ártatlan lelkét megőrzőnek (9) látják, az újraolvasás után pedig elsősorban belső függetlenségét kiépítő (15) és mindenre érzékenyen reagáló személynek (13). Szeredyben mindkét esetben legelőször a különállását legkevesebb konfliktussal megvalósító személyt látják (11 és 12 fő), az újraolvasás után kétszer annyian látják a sztoikus belenyugvás megtestesítőjének, higgadt megfigyelőnek és ugyanakkor életművésznek is, mint az első olvasás után.

## 8.8. A „MAKRO-SZINTŰ” ÉRTELMEZÉSEK VÁLTOZÁSA

A regény *átfogó értelmezésének* saját szavaikkal történő<sup>70</sup> megfogalmazásai alapján több okból sem tolhatjuk félre könnyedén Jauss modelljét. Nemigen érvelhetünk azzal, hogy az összegező értelmezésre már első alkalommal vállalkoztak a megkérdezettek, hiszen ez feladatuk volt. Az értelmezések többségére pedig Jauss joggal mondhatná azt, hogy nem igazi válaszok a műre, mert nem reflektív értelmezések. Habár az első alkalommal megjelenő átfogó értelmezések (mint olvasói horizontjuk fontos elemei) – legyenek akár igazi, akár nem igazi válaszok a műre – érezhetően befolyásolták az „újraolvasatokat” (igazolva Jauss modelljének egy másik fontos elemét, mely az első olvasatnak a másodikat meghatározó erejét hangsúlyozza), eléggé *tágas mozgásteret* engedtek az értelmezés módosításához.

A 27 értelmezéspár közül 8 alig mutat valamelyes eltérést. 12 olvasó második értelmezése még csak kiegészíti az elsőt, 7 olvasó második értelmezése viszont már egyértelműen mélyebb és differenciáltabb. A második értelmezések új elemei egyrészt *konkrétizálnak*, másrészt jobban *elvonatkoztatnak*, harmadrészt *újabb dimenziókat* (lélektani, szociológiai, etikai, filozófiai antropológiai, ontológiai megközelítések) hívnak elő. Az egyik értelmezéspár esetében mindkettő kiindulópontja a „kényszerű korán felnőtté válás”, mely az elsőben így folytatódik: „Az iskola több szempontból is határ: szabadság–diktatúra, a gyerekkor–felnőttkor, egyén–társadalom, magány–barátság. Hogy pontosan hol van a határvonal, azt csak sejteni lehet”. Ehhez az antropológiai-filozófiai jellegű értelmezéshez képest a második szociológiai-lélektani jellegű: „A diktatórikus rendszer lényegét tárja fel: miképpen alakul benne az egyének élete és a közösségek rejtett hálózata, a nyílt lázadástól az azonosulásig”. (tanárképző főiskolát végző titkárnő) A következő párban az első értelmezés inkább lélektani-filozófiai („Egy abszurd, zárt világban érdek-szellemű csoportok jönnek létre. A lelki terror ellenére az ember megőrizheti szabadságát, ha felismeri önmagát, és egyéniségével alakíthatja a közösséget. Ebben a sivár világban csak a boldog gyermeki világ emléke segítségével lehet megőrizni az ártatlanságot. Kis megalkuvások elkerülhetetlenek, de a jobbra törekvés egész életen át tartó lehet.”), a másodikban felerősödik az erkölcsi megközelítés: „Ki kell alakítanunk személyiségünket azáltal, hogy megismerjük, hogy egyfajta lelki függetlenséggel el



tudjuk viselni a világot. Az ember alakíthatja a világot, de nem uralkodhat másokon. A bűn és bűnhődés összekapcsolódik, de a büntetés nem szabadítja föl a büntetést kívánók lelkét, a megbocsátás nagyobb erény és nagyobb lelki élmény” (magyartanár, nő). Még jó néhány esetben bukkan fel másodszorra az *erkölcsi reflexió*, de arra is van több példa, hogy az első elvontan filozofáló értelmezést („Szívszorító küzdelem a lét méltóságáért”) *konkrétebb erkölcsi, lélektani és szociológiai* dimenzióban megfogalmazódó váltja föl: „Az embertelen megpróbáltatások férfivá nevelik azt, aki bírja, aki megőrzi tisztaságát és közösséget talál a többiekben, valamint vállalja magát, az túléli” (olasz-magyar szakos egyetemista lány).

Ezek a *kiegészítő újraértelmezések* nem nevezhetők egyértelműen jobbnak, mélyebbnek, árnyaltabbnak, magasabb szintűnek, mint az elsők. Más esetekben jól érzékelhetjük az újraértelmezésben a *dimenzióbővülést* az első értelmezés: „Határok közé szorított szintéren jelentéktelenné válik, hogy a szereplők élő vagy fiktív személyek”; a második értelmezés: „A gyerekkorból nagy megrázkódtatás révén lehet csak átlépni a felnőttkorba, s ha a váltás drasztikus, ez veszélyes lehet. Embertelen környezetben embernek maradni, nagy kihívás. A sorstársak egyetlen célja a túlélés. Egyszeri és egyedi, sérülékeny individuumok, erkölcsstennel és durvával szemben életben maradni: bátorság” (végzős magyar szakos egyetemista férfi). A következő esetben a lélektani-etikai dimenziójú értelmezést („A határ erkölcsi: a felnőtté válás bizonyos mozzanatairól szól, és arról, hogyan kell alkalmazkodni”) az újraolvasás után filozófiai-etikai-vallási értelmezés váltja föl: „A világ kegyetlen, lázadással nem érünk el semmit ellene. A gonosz kiirtása lehetetlen a világ részéről. Be kell állni a sorba, segíteni kell a többieknek azzal, hogy nem ártunk nekik. A belső függetlenség fontos, Isten kegyelme ez ügyben mindent elkövet” (magyar-kommunikáció szakos egyetemista lány). Bár a vizsgált esetek száma nagyon kevés, mégis megemlítem, hogy talán nem véletlen az, hogy a másodikra mélyebb és differenciáltabb értelmezést adó hét olvasó közül három gyenge vagy közepes ízlésű volt. Úgy tűnik tehát, hogy annak is adatik, akinek kevesebb van, hogy nemcsak a műnek, hanem azoknak az olvasóknak is vannak újraolvasáskor tartalékai, akiknek kisebb esélyük volt arra, hogy egy ilyen fajta műalkotással dialógusba bocsátkozzanak, mert eddig még nemigen olvastak és/vagy kedveltek meg ilyen fajta műveket.

A 33 egymondatos értelmezéssel való egyetértés és azonosulás tekintetében – csak a legalább kétfokozatnyi eltéréseket tekintve számottevő különbségnek – azt tapasztaltam, hogy a 33 értelmezés közül 4 olvasó csak egy-két, 7 olvasó három-négy, 12 olvasó öt-hat, 2 olvasó pedig hétnél több értelmezést ítélt meg másképpen az újraolvasás után, ami azt jelenti, hogy az összesen 891 lehetséges eltérésnek több, mint egytizede valósult meg.

A *pesszimista és optimista értelmezések* megítélésében eléggé sok (15) olvasó esetében tapasztalható számottevő változás, méghozzá oly módon, hogy az újraolvasás után csak 2 olvasó érez sajátjának több pesszimista értelmezést, mint az első alkalommal, 9 olvasó viszont az optimista értelmezéseket ítélte másodszorra kedvezőbbben. Öten a felhőtlen optimizmustól a kiegyensúlyozottabb megítélés irányába mozdultak el.

Mindössze három olvasó akadt, akik az újraolvasás után a *kevésbé differenciált ér-*

telmezéseket érezték közelebb saját értelmezésükhöz, mint az első olvasás után, 11 olvasó viszont a *több dimenziós* értelmezések iránt mutatott nagyobb fogékonyságot. A filozófiai, az etikai, a szociológiai és a vallási dimenzióval (vagy ilyenekkel is) rendelkező értelmezések elfogadásában nem volt lényeges eltérés az újraolvasás után, viszont egyértelműen nőtt a *lélektani*, és még inkább az *antropológiai* dimenziót (vagy ilyeneket is) tartalmazó értelmezések elfogadása.

A megítélésre felkínált értelmezések közül a *legstabilabbnak*<sup>71</sup> a következők megítélése mutatkozott: „Az ellenállás és az alkalmazkodás mellett ott van a belső tartásra, erkölcsi érzékre, barátságra és tudásra épülő magatartás lehetősége is.”; „A belső világnak kiépítése növelheti a személyes kapcsolatok esélyét.”; „A sokarcú valóság kifejezhetetlen az egyértelmű szavakkal.”. Őt olyan értelmezés akadt, amelyek megítélésén 8 olvasó legalább két osztályzatnyit *változtatott*. Ezek közül egyértelműen pozitív irányban változott a következők megítélése: „Sem a lázadás, sem az engedelmisség nem megoldás, meg kell találni a közösséget”; „Az ember nem jó vagy rossz, nem tudja megváltani a világot, s önmagát sem tudja átalakítani, de feladata van: meg kell találnia önmagát”; „A gyermekkor paradicsoma után a katonaiskola pokla tisztítótüzzé, vagyis értékalkotó tényezővé válik”. A másik két – szintén sokak által vitatott – szöveg esetében fele-fele arányban érezték őket saját értelmezésükhöz közelebb vagy távolabb az olvasók: „Az elidegenítő, személyiséget leépítő gépezetből csak az álomvilágba lehet menekülni”; „A katonaiskola kivétel nélkül mindenkit megnyomorít, a lázadókat és az alkalmazkodókat, az erkölcstelenekeket és az erényesekeket egyaránt”. Talán nem véletlen, hogy ez utóbbiak meglehetősen leegyszerűsítő, az előbbieket viszont árnyalt, többdimenziós értelmezések.

## 8.9. A „MIKRO-SZINTŰ” ÉRTELMEZÉSEK VÁLTOZÁSA

Tíz *szövegrészletet* is értelmeztünk néhány sorban, mindkét alkalommal.<sup>72</sup> Ezt a – kétségtől eltekintve – legnehezebb – feladatot a 27 közül csak 19 olvasó végezte el teljesen. Az értelmezéseket hat szinten helyeztem el: 1) lényegében megismétli a szöveget, 2) a szöveghez alig kapcsolódó, 3) erősen redukáló, 4) valamennyire árnyalt, 5) meglehetősen differenciált, 6) kifejezetten eredeti értelmezés. Nem túl gyakran, de előfordult, hogy a kérdezett vitába szállt a szöveg – általa gondolt – állításával. Az értelmezések harmadát el lehetett helyezni egyetlen (pszichológiai, szociológiai, etikai, antropológiai, filozófiai vagy vallási) dimenzióban, másik harmadát kettőben, a harmadikat többben. Az *egydimenziós értelmezések* döntő többsége a 2–4., a *többdimenziósak* többsége a 4–6. szintet érte el. A 19 olvasó közül 11 olvasó újraértelmezéseinek többsége ugyanazon a szinten, és ebből hat esetben *ugyanabban a dimenzióban* is maradt, 5 olvasó zömmel azonos értelmezéseinek többsége *dimenziót váltott*. 7 olvasó újraértelmezéseinek többsége *magasabb szintű* volt, mint az első olvasás után, közülük 4 olvasó magasabb szintű értelmezéseinek többsége *dimenziót is váltott*. A másodikra magasabb szintű értelmezést adók – egy gimnazista kivételével – magyar szakos főiskolai vagy egyetemi hallgatók, magyar szakos tanárok, öten átlagosnál fejlettebb ízlésűek, egy olasz-magyar szakos egyetemista átlagos, egy középiskolás pedig átlagosnál alacsonyabb ízlésű. Mindez, ha nem is kizárólagos érvénynyel, de az „akinek van, annak adatik” bibliai elvet látszik erősíteni. Nagyon óvato-

san feltételezem, hogy az sem véletlen, hogy hetük közül öten régebben olvasták először a regényt, s így érettebb fejjel olvasták újra.

Érdemes megemlíteni, hogy egy olvasó szöveg-újraértelmezései rendre alacsonyabb szintűek voltak. Ezt sem tartom véletlennek, több okból is. Előfordulhat, hogy az újraértelmezés megfogalmazása egyszerűen kevésbé sikerül. Különböző okokból feladhatja az olvasó differenciáltabb értelmezését. Az is előfordulhat, hogy az olvasó fenntartja első értelmezését, és ezt alacsonyabb szintű magyarázattal egészíti ki.

Legnehezebb feladatnak a „*Halott formák segítségével élő valóságot tudunk létrehozni, ha a felületre merőleges irányú, ismeretlen dimenzió felé ható erőkre szakadatlanul ügyelünk.*” (426. p.) értelmezése bizonyult, ugyanis ez esetben egyetlen egy magasabb szintű újraértelmezés nem akadt. Mindössze három magasabb szintű újraértelmezés született a következő két szövegrészlettel kapcsolatban: „*Mégis, ti a féltve őrzött szerelmeitek alján csak a részvéltenség fájdalmasan szilárd talajára építhettek, az én közönyös magányom pedig a személytelenség végső kérgein belül, a szerelemnél erősebb egymásba olvadás sűrű, cseppfolyós, semleges lávarétegéből táplálkozik.*” (425. p.), „*A fogható valóság felszínén élünk, elszakadva. Az érzékelésen túli, időn kívüli nagyobb valóság terében azonban folytonosan összefüggünk valahol. Indáink metszik a világot, aztán továbbnyúlnak, ki, egy ismeretlen dimenzióba, mint elszakítatlan köldökzsinór; s ott vagyunk egybekapcsolva, egyetlen egészként, abban a teljesebb kontinuumban*” (426. p.).

Hét magasabb szintű újraértelmezése volt a következő szövegrészletnek: „*Csak azt tudom, hogy van egy nagyon mély lerakódás a létezésünk alján, a második vagy legfelsőbb harmadik réteg lehet alulról számítva, ami már végleges és változhatatlan, ahol már nem mozdul az életünk. Erős és szilárd tartalom ez az emberben, és nem valamilyen szomorú vagy halott dolog, sőt bizonyos tekintetben éppen ez él igazán, ez az, amit létezésünk folyamán létrehoztunk, amit életre hívtunk életünk anyagából*” (17–18. p.). Egy végzős magyar szakos férfi elsőre sommásan így értelmezi: „*Énünk*”, újraolvasás után pedig: „*A múlt, az emlékek és tapasztalatok sarából gyúrt réteg; az válhat belőle életté, amit túléltünk.*” Egy fejlett ízlésű tanárképző főiskolát végzett titkár nő elsőre így értelmezte: „*A lélek legmélyén az identitás, az erős egyéniség megőrzi magát*”, másodikra pedig: „*A személyiség legmélyebb rétegei, melyet nem befolyásolnak külső tényezők, segít a túlélésben, ezért fontos önmaguk megtalálása*”. Egy magyar szakos főiskolai tanár elsőre így közelítette meg: „*Ez az, amivel értjük a lényegét*”, másodikra több dimenzióval bővült értelmezése: „*Ezek a legfontosabb értékek lelkünk mélyén, biztos helyen a legtitkosabb szerkezet*”. Egy átlagos ízlésű magyar-kommunikációs szakos egyetemista lány első próbálkozása így sikerült: „*Van bennünk valami, ami létünk kezdetén kialakul és változhatatlan, és bizonyos értelemben ez határoz meg minket*”, ugyanebben a pszichológiai-antropológiai dimenzióban a második értelmezése így mélyül tovább: „*Van személyiségünknek olyan mélyebb rétege, melyet nem tudunk megváltoztatni, s ez adja lényegünket, amit lehetőségeinkből valaha meg tudtunk, s meg tudunk valósítani*”.

*A legtöbb magasabb szintű újraértelmezést indukáló szöveg (amelyet legkönnyebbnek érezhettek) az „Annál jobban közeledünk egymáshoz, minél beljebb haladunk önmagunkban, magányunk közös centruma felé” (327. p.) bizonyult (10 esetben). Annak ellenére történhetett ez, hogy ennek a szövegnek a megértését erőteljesen irányíthatta a*

„másokban ismerhetjük meg önmagunkat” sztereotípiá, valamint ennek irodalmi változatai (például József Attilaé: „Hiába fűrösztöd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat”). „Így értjük meg jobban egymást”, értelmezi elsősre egy átlagos ízlésű gimnazista lány. Újraolvasás után – ugyanabban a dimenzióban maradván, de magasabb szinten – pedig így: „Néha saját magányunk hoz közelebb másokhoz”. Egy főiskolát végzett, fejlett ízlésű titkárnő első értelmezése („Minél jobban tisztában vagyunk önmagunkkal, annál jobban el tudunk fogadni másokat”) is ugyanabban a dimenzióban teljesül ki: „Minél inkább tudatában vagyunk magányunknak, annál inkább értékeljük magányunkat, a közösségi tudat csak én-tudat után alakul ki”. Egy református teológushallgató nő pszichológiai-antropológiai jellegű első értelmezését („Minél jobban megismerjük magunkat, annál jobban látjuk a közösség létének szükségét”) újraolvasás után jóval magasabb szintű filozófiai-antropológiai értelmezés követi: „Lelkünk legmélyebb rétegeiben találkozunk életünk értelmével, és ez mindenkiében ugyanaz”.

## 8.10. ÖSSZEGZÉS

A 27 közül 6 olvasó befogadói magatartása és viselkedése (beleértve a mű fogadtatását, értékelését, hatását és értelmezését) számottevően *nem változott*. A kis minta ellenére sem tartom véletlennek, hogy közülük csak ketten fejlett ízlésűek (egy könyvtáros és egy könyvtári adminisztrátor), akik régebben olvasták először a művet, négyen pedig, valamennyien középiskolások, az átlagosnál fejletlenebb ízlésűek, és mind a hatan közvetlenül az első olvasás után olvasták újra a regényt.

Három olvasó (egy átlagos és egy átlagosnál fejletlenebb ízlésű középiskolás fiú, valamint egy fejlett ízlésű nyelvszakos főiskolai adjunktus nő) esetében csak a regény hatásában tapasztalható kisebb mértékű eltérés, értelmezésében alig. Már elsőre is tetszett vagy nagyon tetszett nekik a regény, újraolvasás után azonban ízlésükhöz még közelebb érezték a művet, amelynek hatása mélyebbnek, differenciáltabbnak bizonyult: megrendítő élményre és a mű tartalmára utaló elemek jelennek meg benyomásaik leírásában.

Három olvasó (egy átlagos és egy fejlett ízlésű gimnazista lány, valamint egy fejlett ízlésű színháztudomány szakos lány) esetében a mű fogadtatásában (elfogadásában, megértésében, hatásában és értékelésében) eléggé komoly pozitív irányú változások tapasztalhatók, az értelmezésben azonban csak kisebb elmozdulások rögzíthetők. Hármuk közül a legnagyobb változás annál az egyetemi hallgatónál mutatkozik, akinek elsőre még egyáltalán nem, másodikra már nagyon tetszett a regény, amelyet elsőre még eléggé távolinak érzett magától. Benyomásait elsőre még így fogalmazta meg: „Csak azok a részek tetszettek, amikor arról van szó, hogy mivel próbálták ellensúlyozni a nevelés szigorúságát”, másodsorra ezt írja: „Nagyon tetszett, kimondott fontos dolgokat, amit eddig csak sejtettem, méríteni lehet belőle, és kiegészítettem belőle világnézetem”.

Nyolc olvasó (két magyar szakos tanárnő, két magyar szakos egyetemista lány, egy magyar szakos főiskolás férfi, egy középiskolás fiú, egy teológus hallgató és egy titkárnő, felerészben fejlett, felerészben átlagos és annál gyengébb ízlésűek) újraértelmezéseiben minden szférában tapasztalhatók kisebb pozitív irányú eltérések. Hatan rögtön az első olvasás után, ketten egy-két éves időközzel olvasták újra a mű-

vet. Újraolvasás után vagy *közelebb érzi* magukhoz, és/vagy *jobban tetszik* nekik, és/vagy *jobban megértik*, és/vagy *magasabbra értékelik*. Többségük másodsorra a mű formájára is reagál, *közelebb kerül a három főszereplőhöz*. Az értelmezésben csak kisebb változások tapasztalhatók: vagy az általuk átfogó értelmezésben vagy a megadott értelmezések megítélésében, vagy a szövegek értelmezésében, néhány esetben több területen is.

Hat olvasó (három tanár, két egyetemista, valamennyien fejlett ízlésűek, és egy átlagosnál gyengébb ízlésű gimnazista) másodsorra is *pozitívan fogadja* a művet, amelynek hatásában nincs változás, de *értelmezéseik jóval mélyebbek* és árnyaltabbak. Az ő olvasói viselkedésük felel meg leginkább Jauss modelljének, azzal a megszorítással, hogy már első olvasatuknak is integráns része volt az értelmezés. Négyen azonnal az első olvasás után, ketten nagyobb idő elteltével olvasták újra a művet. Majdnem mindegyiküknél az értelmezés mindhárom módjában vannak kisebb-nagyobb pozitív irányú változások.

Egy rendhagyó – legalábbis ebben a kicsi populációban a többitől eltérő – eset is akadt. Egy fejlett ízlésű magyar–szociológia szakos lánynak (aki közvetlenül az első olvasás után olvasta újra a művet) mindkét alkalommal nagyon tetszett a mű, de újraolvasva már nem tartja annyira értékesnek, s kevésbé találja ízlésének megfelelőnek, mint először. Elsőre úgy reagál a regényre, hogy „a valóságban már találkoztam ilyesmivel, irodalmi műben még nem”, másodsorra már hozzáteszi, hogy „igen kiszámított volt a cselekmény, az volt az érzésem, hogy a szerző szerint gyönyörködnöm kéne, pedig kicsit szájba rágás volt”. A három főszereplő másodsor kevesbé rokonszenves számára. Újraértelmezése alig tér el az elsőől (a 4–5. szintre és a szociológiai-antropológiai-filozófiai dimenzióba helyezhető). Természetesen csak egy intenzív interjú igazolhatná megérzésemet: első alkalommal mintha csak az olvasó magyar szakos, másodikra pedig a szociológia szakos énjé kerekedett volna fölül.

Hogy miért lehetséges az, hogy az Ottlik-regény újraolvasása sokkal több hozadékkal járt, mint Halász L. kísérleteiben Karinthy és Kafka novellája, arra nem is olyan könnyű válaszolni. Igaz, hogy Halász L. kétszer-háromszorta nagyobb mintával dolgozott, magam viszont *több dimenzióban és többféle módon* vizsgáltam a befogadást. Számolni kell azzal, hogy míg Halász L. olvasói középiskolások voltak, az én kutatásomban a kérdezettek többsége *felsőfokú végzettségű és irodalomhoz szoros szálakkal kapcsolódó, félig-meddig hivatásos* olvasó volt, s többnyire ők azok, akiknek újraolvasatai gazdagabbak. De nem kizárólag! Azzal is számolni lehet, hogy a Halász L. által olvastatott Kafka- és Karinthy-novellánál kétségkívül *összetettebb* Ottlik-regény *másfajta feladatot*, másfajta kihívást és másfajta motivációt jelenthetett, mint azok. Igazi bizonyíték azonban egyfelől vizsgálatom jóval nagyobb populáción való elvégzése, másfelől a mostanihoz hasonló – a befogadás összes fontos szférájára kiterjedő – újraolvasás-vizsgálat más műveken való alkalmazása lenne.

Komoly csábítást érzek arra, hogy kevés esetre építő vizsgálatom alapján – persze az óvatos hipotézis síkján maradván – megkockáztassam, hogy az ilyen típusú irodalmi mű, mint az *Iskola a határon nem csak a beavatottak* (a fejlett ízlésűek, az „ottlikul” már folyékonyan olvasók) számára jelent *lehetőséget* a személyiség építését

szolgáló olyan fajta *dialógusra*, amely a mű újraolvasása esetén *elmélyülhet*. Az a korábbi tapasztalatom is megerősödött, hogy a műalkotás adománya inkább azoknak adatik, akiknek már vannak olvasói talentumai (például az átlagosnál nagyobb esztétikai érzékenységgel, szélesebb irodalmi konvencióismerettel rendelkezők), és ők azok, akik ezeket a talentumokat az újraolvasáskor nagyobb eséllyel gyarapíthatják. Az is eléggé egyértelműnek tűnik, hogy – akárcsak az első olvasás – az újraolvasás is egyes esetekben inkább a mű *hatásának*, más esetekben az *értelmezésének* elmélyülését teszi lehetővé.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

## Összegezés és kitekintés

### 9.1. AZ ÉRTÉKELÉST, HATÁST ÉS ÉRTELMEZÉST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK SZEREPE AZ ISKOLA A HATÁRON BEFOGADÁSÁBAN

#### 9.1.1. A regény hatását befolyásoló tényezők vizsgálata

Először – a művészi érték megítélését is beleveve – a mű hatásának (mint függő változónak), valamint az értékrendnek, a világnézeti orientációnak, az irodalmi kódismeretnek, az irodalommal kapcsolatos pozitív olvasói beállítottságnak, illetve magas és alacsony értékű művek olvasottságának/nézettségének (mint független változónak) összefüggését mutatom be.

#### JELMAGYARÁZAT:

tet. = tetszés (#, 1–7)<sup>73</sup>

ai. = anyagi-as-individualista életszemléletre utaló attitűd (#, 1–5)<sup>74</sup>

ért. = művészi érték megítélése átlagérték (#, 1–6)

av. = aktív-vállalkozói életszemléletre utaló attitűd (#, 1–5)

ízl. = az ízlésnek megfelelés (#, 1–5)

hs. = humanista-spirituális életszemléletre utaló attitűd (#, 1–5),

vk. = a befogadó világhoz érzett közelség (#, 1–5),

fe. = felelősségérzet foka (#, 1–5),

un. = a művet unalmasnak tartók%-a

is. = istenhívő beállítódás (#, 1–5),

fil. = a művet filozofikusnak tartók%-a

kó. = irodalmi kódismeret (#, 1–5)

mg. = a művet megrendítőnek tartók%-a

ir. = az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás (#, 1–5)

ém. = a 75 felsorolt mű alapján a zömmel értékes és a zömmel alacsony értékű műveket olvasók és nézők %-a

	Függő változók							Független változók							ém.
	tet.	ért.	ízl.	vk.	un.	fil.	mg.	ai.	av.	hs.	fe.	is.	kó.	ir.	
állami gim.	5.2	4.1	3.8	3.5	8	70	38	2.6	3.7	4.1	3.2	1.8	2.1	2.6	0/54
katolikus gim.	5.0	4.1	4.2	3.8	10	68	60	2.7	3.6	4.2	3.5	3.7	1.9	2.7	10/75
szakm. tanuló	3.6	3.1	2.9	2.8	35	35	46	3.0	3.9	3.8	3.5	1.5	1.1	1.9	0/93
katonai köz.is.	4.0	3.0	3.5	3.5	45	68	36	3.1	3.9	3.3	3.1	1.5	1.4	1.7	9/78
tiszti iskolás	4.7	4.7	4.0	4.0	13	57	22	3.6	4.0	3.8	3.3	2.3	2.3	2.2	17/47

mérnök	5.1	5.1	4.4	4.0	5	57	24	2.8	3.3	3.9	3.3	2.4	2.3	2.8	24/16
katol. klerikus	5.4	4.4	4.3	4.2	4	76	38	2.7	3.4	4.2	3.9	3.9	3.0	3.3	19/13
ref. klerikus	5.6	4.4	3.7	3.6	14	62	62	2.6	3.5	4.4	3.6	3.7	2.5	3.1	10/20
krisnások	5.2	4.1	3.4	3.6	21	64	64	2.9	4.0	4.1	3.2	3.9	2.6	3.1	21/28
magy. szakos	5.0	4.3	3.8	4.2	20	65	45	2.8	4.0	4.2	3.5	2.5	3.5	3.8	45/0
magyartanár	5.6	4.7	4.6	4.2	0	72	40	2.6	3.7	4.0	3.6	2.0	3.9	4.3	68/0
idősek	3.6	3.1	2.9	3.3	17	50	33	2.6	3.4	4.2	3.6	3.3	2.4	2.6	28/11
tizenévesek	4.5	3.4	3.6	3.4	24	57	45	2.9	3.8	3.9	4.0	2.1	1.6	2.2	4/74
huszonévesek	5.1	4.2	4.1	4.0	12	64	39	2.9	3.7	4.1	3.7	2.9	2.7	3.0	23/18
nők	4.8	4.0	3.9	3.6	17	59	54	2.7	3.7	4.1	3.9	2.4	2.5	3.0	20/27
férfiak	4.8	3.9	3.8	3.8	16	64	33	2.9	3.7	3.9	3.9	2.9	2.3	2.6	22/45

Ismételten felhívom olvasóim figyelmét, hogy a minta mérete és szerkezete alig-alig alkalmas többre, mint kellőképpen óvatos hipotézisekre, ám mivel az Ottlik-regény befogadónak az irodalommal való kapcsolata, valamint az *Iskola a határon* és vizsgált olvasóinak kapcsolata jó néhány vonatkozásban az elmúlt évtizedek hazai befogadásvizsgálataiban megállapítottakra emlékeztet, úgy vélem, óvatos következtetésekkel mégis csak próbálkozhatom.

A táblázatból érzékelhető, hogy a mű fogadtatása több vonatkozásban eléggé eltért a különböző csoportokban. Úgy tűnik, hogy a mű *kedvező fogadtatását* eléggé erőteljesen befolyásolja az irodalommal kapcsolatos beállítódás, a kódismeret, valamint az értékes művészet ismerete, gyengébb mértékben pedig az iskolázottság<sup>75</sup> és az életkor, értékrend és életszemlélet: a humanista-spirituális és a felelősségvállaló értékrenddel rokonszenvezőknek az átlagnál jobban, az anyagi-as-individualista és az aktív-vállalkozó életszemléletűeknek az átlagnál kevésbé tetszik a regény.

A regény *művészi értékének magasra helyezését* – mivel az értékelés mércéi csoportonként többé-kevésbé eltérnek – gyengébben befolyásolta az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítottság, a kódismeret, az értékes művek olvasottsága és nézettsége, valamint az értékrend is (ez esetben csupán az aktív-vállalkozói életszemlélettel rokonszenvezők esetében figyelhető meg, hogy az átlagnál alacsonyabba értékelik az Ottlik-művet). Gyenge pozitív összefüggés sejthető a képzettség (hiszen az iskolázottabbak magasabba értékelik a művet) és az életkor esetén (hiszen az ötven éven felüliek jóval kisebb művészi értéket tulajdonítanak a regénynek, mint – a szakmunkástanulók kivételével – bármelyik csoport).

Az *ízlésnek való megfelelés* – mondhatni értelemszerűen – elég szoros pozitív kapcsolatot mutat a kódismerettel, az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítottsággal és az értékes művészet ismertségével. Ennél gyengébb – de a művészi érték tulajdonítása esetén tapasztaltnál erősebb – összefüggés sejthető az értékrenddel és életszemlélettel: a felelősségvállaló felfogással rokonszenvezők ízlésének az átlagnál valamivel jobban, az aktív-vállalkozó életszemlélettel szimpatizálók ízlésének pedig az átlagnál kisebb mértékben felel meg ez a regény. Az életkornak és az iskolázottságnak hasonló irányú és erősségű befolyásoló szerepe tapasztalható, mint a művészi érték megítélése esetén.

Az ízlésnek való megfelelés esetében tapasztalható hasonló összefüggések érzékelhetők a *mű világához való közelség* érzése esetén is.



Átlagosnál nagyobb arányban tartják a művet *unalmasnak* az anyagiás-individualista és az aktív-vállalkozó életszemlélettel rokonszenvezők, átlagosnál kisebb arányban a humanista-spirituális életszemlélettel azonosulók, az iskolázottabbak, a magasabb szintű kódismerettel rendelkezők, az értékes műveket az átlagosnál jobban ismerők, valamint az irodalommal kapcsolatos legpozitívabb attitűddel jellemezhetőek.

Az, hogy a művet valaki *filozofikusnak* tartja, valamivel kevésbé függ az értékrendtől, nem függ az iskolázottságtól, és hasonlóképpen nem függ az irodalommal való kapcsolattól, mint az, hogy ki tartja unalmasnak a regényt.

Erősen befolyásolja a *megrendülés* érzését az istenhit és az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás, valamivel gyengébben a humanista-spirituális életszemlélettel való rokonszenvezés, az értékes művek ismertsége és kedveltsége, és ez esetben szerepet játszik a nemi hovatartozás, ugyanis a nők körében jóval nagyobb arányú azok aránya, akik a művet megrendítőnek tartják.

### 9.1.2. A befogadók szereplőkkel való kapcsolatát befolyásoló tényezők vizsgálata

Mivel az uralkodó magyar elbeszélő hagyomány eredményeként kialakult olvasói várakozást a szereplőkhöz való kapcsolódás és ragaszkodás jellemzi, igen fontosnak tartom a szereplőkhöz való viszony és a független változók kapcsolatának vizsgálatát. A szereplőkkel való kapcsolat esetében a regény hatása esetén tapasztaltnál – egykét kivételtől eltekintve – általában erősebb a konszenzus és gyengébb a szociológiai és szociálpszichológiai befolyásoló tényezők szerepe, mint a regény fogadtatását és hatását illetően, amint ezt az alábbi tábla is eléggé egyértelműen érzékelteti:

#### JELMAGYARÁZAT:

- Br. = Bébével rokonszenvezés (#,1–5)  
 ai. = anyagiás-individualista életszemlélet (#,1–5)  
 Bb. = Képzeti belső függetlenségét (#,1–5)  
 av. = aktív-vállalkozói életszemlélet (#,1–5)  
 Mr. = Medvével rokonszenvezés (#,1–5)  
 hs. = humanista-spirituális életszemlélet (#,1–5)  
 Mh. = Medve hozzá akar adni valamit a világhoz (%)  
 fe. = a felelősségérzet fokja (#,1–5)  
 Sz. = megőrzi szellemi szuverenitását (%)  
 is. = istenhívő beállítódás (#,1–5)  
 Ör. = Ötvenyivel rokonszenvezés (#,1–5)  
 kó. = irodalmi kódismeret (#,1–5)  
 Tr. = Tóth Tiborral rokonszenvezés fokja (#,1–5)  
 ir. = az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódás (#,1–5)  
 Sr. = Schulzével való rokonszenvezés (#,1–5)  
 ém. = a 75 felsorolt mű alapján a zömmel értékes és a zömmel alacsony értékű műveket olvasók és nézők%-a

	Függő változók								Független változók								ém.
	Br.	Bb.	Mr	Mh.	Sz	Ör.	Tr.	Sr.	ai.	av.	hs.	fe.	is.	kó.	ir.		
állami gim.	4.2	2.1	4.3	15	35	2.9	2.4	1.6	2.6	3.7	4.1	3.2	1.8	2.1	2.6	0/54	
katolikus gim.	4.5	2.1	4.7	20	30	2.5	2.8	2.4	2.7	3.6	4.2	3.5	3.7	1.9	2.7	10/75	
szakm. tanuló	4.6	2.0	4.2	4	12	2.7	3.3	1.8	3.0	3.9	3.8	3.5	1.5	1.1	1.9	0/93	
katonai köz.is.	4.1	1.7	4.2	0	27	2.5	3.2	2.1	3.1	3.9	3.3	3.1	1.5	1.4	1.7	9/78	
tiszti iskolás	4.3	1.1	4.4	0	35	2.8	3.2	1.9	3.6	4.0	3.8	3.3	2.3	2.3	2.2	17/47	
mérnök	4.2	2.0	4.5	19	24	3.0	3.6	2.4	2.8	3.3	3.9	3.3	2.4	2.3	2.8	24/16	
katol. klerikus	4.5	1.9	4.6	28	33	3.6	2.9	1.8	2.7	3.4	4.2	3.9	3.9	3.0	3.3	19/13	
ref. klerikus	4.6	1.7	4.8	29	24	3.4	2.7	1.8	2.6	3.5	4.4	3.6	3.7	2.5	3.1	10/20	
krisnások	4.2	2.1	4.4	36	21	2.7	2.0	1.7	2.9	4.0	4.1	3.2	3.9	2.6	3.1	21/28	
magy. szakos	4.6	1.6	4.8	5	45	2.7	2.1	2.1	2.8	4.0	4.2	3.5	2.5	3.5	3.8	45/0	
magyartanár	4.3	2.0	4.7	24	36	2.7	2.2	2.2	2.6	3.7	4.0	3.6	2.0	3.9	4.3	68/0	
idősek	4.0	1.6	4.3	28	6	3.5	3.2	1.9	2.6	3.4	4.2	3.6	3.3	2.4	2.6	28/11	
tizenévesek	4.4	2.0	4.3	10	26	2.7	2.8	1.9	2.9	3.8	3.9	4.0	2.1	1.6	2.2	4/74	
huszonevesek	4.4	1.7	4.6	15	34	3.0	2.8	1.9	2.9	3.7	4.1	3.7	2.9	2.7	3.0	23/18	
nők	4.3	1.9	4.6	20	31	2.9	2.6	1.7	2.7	3.7	4.1	3.9	2.4	2.5	3.0	20/27	
férfiak	4.3	1.7	4.4	11	25	2.9	2.9	2.0	2.9	3.7	3.9	3.9	2.9	2.3	2.6	22/45	

A *Bébével való rokonszenvezés* mértékében igen erős a konszenzus, egyetlen független változóval sem állapítható meg szoros kapcsolat. Hasonló a helyzet annak a jellemzésnek a megítélésében, mely szerint Bébé „kiépíti függetlenségét”. Ebben a tekintetben mindössze az életkornak lehet valamennyi befolyásoló szerepe, ugyanis a tizenévesek (főleg a gimnazisták) valamivel inkább azonosulnak ezzel a kijelentéssel, mint az idősebbek.

Bár a *Medvével való rokonszenvezés* is eléggé egyöntetű, itt már jól kirajzolódnak finom „erővonalak”. Valamivel jobban rokonszenveznek Medvével azok, akiknek legerősebb az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítottsága, irodalmi kódismerete, valamint az értékes művek ismerete, továbbá az átlagosnál inkább rokonszenveznek Medvével a nők, az iskolázottak és az anyagi-as-individualista életszemléletet elutasítók. Medvének arra a jellemzésére, hogy „*hozzá akar adni valamit a világhoz*” eléggé eltérően reagáltak a különböző értékrendű, világnézetű és ízlésű válaszolók. Először is: az istenhívő beállítódással azonosulók határozottan nagyobb arányban érzik magukénak ezt a jellemzést. Másodsorban: minél pozitívabb az irodalommal kapcsolatos beállítottsága, minél inkább azonosul valaki a humanista-spirituális és a felelősségvállaló életszemlélettel, és minél kevésbé az anyagi-as-individualista és az aktív-vállalkozó életszemlélettel, annál inkább látja ilyennek Medvét. Harmadszor: a nők körében gyakoribb Medvének az ilyen szemlélete, mint a férfiak körében.

Ahhoz, hogy valaki *Szeredyt szuverenitását megőrző személynek* lássa, minél iskolázottabbnak, az értékes művek minél jobb ismerőjének, minél magasabb szintű kódismerettel rendelkezőnek és általában az irodalommal minél bensőségesebb kapcsolatban lévőnek kell lennie.

Ezzel szemben az *Ötvenéviével való rokonszenvezést* elsősorban az értékrend és életszemlélet befolyásolja: minél inkább rokonszenvez valaki a felelősségvállaló életszemlélettel, minél inkább jellemző rá az istenhívő beállítódás, minél inkább el-

utasítja az aktív-vállalkozó értékrendet, annál inkább szimpatizál ezzel a szereplővel, hasonlóképpen az idősebb generáció a tizen- és huszonevesekkel szemben.

*Tóth Tiborral* a fejlett ízlésűek és az irodalommal bensőséges kapcsolatban állók, valamint a felelősségvállaló értékrenddel azonosulók kevésbé rokonszenveznek, mint a többiek.

### 9.1.3. A regény értelmezését befolyásoló tényezők

Az olvasók által megfogalmazott értelmezéseket a nagyjából árnyalt filozófiai, és etikai és a zömmel redukáló szociológiai értelmezések arányával, a felkínált értelmezések megítélését az árnyaltságot kifejező háromfokú skálával, a szövegek értelmezését pedig a túlnyomó részt árnyalt és eredeti, valamint a többnyire redukáló és belemagyarázó értelmezéseket adók arányával érzékelttem:

	Függő változók			Független változók							
	Az olvasó átfogó értelmezésének árnyaltsága (%)	A felkínált értelmezések közül választottak árnyaltsága (1–3)	A szövegek értelmezésének árnyaltsága (%)	ai.	av.	hs.	fe.	is.	kó.	ir.	ém.
állami gim.	27/74	2.2	5/9	2.6	3.7	4.1	3.2	1.8	2.1	2.6	0/54
katolikus gim.	62/56	2.3	6/41	2.7	3.6	4.2	3.5	3.7	1.9	2.7	10/75
szakm. tanuló	34/66	1.9	0/60	3.0	3.9	3.8	3.5	1.5	1.1	1.9	0/93
katonai köz.is.	33/58	1.8	5/25	3.1	3.9	3.3	3.1	1.5	1.4	1.7	9/78
tiszti iskolás	33/60	2.1	0/11	3.6	4.0	3.8	3.3	2.3	2.3	2.2	17/47
mérnök	16/51	2.3	8/0	2.8	3.3	3.9	3.3	2.4	2.3	2.8	24/16
katol. klerikus	57/19	2.5	23/4	2.7	3.4	4.2	3.9	3.9	3.0	3.3	19/13
ref. klerikus	50/43	2.0	17/0	2.6	3.5	4.4	3.6	3.7	2.5	3.1	10/20
krisnások	30/40	1.9	30/0	2.9	4.0	4.1	3.2	3.9	2.6	3.1	21/28
magy. szakos	52/40	2.5	40/6	2.8	4.0	4.2	3.5	2.5	3.5	3.8	45/0
magyartanár	56/43	2.3	20/13	2.6	3.7	4.0	3.6	2.0	3.9	4.3	68/0
idősek	57/42	2.4	0/26	2.6	3.4	4.2	3.6	3.3	2.4	2.6	28/11
tizenévesek	37/68	2.1	3/34	2.9	3.8	3.9	4.0	2.1	1.6	2.2	4/74
huszonevesek	41/41	2.5	19/5	2.9	3.7	4.1	3.7	2.9	2.7	3.0	23/18
nők	40/40	2.2	14/21	2.7	3.7	4.1	3.9	2.4	2.5	3.0	20/27
férfiak	45/59	2.2	12/15	2.9	3.7	3.9	3.9	2.9	2.3	2.6	22/45

Mind az olvasók által megfogalmazott átfogó értelmezések differenciáltsága, mind a szövegek magyarázatának árnyaltsága, mind a felkínált értelmezések közül az árnyaltabbak előnyben részesítése eléggé erős pozitív összefüggést mutat az iskolázottsággal, valamint az irodalommal való kapcsolat mélységével és minőségével. Mindhárom esetben az előbbinél gyengébb, de említésre méltó összefüggés észlelhető a humanista-spirituális értékrenddel való rokonszenvezéssel, két esetben a felelősségvállaló értékrenddel való rokonszenvezéssel és az istenhívő beállítottsággal. E kutatás tapasztalatai alapján is úgy tűnik, hogy az értelmezést erőteljesebben befolyásolja az iskolázottság, az irodalmi műveltség, az értékrend és a világnézet, mint a fogadtatást és a hatást.

## 9.2. AZ ISKOLA A HATÁRON ÉS AZ „ÁTLAGOLVASÓ”

Érzelkelhettük a Gereben-féle vizsgálat jóvoltából az 4. fejezetben, hogy 2000-ben a regénynek mindössze a felnőtt lakosság 8.5%-át kitevő hazai olvasóinak 35%-a felsőfokú végzettségű, 43%-a pedig érettségizett, 16%-a tizenéves, 34%-a huszonéves, 28%-a 50 éven felüli; 33%-a rendszeresen, 28%-a időnként, 25%-a nagyon ritkán, 15%-a nem olvas könyvet<sup>76</sup>. E kutatás 12 csoportból álló mintája nem képezi le arányosan az *Iskola a határon-olvasókat*, de nem is tér el attól túlfentúl.<sup>77</sup> Úgy vélem, korántsem haszontalan megvizsgálni azt, ami közös vagy nagyon hasonló e 12 csoport olvasói viselkedésében, és előállítani a regény merőben fiktív „átlagolvasóját”, aki azonban egyaránt felismerhető a regényt olvasó szakmunkástanulóban, Krisna-hívóban, katonatiszt-növendékben és a magyartanárnál. Ez a teljesen művi „átlagolvasó” természetesen nem azonos magával az emberrel, hiszen az emberek egy része nem olvas regényt. Nyelvi-kulturális kötöttsége miatt természetesen nem azonos az európai olvasóval sem. Ez a mesterséges képződmény még leginkább a magyar Ottlik-olvasóra hasonlít<sup>78</sup>, de vele sem azonos, hiszen, ne feledjük, a kérdezettek nem a regény olvasói közül választottam, sőt olyan csoportok is szerepeltek a kutatásban – például a szakmunkástanulók, a katonatiszt-növendékek és a Krisna-hívók –, akik körében alig-alig számíthattam olyanokra, akik már olvasták a regényt.<sup>79</sup>

Ebben az „átlagolvasóban” – aki leginkább a vizsgált olvasócsoportok „átlaga” – a regény pozitív irányú, eléggé mély *benyomásokat* kelt: elgondolkodtatónak tartja, tetszik neki jellembrázolása, valóságghűsége, alkalmat ad arra, hogy a szereplőkben önmagára ismerjen. Erősen hat rá az iskola kemény, zord világa, parancsuralma, amelyben a főszereplők megpróbálják megőrizni identitásukat és emberségüket. A *tetszés–nemtetszés* mérleg pozitív: az „inkább tetszett, mint nem” és a „nagyon tetszett” között mozog a mutató. Közepesenél rosszabbnak nem ítéli a regény *művészi értékét*, innen mozog a mutató a *magas művészi értékű-ig*. Részben vagy egészben *megfelel ízlésének*, nehezen, de megérthetőnek vagy éppen könnyen *érthetőnek* tartja, s azzal, amit a regény *az emberről és a világról állít*, legalább részben egyetért. A regény kedvező fogadtatását és a regénynek tulajdonított művészi értéket és az ízlésének megfelelését elsősorban mondanivalójával és valóságghűségével, másodsorban jellembrázolásával, hatásával, érthetőségével, nyelvével és stílusával indokolja.

A regény *hatását* érzékeltető jelzők közül az „átlagolvasó” a következőket választja: izgalmas, nyomasztó, felkavaró, megrendítő, filozofikus. A legnagyobb hatású *regényrészletek* egyrészt Medvével kapcsolatosak: szökése, találkozása anyjával, pár-baja Merényivel, találkozása Bébével a betegszobában, másrészt Merényiék hatalmaskodása, Ötvenyi kicsapása, Schulze dolgai és a zárójelenet a hajón.

A *szereplők* közül a három főszereplő, valamint Júlia és Marcell főhadnagy az „átlagolvasó” számára rokonszenves vagy nagyon rokonszenves, Merényi, Mufi, Varjú és Schulze viszont ellenszenves vagy nagyon ellenszenves.

Az *olvasó által megfogalmazott értelmezések* leggyakoribb eleme a barátság, az alkalmazkodás, az iskola maga a társadalom, az iskola maga az élet, az elnyomással szembeni magatartásváltozatok, a felnőtté válás, a közösség, erkölcsi helytállás, embernek maradás, belső szabadság. A *felkínált értelmezések közül* a következő hárommal majdnem teljesen vagy teljesen egyetért: *Az ellenállás és alkalmazkodás mellett*

*ott van a belső tartásra, az erkölcsi érzékre, a barátságra és a tudásra épülő magatartás lehetősége is; Az ember annak ellenére, hogy tudatában van a világ tragikumának, mégis tud örülni az életnek, mert az élet kimeríthetetlenül gazdag; A személyiségromboló terrort csak a közösség segítségével lehet átvészelni. A részletek értelmezését illetően az „átlagolvasó” szerint Medve azért maradt a katonaiskolában, mert le akarta győzni önmagát, és azért nem tudtak igazán örülni Merényiék eltávolításának, mert velük szemben alakították ki világukat. Az „átlagolvasó” szövegértelmezéseinek több mint kétharmada redukáló, belemagyarázó és alig-árnyalt értelmezés.*

### 9.3. A VIZSGÁLT CSOPORTOK BEFOGADÓI VISELKEDÉSÉNEK SAJÁTOSÁGAI

Akár a magyar társadalomban, akár a rendszeresen olvasók, akár az Ottlik-olvasók körében, az általam vizsgált csoportok közül létszámában az idős olvasóké a legnagyobb, őket követik az állami gimnáziumba járók, a huszonéves mérnökök és mérnökhallgatók, a magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárok, a katolikus gimnáziumba járó, valamint a magyar szakos egyetemi és főiskolai hallgatók. A szakmunkástanulók legalább ekkora kör, de jóval kevesebben vannak köztük a rendszeres olvasók, és még kevesebben az Ottlik-olvasók, mint az előttek felsoroltakban. A katonai középiskolába járók a katonatiszt növendékek még kisebb kör, a legkisebb csoportok pedig: a huszonéves katolikus, református és krisnás klerikusok. Minél kisebb és homogénebb társadalmi csoportról van szó, annál nagyobb az esélye, hogy markáns jegyekkel jellemezhető olvasási stratégiára bukkanjunk körükben, és esetleg még annak is, hogy értelmező közösségre leljünk bennük. A minta mérete miatt nem lehetséges bizonyítani, hogy az egyes csoportok olvasói típust képeznek-e a vagy sem. Mivel az olyan igazán jó irodalmi művek esetében, mint amilyen az Ottlik regény is, még inkább számolni kell azzal, hogy az olvasó egyénisége jóval nagyobb mértékben van megszólítva, ez pedig az olvasói viselkedésben nagyobb szóródást eredményez, ami még jobban megnehezíti a kicsi mintával operáló kutatót.<sup>80</sup>

#### 9.3.1. Középiskolás diákok

• 9.3.1.1. Az állami gimnáziumba járók befogadói viselkedése annyiban tér el az „átlagolvasótól”, hogy számukra ez a regény elsősorban érdekes, izgalmas, szórakoztató olvasmány, amelyben elsősorban a barátság fogja meg őket, mely fontos kérdésekre ad választ. Ők azok, aki legerőteljesebben ellenszenveznek Schulzével. Saját értelmezéseik sajátossága a barátság, a felnőtté válás, a túlélés, az alkalmazkodás és a harc, valamint a katonaiskola elviselésére alkalmas magatartásformák bemutatásának körükben való átlagosnál gyakoribb bemutatása. A felkínált értelmezések közül a manipulálható ember a rájuk jellemző választás. Átlagosnál nagyobb arányban választják a szociológiai és a lélektani (vagyis inkább a kevéssé árnyalt, redukáló és belemagyarázó), s az átlagosnál jobban mellőzik az etikai irányultságú értelmezéseket. A határ értelmezésére ők választják legnagyobb arányban leginkább a „gyermek- és felnőttkor”, valamint „a teljes élet és a szűkre zárt létezés” közti határ értelmezéseket. Arra a kérdésre, hogy miért nem tudtak örülni Merényiék eltávolításának, ők választják legnagyobb arányban a „mert nem ők győztek” és a „mert a

fény és árnyék összetartoznak” értelmezéseket. A szövegek közül a hazugság gyűlöletére vonatkozót (E81) ők értelmezik leginkább úgy, hogy a katonaiskolai élmények hatására gyűlöltek meg a hazugságot, a Bébé és Szeredy kapcsolatával foglalkozót (M) az egymásra utaltsággal, az „En úgy szeretem felebarátomat...” – kezdetűt (P) pedig a sorsközösséggel magyarázzák átlagosnál jóval nagyobb arányban.

A kikapcsolódó olvasási beállítódású és zömmel szórakoztató műalkotásokra épülő olvasási stratégiájú olvasók az *érdekes és izgalmas diákregeény* „műfajába” próbálja beszorítani a művet, amelyet elsősorban *racionális és saját élményeikből származó sémákkal* próbálnak értelmezni. A regény többségük esetében itt-ott áttöri ezeket a kereteket, s olyan mozzanatokra is reagálnak, mint katonaiskolai létezésben tükröződő lét fény–árnyék jellege.

• 9.3.1.2. A katolikus gimnáziumba járókat az „átlagolvasótól” az különbözteti meg, hogy az őket ért *benyomások* között az átlagosnál gyakrabban szerepel a lelki-világ ábrázolása, az érzelmek széles skálája, a barátság megjelenítése és a regény filozofikus jellege. Ők is kiemelkedő arányban találják izgalmasnak a regényt (mint az állami gimnáziumba járó társaik), ám ugyanennyire megrendítőnek is. A számukra *legizgalmasabb részletek* között három olyan szerepel, mely körükben jellemző: Medve meghúzza a vészféket, Medve gondolatai a fogdában, Medve és Tóth Tibor furcsa kapcsolata. Ők *rokonszenveznek* leginkább Szeredyvel és Júliával, és gimnazista társaik mellett ők azok, akik leginkább elutasítják Schulzét. *Saját értelmezéseik* jellegzetessége a barátság és a kemény életre nevelés átlagosnál gyakoribb felbukkanása. A *felkínált értelmezések* közül az űrájuk jellemző választások: „A gyermekkor paradicsoma után a katonaiskola tisztítóüzzé, vagyis értékalkotó tényezővé válik”; „A belső függetlenség a központi érték, az erkölcsi érzék az értékhordozó, de isten az értékalkotó”; „Isten irgalma nélkül nem boldogulhatunk, Isten segítő kegyelme hozzásegít az igazi értékek felismeréséhez”. Mindehárom árnyalt, választási elemet is tartalmazó értelmezés. *Ötvenévi* viselkedését bajtársiatlannak tartják. Az *eltávolított Merényiék* helyén keletkező űr kiváltotta örömtelen érzéseket egyfelől ők is a fény és árnyék összetartozásával magyarázzák, mint gimnazista társaik, ám ők emellett a „fontosabb a vágy, mint teljesülése” magyarázatot is az átlagosnál nagyobb arányban választják. A *mottó* űrájuk jellemző értelmezése az ágostoni szellemű, erőteljesen redukáló vallási irányú értelmezés: „*Isteni* kegyelem nélkül az ember semmit sem tehet”. A *szövegeket* magyarázó katolikus gimnáziumba járó diákok sajátos értelmezései többnyire redukálók és kevésbé árnyaltak: „egymásra utaltság” (M), „Minden Istenben van” (L), „igazi szeretet”, „sorsközösség” (P).

Mivel a katolikus gimnáziumba járók értékrendje alig tér el az állami gimnáziumba járókéétól<sup>82</sup>, irodalmi olvasottságuk és ízlésük, s általában az irodalommal kapcsolatos beállítottságuk még kevésbé, vallásos világnézetükkel magyarázható olvasási stratégiájuk és befogadói viselkedésük. Szemben az állami gimnáziumba járók szociológiai-lélektani olvasási stratégiájával, a „katolikus gimnazistáké” *lélektani-vallási stratégia*, amely elsősorban az értelmezés jól kitapintható – a felkínált értelmezések választása esetén árnyalt, a részletek értelmezése esetén eléggé árnyalt, a szövegek magyarázata esetén meglehetősen redukáló – *vallási és vallásos* jellegében mutatkozik meg.

• 9.3.1.3. A katonai középiskolába járók a regény fogadtatását illetően több vonatkozásban meglehetősen eltértek nem csupán középiskolás társaik befogadói viselke-

désétől, hanem az összes csoportétól is. Kimagasló arányban érzik az élet kegyetlenségét, az igazságtalanságot, és az emberi közömbösség bemutatását nyomasztónak, és a regényt unalmasnak tartják. Ők tartják a művet legkevésbé *érthetőnek*, s művészig legkevésbé *értékesnek*. Az őket a többiekhez képest jóval inkább *megragadó regényrészlet* a bevonulás. A többiektől eltérően ők *rokonszenveznek* leginkább Marcell főhadnaggyal, de Merényivel is. *Az általuk megfogalmazott értelmezések* között a rájuk legjobban jellemző választások: „Egy régi világ, a Horthy-korszak életének bemutatása egy katonaiskolán keresztül”; „Kemény próbák általi beavatás a felnőtt létbe; a katonaiskolában a jó és rossz harcol egymással”. És az erősen redukáló értelmezések mellé egy árnyalt is kerül: „Az ember függetlensége akkor valósul meg, ha mozgásba lendül vagy újra működni kezd benne a tudatosság, a spontaneitás és az intimitás képessége”. A csoport tagjai számára legmegfelelőbbnek ítélték között a szociológiai és a redukáló magyarázatok aránya jóval magasabb, az etikai és az árnyalt magyarázatoké jóval alacsonyabb az átlagosnál. *A határ számukra* elsősorban a civil és katonai világ közötti határ, *Ötvenévi* viselkedése bajtársiatlan, a regény elsősorban azt mondja számukra a *szabadságról*, hogy a gondolatot nem lehet korlátozni, a *mottónak* pedig azt az ágostoni ihletésű értelmezését választják az átlagosnál nagyobb arányban, mely szerint „A kegyelmi állapot éppen akkor kerüli el az embert, amikor az ember nagyon akarja”. Ők produkálják legnagyobb arányban a redukáló *szövegértelmezéseket*: a hazugság gyűlöletét (E) a katonaiskolai nevelés pozitívumának tartják, a G-jelű szöveget az emberiség egységével értelmezik, Bébé és Szeredy kapcsolatát (M) személyiségük hasonlóságával, az R-jelű szövegből pedig jó néhányan ezt a léthelyzetet a halállal azonosítják ebben a csoportban. Akad azonban esetükben is olyan szöveg – „Van egy nagyon mély lerakódás létezésünk alján...” (C) –, amelyre ők is eléggé differenciált értelmezéseket adnak: „személyiségünk”, „énünk különleges alkalmakkor előhívható rétegei”.

A katonai középiskolások befogadói viselkedése eléggé eltér a két gimnazista csoporttól, különösen a regény fogadtatásában, de értelmezésében is. A regény szereplőihöz hasonló élethelyzetük és az állami gimnáziumba járókétól is eléggé eltérő, anyagiasabb, individualistább, pragmatikusabb és egoistább<sup>83</sup> értékrendjük, valamint az irodalmi mű befogadására eléggé kevés esélyt adó olvasói beállítottságuk hatására olyan *pragmatikus-racionális-faktuális* olvasási stratégia alakult ki bennük, amely eléggé erőteljesen akadályozta a művel való dialógusukat. Ehhez képest jó páran közülük katonás kitartással és becsületességgel próbálkoztak az értelmezéssel, méghozzá az előzményekhez képest viszonylagos sikerrel. *Katonaiskolai élményeik kellő olvasottság, kellő életismeret nélkül inkább akadályai voltak a dialógusnak és az árnyalt értelmezésnek*. Értelmezésükben a létérdek érdeké, Ottlik sokdimenziós világa pedig egy katonaiskola kegyetlen és nyomasztó világává redukálódott, amelyben még az életadás műveletét is félre lehet érteni, s éppen ellenkezőjének értelmezni.

• 9.3.1.4. A szakmunkástanulók befogadói viselkedése több vonatkozásban a katonai középiskolásokéra emlékeztet. Az összes csoport közül ők azok, akik a leghűvösebben és a legközömbösebben *fogadták* a regényt. Nekik tetszik legkevésbé, az *ő ízlésüktől*, valamint *ember- és világfelfogásuktól* áll legtávolabb. A katonai középisko-

lások mellett ők taksálják a regény *művészi értékét* legalacsonyabbra. Egy kisebbség kivételével többségük nehezen követhetőnek, túl aprólékosnak, unalmasnak, érdektelennek, nyomasztónak és iszonyatosnak tartja a regényt. Mély *hatással* van rájuk a gyerekek betörése. A rájuk jellemző *nagyhatású részlet* Schulze nemes gesztusa (amikor kifizeti a betört ablakot). Az átlagosnál nagyobb mértékben *rokonszenveznek* Bébével, Czakoival, Marcell főhadnaggal és Bognárral. Ebben a csoportban is átlagosnál nagyobb arányban szerepel *a saját maguk által megfogalmazott értelmezések* között Ottlik élete, ezen kívül még az alkalmazkodás, a civil és a katonai világ ellentéte és a régi világ. *A felkínált értelmezések* közül a többiekhez képest jóval nagyobb arányban választják a minimális veszteséggel alkalmazkodást és a fasizmus bemutatását. Ezekon kívül még az óvatos önérvényesítés, a személyiséget elnyomó intézmény, a közösség és a senkitől el nem vehető szabadságvágy és életszeretet szerepel a rájuk jellemző értelmezésválasztások között, amelyek többsége szociológiai és redukáló. Ebben a csoportban is az átlagosnál ritkábban választanak erkölcsi magyarázatokat. *Merényi eltávolításának* örömtelen fogadtatását ők elsősorban azzal magyarázzák, hogy nem tudtak mit kezdeni a szabadsággal. A regény *szabadságfelfogására* felkínált magyarázatok közül ebben a csoportban az átlagosnál jóval nagyobb arányban választják „*A szabadság csak illúzió. Az emberi létben nincs szabadság*” és a „*Nem a szabadság a legnagyobb érték, hiszen ha Medvének ez lett volna, hazament volna*” értelmezéseket. *Szövegértelmezéseik* legnagyobb része belemagyarázó.

Ez a csoport vágott neki a regény értelmezésének legkevesebb olvasói munícióval, az értékes irodalmi művek és filmek ismertsége körükben minimális, számukra jelent az olvasás legkevésbé bekapcsolódást és leginkább kikapcsolódást, irodalmi kódismertük a leggyengébb. Mindennek alapján nem meglepő a regény meglehetősen *hűvös fogadtatása*. Értékrendjük nem tér el annyira a gimnazistákétól, mint a katonai középiskolába járóké.<sup>84</sup> *Kikapcsolódó-hedonisztikus* olvasási stratégiájuk kevésbé racionális és pragmatikus, mint a katonai középiskolásoké, kevesebb benne a dialógust „*fékező*” szterotípiá. Talán ez oka annak, hogy nem adva föl a reményt, bekövetkezik valami izgalmas fordulat, végigolvassák, megpróbálják értelmezni. A számukra igen fontos értékek (szabadság, életszeretet és igazság) katalizáló szerepe miatt ez a vállalkozás a *zömmel redukáló értelmezések ellenére sem tekinthető teljesen sikertelennek*.

### 9.3.2. Huszonéves katonatiszt-növendékek és mérnökök

• 9.3.2.1. A végzős katonatiszt-növendékek csoportspecifikus *benyomásai* között a katonaiskola bemutatása és a valósághűség szerepel. Emellett még az átlagosnál nagyobb arányban érzik úgy, hogy a regény róluk szól, hogy lényegi kérdésekkel foglalkozik, méghozzá elsősorban a személyiségrombolással. Ez a csoport tartja leginkább *érthetőnek* a regényt. Azért *tetszik* nekik, mert valósághűen szól a hatalmi viszonyokról, és azért nem jobban, mert lehangelő. *Művészi értékének* megítélésben is komoly tényezőnek számít pontos korrajza, *ízlésüknek* pedig leginkább azért felel meg, mert bele tudják élni magukat. Ez a csoport érzi leginkább *világához közelálló*nak a művet, amelyet afféle katona-regénynek tekint. *Az emlékezőtetes részletek* között ebben a csoport jóval nagyobb arányban szerepel egyfelől a betegszoba-jelenet, másfelől – csak náluk – a rádiókészítés. Ők rokonszenveznek leginkább Tóth Tiborral, akit az igazság eszközeinek és képviselőjének tekintenek, s ők állnak legtávo-



labb Apagyitól, mint a katonaiskolában idegen elemtől. *Saját értelmezéseik* között az átlagosnál nagyobb arányban szerepel Ottlik élete, a felnőtté válás és a közösség. A *felkínált értelmezések* közül az átlagosnál nagyobb arányban választják a következő – eléggé árnyalt – értelmezéseket: „Az ember annak ellenére, hogy tudatában van a világ tragikumának, mégis tud örülni az életnek, mert az élet kimeríthetetlenül gazdag”; „Az emberi szabadság az ésszerű belátásból levezethetetlen erkölcsi érzéken alapul, mely megteremti a szeretet közösségét és magát a személyiséget”; „Az ember sötét erők által manipulálható, a gyermeki személyiség szétrombolható”.

A *határt* – akár a katonai középiskolások – ők is elsősorban a civil és a katonai világ határának értelmezik. A *regénybeli katonaiskoláról* az átlagosnál jóval elmarasztalóbb a véleményük. *Medve ottmaradását* szégyenkezésével és édesanyja iránti szeretetével (nem akart csalódást okozni neki) magyarázzák. *Ötvenévi viselkedését* ők is bajtársiatlannak tartják. Azt, hogy nem érznek örömet Merényiék eltávolítása miatt, ők is azzal magyarázzák elsősorban, hogy velük szemben alakították ki világukat. A *mottót* az átlagosnál nagyobb arányban magyarázzák eleve elrendeléssel, valamint korlátlan irgalommal. A *szövegek* rájuk jellemző értelmezései redukáló vagy kevésbé árnyalt értelmezések. A létezésünk alján lévő mély lerakódást meghatározottságunkkal azonosítják, a hazugság ösztönös gyűlöletét – akár a katonai középiskolások – a katonaiskolai nevelés pozitívumának tudják be. A G-jelű értelmezést („a fogható valóság felszínén élünk...”) a katonaiskola elszigeteltségének, hatásaként értelmezik. Az „Annál jobban közeledünk egymáshoz, minél beljebb haladunk önmagunkban...” (H) szöveget a katonaiskolások összetartásával magyarázzák, valamint azzal, hogy a nehéz helyzetben könnyebb társra találni. Az összetartozás és a különállás bonyolult kapcsolatát megjelenítő szöveget (L) egyszerűen szoros kapcsolattal, Bébé és Szeredy különleges kapcsolatát egyszerűen érdek-kapcsolattal és Szeredy segítőkészségével magyarázzák. Az „Úgy szeretem felebarátomat, mint magamat. Ugyanazzal a fajta szeretettel. Nem jobban. Tehetetlenül, közönyösen, megmásíthatatlanul” szöveget egyszerűen a barátsággal értelmezik. A „Halott formák segítségével élő valóságot tudunk létrehozni...”-kezdetű szöveget (R) pedig egyszerűen úgy értelmezik, hogy „a valóság rendkívül összetett és változó.

A katonatisztek kifejezetten racionális és pragmatikus olvasásai stratégiáját erőteljesen befolyásolhatta értékrendjük minden csoporthoz képest igen hangsúlyosan anyagi- és individuális és az átlagosnál erősebben aktív-vállalkozó jellege, legalább ennyire a katonai képzésben eltöltött évek, valamint a középiskolásokéhoz képest valamivel magasabb, de az átlaghoz képest alacsonyabb műalkotás-ismeret, az eléggé alacsony ízlésszint és az irodalommal kapcsolatos meglehetősen passzív, kikapcsolódó beállítódás. Bár a regény egyéb dimenzióihoz is próbálnak kapcsolódni, ezt a művet mint *katonai tematikát* olvassák, a *valóságghűség* mércéje nyilvánvalóan saját tapasztalatuk. Az összetett emberi viszonylatok rendszere bajtársiasságra, közösségi szellemre, manipulálhatóságra, alkalmazkodásra *redukálódik*. Esetükben az azonosulás nem személyekkel, hanem *szerepekkel való azonosulás*.

• 9.3.2.2. A huszoneves mérnökhallgatók és mérnökök olvasói viselkedése tér el legkevésbé az átlagolvasóétól. A *fogadtatásban* az eltérések nem túl jelentősek. A regény hatását érzékeltető jelzők között ez a csoport az átlagosnál nagyobb arányban választotta a szórakoztatót, emellett a jellembrázolás és az emberi lényeg bemutatása is az

átlagosnál mélyebb nyomot hagyott bennük. Az *ízlésüknek megfelelést* ez a csoport indokolta legnagyobb arányban a mű érthetőségével és stílusával. E csoport tagjai az átlagosnál nagyobb arányban *rokonszenveznek* Marcell főhadnaggyal és Schulzéval, s feltűnően távol tartják magukat Ötvenytől. Értelmezésükben is kevés a csoport-sajátosság. A *saját megfogalmazású értelmezéseik* között az átlagosnál gyakoribb az embernek maradásért történő erőfeszítés. A *felkínált értelmezések* közül előszeretettel a kevésbé rányalt és redukáló lélektani értelmezéseket választják, s kerülnek a filozófiai értelmezéseket. *Ötvenyi viselkedését* tipikusan civilnek ítélik, *Merényiék eltávolításának* pedig öszerintük azért nem örülnek Bébé és társai, mert nem ők győzték le őket. A *szövegek értelmezésében* mindössze két szöveg esetében található rájuk jellemző értelmezés: Bébé és Szeredy viszonyát (M) érdekkapcsolatra redukálják. A „létezésünk alján lévő lerakódást „(C) viszont eléggé árnyaltan értelmezik: állandóságunk és meghatározottságunk; élményeink és tapasztalataink; tudásunk.

Az „átlagolvasó” értékrendjétől, olvasottságától, ízlésétől és az irodalommal kapcsolatos attitűdjétől a mérnökhallgatóké és a fiatal mérnököké tér el legkevésbé, úgy vélem, jelentős részben ennek tudható be, hogy a regény fogadtatása, hatása és értelmezése tekintetében is az övéké különbözik legkevésbé az átlagolvasó befogadói viselkedésétől.

### 9.3.3. Fiatal klerikusok

• 9.3.3.2. A huszonéves katolikus klerikusok feltűnően pozitívan *fogadják* a művet: a magyartanárokkal együtt nekik *tetszik* legjobban (még hozzá mondanivalója és egy ismeretlen világ feltárása miatt), az irodalmárokkal együtt ők érzik legközelebb az övékéhez a *mű ember- és világfelfogását*. Sokrétegű, filozofikus, művészi értéket képviselő, az emberi lényegyet bemutató, valóság-hű, *hatását* tekintve pedig megható és felkavaró műnek tartják. Számukra *legrokszenvesebb* Ötvenyi, s ők tudnak legkevésbé *azonosulni* Szeredyvel. *Saját értelmezéseik* közül az átlagosnál nagyobb arányban szerepel a jó és a rossz harcának, az isteni kegyelemnek, a reménynek, a szabadságnak emlegetése, valamint az iskolának az étellel és a társadalommal való azonosítása. A *felkínált értelmezések* közül előszeretettel választják az árnyalt és a vallási, s mellőzik a lélektani értelmezéseket. A *határt* az átlagosnál nagyobb arányban értelmezik a szabadság és az alárendeltség, valamint a teljes élet és a szűkre zárt létezés közti határnak, a regényre jellemző *szabadság-értelmezések* közül a „valamit hozzáadni a világhoz” értelmezést választják. A Szent Pál-i *mottót* pedig Ágostonnal és követőivel vitatkozva az átlagosnál nagyobb arányban úgy értelmezik, hogy „Az embernek is igyekezni kell sorsát alakítani, de ez kevés, kegyelemre is szükség van”. Ennek a csoportnak a *szövegértelmezései* között szerepelnek legnagyobb arányban árnyalt és eredeti értelmezések, még hozzá korántsem csupán vallási értelmezések formájában.

A fiatal katolikus klerikusok *mély, dialogikus kapcsolatba* kerültek az Ottlik-regénnyel, amely nagy hatással volt rájuk, amelyet az átlagosnál jóval gyakrabban *árnyaltan és eredeti módon értelmeznek*. Természetesen olvasási stratégiájuk fontos – de nem monopólium helyzetű – eleme a vallási megközelítés, ám a katolikus gimnazisták körében tapasztalt redukáló vallásos értelmezések rájuk kevésbé jellemzőek. Ezt a befogadói magatartást és viselkedést magyarázni látszik mind értékrendjük (melynek istenhitük

mellett egyik legfontosabb sajátossága a humanista-spirituális irányultság), valamint az irodalomolvasásban szellemi munkavégzést felvállaló attitűd, az átlagosnál magasabb (de az irodalmároknál alacsonyabb) irodalmi kódismeret és ízlésszint. Úgy tűnik, hogy ezekkel együtt maga a *transzcendensre érzékenység*, maga a *vallási attitűd* is növeli a regénnyel való hozzáadott értéket is eredményező dialógus esélyét.

• 9.3.3.3. A református klerikusok *érzik* legnagyobb arányban a regényt lényegi kérdésekkel és az emberi lényeggel foglalkozó műnek, mely nekik azért *tetszik*, mert egyszerre készleti együttérzésre és tölti el szomorúsággal az olvasót, mert válaszol kérdéseikre, egyéni hangú, és azért *nem tetszik* jobban, mert sok benne a durvaság, és lehangoló. A többféle értelmezési lehetőséget kínáló mű megértése szellemi erőpróbát jelentett számukra. *Ízlésüknek* elsősorban megformálása, jellembrázolása és a narrációs technikája miatt felel meg, *művészi értéket* pedig elsősorban mondanivalója miatt tulajdonítanak az Ottlik-műnek. A számukra legnagyobb hatású *regényrészletek* közül ők említették legnagyobb arányban Bébé és Halász Petár kisgyerekkori barátkozását, és a katonaiskolában való találkozását, valamint Orbán süteményét. Akár a katolikus klerikusok, ők is az átlagosnál nagyobb arányban érezték a regényt meghatónak és megrendítőnek, emellett azonban titokzatosnak is. A szereplők közül Medvével, Bébével és – a katolikus klerikusokhoz hasonlóan – Ötvenyivel *rokonszenveznek* az átlagosnál nagyobb arányban, s legkevésbé – a katolikus klerikusokhoz hasonlóan – Szeredyvel képesek *azonosulni*. A csoportra jellemző *saját megfogalmazású értelmezések* között a református klerikusok körében is megtalálható a katolikusoknál is szereplő isteni kegyelem, remény és az iskolának az étellel való azonosítása, emellett azonban lélektani és etikai értelmezések is szerepelnek: alkalmazkodás és megalkuvás, az identitás megőrzése. *A felkínált értelmezések* közül ez a csoport nem csupán az árnyalt és a vallási értelmezéseket választja előszeretettel (mint a katolikus klerikusok), hanem az etikai értelmezéseket is. Az erre a csoportra legjellemzőbb értelmezésválasztás „a belső tartásra, erkölcsi értékre, barátságra és tudásra épülő magatartás lehetősége”. Az *Ötvenyit* jellemző jelzők közül ők a hősiest választják az átlagosnál nagyobb arányban. A *Merényiék eltávolítására* való reagálásra felkínált magyarázatok közül azt választják, hogy „Fontosabb a vágy, mint teljesülése”. A regény lehetséges *szabadságfelfogásai* közül ők a következő hármat választják az átlagosnál nagyobb arányban: „Minden helyzetben lehetőség marad az ember egyéniségének és másságának kifejezésére”; „A választás szabadságának az tud örülni, aki lelke legtikosabb szerkezettel meg tudta őrizni sértetlenül”; „A szabadság felismerhető a szemlélődő ember számára”. A mottót az ágostoni tradícióhoz szorosabban kapcsolódva értelmezik: „Azoké a túlélés kegyelme, akik nem futnak utána, hanem rábízzák magukat Istenre”. A *szövegek* közül a hazugság gyűlöletét a lelkiismeret működésével, az összetartozás és különállás sajátos dialektikáját érzékeltető szöveget az átlagosnál nagyobb arányban értelmezik úgy – kissé rövidre zárva –, hogy minden Istenben van. Hasonlóképpen az „Úgy szeretem felebarátomat...” – kezdetű (P) az „amit nem kívánsz magadnak”-kal.

A református klerikusok *nem érzik magukhoz olyan közel* a regényt, mint a katolikusok: az átlagosnál jobban, de a katolikusoknál kevésbé tetszik nekik, ízlésüktől távolabb van, világát is távolabbinak érzik, *értelmezéseik* azonban *legalább annyira árnyaltak*, mint a katolikus klerikusokéi, és valamivel intellektuálisabbak és racionális-

sabbak, nagyobb arányban foglalnak magukban *lélektani és etikai* elemeket. Ez az olvasói viselkedés összefüggésbe hozható egy olyan olvasási stratégiával, mely az irodalmi mű olvasását kifejezetten szellemi munkavégzésnek tartja, és egy olyan értékrenddel, melyben az összes csoporthoz képest a legmagasabb a humanista-spirituális életszemlélet iránti affinitás, és erős az ember mindenhatóságát hangoztató értékrend elvetése. Úgy tűnik, ez a fajta olvasói beállítódás és értékrend, valamint a *vallási-teológiai-filozófiai műveltség* ellensúlyozza az irodalmi olvasottság és ízlés hiányosságait, s a művel komolyan *dialogizáló* befogadói viselkedést és értékes értelmezéseket eredményez.

• 9.3.3.4. A Krisna-hívő klerikusok hűvösebben *fogadják* és kevesebbre *értékelik* a művet, mint a keresztény klerikusok, de – annak ellenére, hogy kisebb részüik unalmasnak tartotta a művet – többségük számára felkavaró és megrendítő a regény, amelyet képesek átélni, azonosulni a nehézségeket leküzdő szereplőkkel. Ez a csoport az, amely a legélesebben *határolja el magát* az altisztektől, Merényiektől és Tóth Tibortól, és ők tudnak legkevésbé azonosulni Bébével.

• *Saját értelmezéseik* között egyaránt átlagosnál nagyobb arányú a *filozofáló és vallásos* elkalandozó, belemagyarázó magyarázat vagy elmélkedés (amikor nem a kérdés megválaszolására koncentrálnak, hanem kifejtik vallási meggyőződésüket), de legalább ennyire gyakori körükben az árnyalt és eredeti értelmezés is. Értelmezéseik domináns elemei: a lét, az isteni kegyelem és a személyiségrombolás. A *felkínált értelmezések* közül az átlagosnál nagyobb arányban választanak árnyalt, filozófiai, etikai és vallási értelmezéseket. A rájuk leginkább jellemző értelmezés: „Egyéniségünk megtalálása után következhet a kapcsolatok keresése a ‘felületre merőleges irányú ismeretlen dimenzió’ ismeretében”, „A személyiségromboló és lélekölő hatalommal szembeni kiszolgáltatottság ellenszere a belső függetlenség kialakítása”, „A katonaiskola kivétel nélkül mindenkit megnyomorít”, „Az ellenállás és az alkalmazkodás mellett ott van a belső tartásra, erkölcsi értékre, barátságra és tudásra épülő magatartás lehetősége is”, „Isten irgalma nélkül nem boldogulhatunk”. A *Merényieék eltávolítását* követő hangulatot értelmező magyarázatok közül a rájuk jellemző választások: „Velük szemben alakították ki saját világukat”; „Nem tudtak mit kezdeni a hirtelen támadt szabadsággal”. A regény *szabadsággal* kapcsolatos üzenetére felkínált értelmezések között az átlagosnál nagyobb arányban választották a belső szabadságra utalót és azt, hogy „A szabadság emberi összefogással megszerezhető”. A *mottót* legtöbbször úgy értelmezi, mint a katolikus klerikusok: az emberi igyekezet és a kegyelem „összjátékának”. A *szövegek* értelmezései közül a rájuk legjellemzőbbek: a létezésünk mélyén lévő lerakódás (C) szerintük a lélek; az összekötöttség és különállás kapcsolatát (L) úgy értelmezik, hogy minden istenben van, Bébé és Szeredy kapcsolatában pedig a szeretet és az érdek ötvözetét látják.

• A krisnásokra jellemző befogadás erőteljesen spirituális sajátossága elsősorban a Krisna-hitnek és világgépnek megfelelő, *részben belemagyarázó és kevésbé árnyalt vallásos-filozofáló, részben árnyalt és eredeti vallási-filozófiai értelmezésekben* mutatkozik meg. Azt a tényt, hogy a krisnások hűvösebben fogadták a regényt, mint a keresztény klerikusok, magyarázni látszik egy olyan olvasási stratégia, mely mögött nem áll jelentősebb irodalmi olvasottság és fejlett ízlés, ugyanakkor része egy olyan beállítódás, mely az irodalmi mű olvasását – hasonlóképpen a keresztény klerikusokhoz

– komoly mértékben tekintik szellemi munkavégzésnek. A krisnások értékrendje nem támogatja annyira egyértelműen az Ottlik-művel való bensőséges kapcsolatot, mint a keresztény klerikusoké, a krisnások ugyanis nem kevésbé rokonszenveznek az aktív-vállalkozói, mint a humanista-spirituális, s jóval kevésbé a felelősségvállaló értékrenddel, mint a másik két klerikus csoport.

### 9.3.4. Irodalmárok

• 9.3.4.1. A magyar szakos főiskolai és egyetemi hallgatók nem tartoznak azok közé, akik legmelegebben *fogadták* az Ottlik-regényt. Ember- és világfelfogásukhoz ugyan nagyon közelállónak érzik a regény *ember- és világgképét*, de kevésbé *tetszik* nekik, mint a klerikusoknak (s nem jobban, mint az állami gimnáziumokba járóknak), művészileg nem sokkal tartják *értékesebbnek*, s nem tartják *ízlésüknek* megfelelőbbnek, mint az átlagolvasók. A rájuk jellemző *benyomások* között a gyerekek betörése, a valóság-hűség és „a katonaiskola maga az élet” gondolat szerepel. A *tetszés* indokolásának rájuk jellemző indoka a korábrázolás, a *művészi értéknek* az idősíkok változtatása, a *megértésnek* a többféle értelmezés lehetősége, az *ízlésnek megfelelőésnek* pedig a regény *hatása*, amit ők elsősorban a *felkavaró* jelzővel jellemeznek. A rájuk jellemző *emlékezetes részleteket* mások nem említik: Medve némán túri verését, a fekete kézjel a falon, fél szavakkal megértik egymást. Az átlagosnál jobban *rokonszenveznek* a három főszereplővel, s Medvével *azonosulnak* leginkább. *Saját megfogalmazású értelmezéseik*: személyiségrombolás, az élet értelme. A *felkínált értelmezések* közül leggyakrabban választottak az átlagosnál nagyobb arányban árnyalt magyarázatot, a személyiség kiteljesedésének eltérő útjairól szóló szöveg a rájuk legjellemzőbb választás. A *határt* a gyermek és a felnőtt világ, valamint az emberi és embertelen közötti határnak értelmezik leggyakrabban. A *katonaiskola* felkínált jelzői közül az elítélőket választják, a *Merényiék eltávolítása* utáni hangulatot elsősorban a bajtársiatlan feljelentéssel magyarázzák. Az *ő szövegértelmezéseik* között található legnagyobb arányban árnyalt és eredeti értelmezések. A rájuk jellemző értelmezések: a hazugság gyűlöletét (E) – némileg leegyszerűsítve – erkölcsi neveltetésükkel, Bébé és Szeredy kapcsolatát barátsággal magyarázzák. Az ismeretlen dimenziót (G) egyfelől egy transzcendens dimenzióval, másfelől a kollektív tudattalannal azonosítják.

Míg fogadtatást tekintve a magyar szakos hallgatók a regénnyel szemben bizonyos tartózkodással viselkedő református klerikusokhoz hasonlítanak leginkább, az *értelmezés mélységében, árnyaltságában és eredetiségben valamivel még a katolikus klerikusokat is felülmúlják*. Élményük és értelmezéseik megfogalmazásaiban rendre felbukkannak a *szakmaiság nyomai*, de nemigen érezhetők ki ezekből a hivatásos Ottlik-értelmezők olvasatai. Másképpen megfogalmazva: befogadói viselkedésük alapján a *hivatásos és laikus olvasók határesetének* tűnnek. A csak félig-meddig hivatásos befogadók olvasási stratégiájára jellemző egyfelől a magas szintű olvasottság, ízlésszint és kódismeret, továbbá az irodalomolvasást szellemi munkavégzésnek tekintő – a klerikusokénál is erősebb – attitűd és az irodalommal kapcsolatos igen erős – a klerikusokét ugyancsak felülmúló – pozitív beállítódás. Értékrendjük – melynek sajátossága a humanista-spirituális, az aktív vállalkozói életszemlélettel és az ember mindenhatóságával való egyforma rokonszenvezés –, tapasztalhattuk, nem egyértelműen kedvez a mű meleg fogadtatásának, de nem komoly akadály a *dialogikus*

és az értékhozadékkal járó befogadásnak, ami végül az irodalom szakos hallgatók többségét jellemezte.

• 9.3.4.1. A magyar szakos középiskolai tanárok fogadták a regényt a legkedvezőbben. A lelkivilág és a felnőtté válás és a személyiség alakulásának ábrázolása ragadta meg őket leginkább. A 12 csoport közül nekik tetszett legjobban (elsősorban művészi értéke és a „létproblémák” miatt), ők tartották művészileg legértékesebbnek, ők érezték ízlésüknek leginkább megfelelőnek (modernsége, valamint a tartalom és forma egysége miatt), továbbá ők érezték a mű ember- és világgképét legközelebb az övékéhez. A regény hatását az átlagosnál nagyobb arányban érezték titokzatosnak és felkavarónak. Medvével, Júliával az átlagosnál jobban rokonszenveznek, Merényiékkel és Schulzével szemben az átlagosnál erősebb az ellenszenvük. A rájuk – és csak rájuk – jellemző emlékezetes részlet a kockás füzet. A saját megfogalmazású értelmezéseik közül azok a csoportra legjellemzőbbek, melyekben a barátság, az embernek maradás, a szabadság, a megértés, az identitás megőrzése és a közösség szerepelnek. A felkínált értelmezések közül választottak között a rájuk leginkább jellemző a szavakkal kifejezhetetlen sokarcú valóság, de az átlagosnál nagyobb arányban választották a következőket is: „Önmagunk felelős választásával elhetjük túl a lét borzalmait”; „A személyiség kiteljesedésének nincs egyedüli útja”. Választásaikat az árnyalt értelmezések átlagosnál nagyobb aránya és a vallási értelmezések kerülése jellemzi. A határt elsősorban az emberség és embertelenség között húzódó választóvonalnak értelmezik, a Merényiék eltávolítása utáni hangulatot az átlagosnál nagyobb gyakorisággal azzal magyarázzák, hogy Bébé és társai velük szemben alkították ki saját világukat. A regény szabadságfelfogását egyedül ez a csoport értelmezi úgy elsősorban, hogy a „szabadságra meg kell érnie az embernek”. A szövegek közül a létezésünk alján lévő lerakódást (C) énünknek, valamint különleges alkalmakkor előhívható rétegünknek értelmezik az átlagosnál gyakrabban. A teljesebb kontinuumban való összekapcsoltságot (G) minden létező egységének, Bébé és Szeredy sajátos kapcsolatát közös sorsnak értelmezik.

A magyartanárokat mint hivatásos olvasókat nem az különbözteti meg a pályára készülő társaiktól – s nem csak tőlük, hanem mindegyik csoporttól –, hogy több szakkkifejezést használnak megfogalmazásaikban, hanem az, hogy az ők részesítik legmelegebb fogadtatásban a regényt, hogy őrájuk gyakorol legmélyebb hatást. Az összes csoporthoz képest részükről történő legmelegebb fogadtatás elsősorban a legerősebb irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódásukkal, legmagasabb szintű kódismertükkel, legnagyobb terjedelmű irodalmi olvasottságukkal és legmagasabb szintű irodalmi ízlésükkel jóval inkább magyarázható, mint értékrendjükkel, amelyre a humanista-spirituális és az ember mindenhatóságát hangoztató életszemlélet egyformán jellemző. Értelmezéseikre jobban jellemző a lélektani, a szociológiai és az erkölcsi orientáció, mint a magyar szakos hallgatókéira, de magyarázataik árnyaltsága nem éri el az irodalmár és magyartanár pályára készülőkét, és még a katolikus klerikusokét sem. Ez talán leginkább az irodalomtanítás didaktikus lekerekítő irányultságával magyarázható. Máskülönben az ő megfogalmazásaikban sem érezhető erősebben, mint a magyar szakos főiskolások és egyetemisták reagálásaiban az *Iskola a határon* hivatásos kutatói értelmezéseinek hatása. Mindent összevetve a magyartanárok befogadói viselkedése is a hivatásos és laikus olvasó határesetete.

### 9.3.5. Idős olvasók

*Benyomásaik* rájuk jellemző megfogalmazásaiban a jellemábrázolást dicsérik, és a sok durvaság miatt sajnálkoznak. A szakmunkástanulók mellett nekik *tetszik* legkevésbé a regény, a katonai középiskolások mellett ők tulajdonítanak neki legkevésbé *művészi értéket* (elsősorban azért, mert sok mindennel *nem értenek egyet* a regényben olvasottakkal), a szakmunkástanulókon kívül az *ő ízlésüknek* felel meg legkevésbé a regény (főleg a trágárságok és a túlzott aprólékoság miatt). Őket *érintette meg* legkisebb mértékben a regény: ők találták leginkább unalmasnak és legkevésbé izgalmasnak. A rájuk jellemző *legemlékezetesebb részlet*, amikor Schulze kifizeti a betört ablakot. A katolikus klerikusok mellett ők is az átlagnál nagyobb mértékben *rokonszenveznek* Ötvenyivel, s rajta kívül – ebben a tekintetben ők egyedül – Apagyi-val is, valamint a krisnásokhoz hasonlóan Bébével képesek legkevésbé *azonosulni*. A *felkínált értelmezések* közül háromszor annyi (összesen tíz) értelmezéssel azonosulnak az átlagnál nagyobb mértékben, mint a többiek, csak a lélektani irányultságú értelmezéseket mellőzték az átlagnál nagyobb mértékben. A rájuk leginkább jellemző választás: „Az erkölcsi érzék az ember elpusztíthatatlan tulajdonsága”, „A szabadságvágyat és létszeretetet akarata ellenére senkitől nem lehet elvenni”, „A személyiség kiteljesedésének nincs egyedüli útja”, „Önmagunk felelős felvállalásával élhetjük túl a lét abszurditását”, „A kegyelem hatására az összetartozás magától értetődővé válik”, „Nem az erkölcsi rossz és az erény, hanem a bűn és a kegyelem állnak szemben egymással”, „Az iskola bűnös világával keresztény erkölcsi értékek állnak szemben”. Ezek többsége eléggé árnyalt és kifejezetten árnyalt értelmezés. A *határ számukra* – ebben a csoportban egyedül – elsősorban az országhatár. A *katonaiskola* jelzői közül az elítélőket választják. *Ötvenyit* elsősorban hősiesnek tartják. A *mottót* – az emberi erőfeszítéssel és kegyelemmel egyaránt számolva – úgy értelmezik, mint a katolikus és krisnás klerikusok. A *szövegek értelmezésében* nincs jelentős eltérés köztük és az „átlagolvasó” között.

Az idős (50–70 éves) olvasók többsége nem csak istenhívő, hanem valamilyen módon vallásos is, értékrendjükre a humanista-spirituális létszemlélettel való rokonszeny és az aktív-vállalkozói létszemlélettel való idegenkedés jellemző. Ezzel nehezen magyarázható mind *a regény meglehetősen hűvös fogadtatása*, mind *csekély hatása*. Feltehető, hogy erre a csoportra sokkal inkább jellemző a hagyományos (az inkább külsődleges, mint belülről fakadó, a vallást inkább eszköznek, mint öncélnak tekintő) vallásosság, mint a fiatal klerikus csoportokra, akiket egyáltalán nem zavart a regény durvasága, trágársága. A csoport irodalommal kapcsolatos viszonyával sem magyarázható az ennyire „visszafogott” fogadtatás, hiszen az értékes művek ismertsége körükben átlagos, a gyenge műveké viszont átlagon aluli. Kódismeretük átlagos, az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítottságuk alig marad el az átlagostól, az irodalmi mű olvasását azonban az átlagnál kisebb mértékben tekintik szellemi munkavégzésnek. Bizonyos, hogy *a nemzedéki hovatartozásnak* és – az alkalmazott eszközökkel nem érzékelt – ízlés- és mentalitásbeli sajátosságoknak komoly és tovább tanulmányozandó szerepe van az ilyenfajta, a történet szintjén a múlttal foglalkozó művek befogadásában.

### 9.3.6. Az olvasó társadalmi-kulturális helyzetének szerepe a befogadásban

Bár e kutatás mintájának nagysága és összetétele nem igazán alkalmas arra, hogy a *társadalmi-kulturális* tényezők befogadást befolyásoló tényezők súlyát egzakt módon vizsgáljuk a többi (például lélektani) tényezőkhöz képest. Annnyit határozottan meg lehet állapítani, hogy ez a kutatás is megerősítette azoknak a kutatásoknak a megállapításait, mely a társadalmi-kulturális tényezőknek a műalkotások befogadását (vagyis fogadatasát, értekelését, hatását, valamint megértését és értelmezését) erőteljesen befolyásoló szerepét hangsúlyozták.

Ez a kutatás is jól érzékeltette az *iskolázottság* szerepét, hiszen jelentős az eltérés a szakmunkástanulók és a többi középiskolás, különböző iskolázottságú, katonai pályára készülő középiskolások és a végzős katonatiszt-növendékek, a katolikus gimnáziumba járó gyakorló katolikus gimnazisták és a klerikus pályára készülő vagy éppen a pályára kerülő huszoneves fiatalok befogadói viselkedése között, ugyanis a magasabb iskolázottság a legtöbb esetben magasabb műveltséget, olvasottságot és ízlést is jelent. És természetesen ők tudják, hogyan „illik” válaszolni.

A másik tényező, amelynek jól érzékelhető volt befogadást befolyásoló szerepe: egyfelől általában a *vallásosság* (ezt az állami és a katolikus gimnáziumba járók befogadói viselkedésében tapasztalhattuk), továbbá a *klerikus foglalkozás és hivatás* (ezt a klerikusok és a velük azonos nemzedékhez tartozó nem klerikusok befogadói viselkedésében érzékelhettük), valamint a *különböző valláshoz* (keresztény és Krisna-hívó vaisnava<sup>85</sup>) és *felekezethez tartozás* (katolikus és református).

Megmutatkozott a *hivatásos és a laikus olvasók*, valamint a *különböző nemzedékekhez tartozók* befogadói viselkedése közötti eltérés. Az is világossá vált, hogy mivel ezeknek a tényezőknek a befolyásoló szerepe viszonylagos, komoly befolyásoló szerepe marad olyan szociálpszichológiai tényezőknek is, mint az olvasottságot és az ízlést is magába foglaló *irodalommal kapcsolatos olvasói beállítódás*, mely több esetben erősebb befolyásoló tényezőnek mutatkozott, mint a befogadást ugyancsak számottevő mértékben befolyásoló *értéktrend*, valamint ezen kívül természetesen e kutatás keretében nem vizsgált lélektani tényezőknek is.

## 9.4. SAJÁTOS OLVASÁSI BEÁLLÍTÓDÁSSAL JELLEMEZHETŐ CSOPORTOK VAGY ÉRTELMEZŐ KÖZÖSSÉGEK

Az olvasói beállítódás és az olvasási stratégia egyéni (személyes) vonásai mellett, annak a *társadalmi csoportnak, szubkultúrának, kulturális blokknak* (Józsa, 1986), *életvilágnak, életmód-közösségnek* jellemző jegyeit is viseli, amelyhez tartozunk. Kérdés, hogy ezek a közösségek mennyiben tekinthetők *értelmező közösségnek*? Ha az értelmező közösségnek a *művek értelmezésére és értékelésére vállalkozó* – leggyakrabban szakmai – közösségeket tekintjük, ahol a csoporthoz tartozást az egyöntetű (vagy nagyon hasonló) értelmezések felvállalása (majdhogynem megvallása) jelenti, talán túlon túl leszűkítjük e fogalom terjedelmét. Bár a világot hasonlóan értelmező közösségek (például a vallási kisközösségek) tagjaira sem jellemző az ízlésben, a műalkotások értékelésében vagy értelmezésében való feltétlen azonosság, mégis a hasonló *életsorsú*, a hasonló *élményekkel* jellemezhető, valamint az *értéktrend* és a *világnézet* tekintetében is erős homogenitást mutató valóságos és virtuális cso-



portokban, úgy vélem, joggal várhatunk az átlagosnál gyakoribb (vagy jóval gyakoribb) hasonló minősítéseket vagy értelmezéseket.

Hajdú Péter háromféle jelentését különíti el az értelmező közösségnek: 1) a közösség jellege tagjainak értelmező stratégiáit is befolyásolja, 2) a közösséget az értelmezés hozza létre, akik adott szöveget hasonlóképpen értelmeznek, 3) az értelmezői tevékenység érdekében hoznak létre közösséget. (Hajdú, 2001:150) Ebben a kutatásban az első jelentéssel használom az értelmező közösséget. Kálmán C. György szerint az értelmezés azonossága és stabilitása ezen csoportok azonosságának és stabilitásának függvénye. Kell lenni valami kommunikációnak is a csoporton belül, a tagoknak valami módon tudatában kell lenniük, hogy ugyanahhoz a csoporthoz tartoznak. (Kálmán, 2001:40, 48) Ennek a kritériumnak a vizsgált tizenként csoport nagyon különböző mértékben felel meg: legkevésbé a nagyméretű és heterogén populációt képező idős olvasók és az állami gimnáziumba járók, leginkább a néhány száz fős fiatal klerikus csoportok (közülük a krisnások egymás közti kommunikációja a legintenzívebb), valamint a hasonló méretű katonai középiskolások és a tiszti iskolások. Bojtár Endre kritériuma még szigorúbb, ő csak a „tudatosan akart, vállalt, hivatásos közösségeket” nevezné értelmezőnek. Úgy gondolja, hogy a „spontán közösségektől” (példának a társadalmi osztályt és a baráti társaságot említi) „az oktatás során (az óvodától az egyetemig) létrejövő közösségek képeznek átmenetet a valódi értelmező közösségekhez”. Jól látja, hogy még a gimnáziumi osztályban sem igen valósul meg az értelmező közösség a véletlenszerű összetétel miatt, ezért erre „először az egyetemen kerülhet sor, ahol a diák azt a tanárt veszi föl, akinek az iskolájához akar tartozni”.<sup>86</sup> (Bojtár, 2001:181, 185) Ennek a kritériumnak a tizenként vizsgált csoport közül egyik sem felel meg, hiszen az irodalom szakos hallgatók és a tanárok különböző főiskolákon és egyetemeken különböző irodalmi iskolákat látogattak.

„Nem világos azonban, hogy egy értelmező közösség megfeleltethető-e egyetlen értelmezői stratégiának (és fordítva)”, írja Kálmán. (Kálmán, 2001:48) Világos, ő abban az értelemben használja az „értelmezői stratégiát”, mint én az irodalomolvasói beállítódást. Úgy vélem nagyon eltérő olvasói beállítódások nem férhetnek meg egy értelmezői közösségben. Kis eltérések már csak az egyéni arc olvasói arculat miatt is adódhatnak, s az is természetes, hogy a különböző művek esetében az *adott művekkel kapcsolatos olvasási stratégiák* más-más mértékben különbözhetnek. Másképpen fogalmazva: az értelmező közösségben megfogalmazódó értelmezések bizonyos művek esetén egységesebbek vagy heterogénebbek lehetnek, mint más művekkel kapcsolatban. Természetesen az is előfordulhat, hogy különböző értelmező közösségeknek egyes tagjainak *olvasói beállítódása* (és persze az adott művekkel kapcsolatos olvasási stratégiák is) bizonyos hasonlóságot mutathat. Kutatásomban a három klerikus csoport olvasottsága, ízlése és az irodalommal kapcsolatos beállítottsága eléggé hasonlított, de az olvasói beállítódásnak ugyancsak részét képező *értékrendjük* már magán viselte a különböző vallások és felekezetek sajátos vonásait.

„Lehet-e valaki egyszerre hivatásos és nem hivatásos értelmező”, kérdezi Kálmán. (Kálmán, 2001:59) Megismerve az irodalom szakos főiskolai és egyetemi hallgatók, valamint az irodalom szakos tanárok olvasói viselkedését erre a kérdésre határozottan igennel lehet válaszolni, sőt olyan értelmező közösség is elképzelhető, melyre

ugyanaz a kettős arculat jellemző. Kálmánnak arra a kérdésére, hogy lehet-e valaki egynél több „alközösség” tagja, akik különböző alkalmakkor más és más értelmezői stratégiákat tesznek magukévá, szintén igennel lehet válaszolni. Úgy érzem, ez esetben jól érzékelhető, hogy milyen fontos a viszonylag stabil olvasói beállítódás és az adott műfajokkal, művekkel kapcsolatosan kialakuló olvasói stratégia megkülönböztetése. Lehet valaki katolikus klerikus és ugyanakkor egy irodalmi csoport tagja, és előfordulhat, hogy egyik szerepében (az egyik értelmező közösség tagjaként) másfajta olvasási stratégiával közelít meg egy sajátos erkölcsi, filozófiai vagy vallási tematikát hordozó művet, mint másik szerepében (a másik értelmező közösség tagjaként).

Az is fogós kérdés, hogy beszélhetünk-e értelmező közösségről olyan befogadók körében, akik elsősorban fogyasztják és élvezik a művet, és értelmezés helyett megismélik, újramondják, tartalmát ismertetik (Kálmán, 1996). Úgy vélem, hogy mai világunk, amelyre – az egytagú csoportokon kívül (Csányi, 1999:290) – éppen az jellemző, hogy az emberek jelentős része egyszerre többféle csoportnak, közösségnek (akár többféle vallási közösségnek is!) tagja, nemigen kedvez az értelmezői közösségek létrejöttének.

Határozottan úgy gondolom, hogy lehetséges és érdemes az értelmező közösséget szélesebb értelemben használni, majd azon belül az értelmező közösségek különböző típusait megkülönböztetni. Így beszélhetünk *egyetlen mű értelmező közösségről*, méghozzá nem csak kisebb, homogén csoport, mondjuk egy bizonyos műalkotással foglalkozó szeminárium esetében, ahol valamiféle hasonló megközelítés, közös gondolkodás, az értelmezésekben pedig eléggé erős konszenzus alakul ki. Úgy vélem, értelmező közösségnek tekinthető olyan *virtuális közösség* is, mint például egy szerző rajongói, akik valóságos közösséggé (legalábbis közönséggé) legfeljebb egy-egy író–olvasó találkozáson, felolvasóesten vagy hasonló rendezvényen válhatnak. De még ennél szélesebb körre is alkalmazható az értelmező közösség: például egyazon irodalmi műhöz pozitívan kapcsolódó, vagy az ugyanazon ízlés- vagy élménykörhöz tartozó<sup>87</sup> olvasók virtuális csoportjaira.

E kutatásban az volt a kérdés, hogy létrejöhet-e szűkebb értelemben vett, olvasói-értelmezői viselkedésüket tekintve eléggé homogén összetételű értelmező közösség az *Iskola a határon* olvasóinak olyan csoportjaiból, amelyek tagjai a regény szereplőivel azonos életkorú diákok, kollégisták, katonai pályára készülő középiskolások, katonatisztek, őrmesterek, katolikus klerikusok, Krisna-hívők? Számolni kell azzal, hogy a hasonló élethelyzetű és értékrendű csoportokban is elég nagy a szórás olvasottságuk és irodalmi ízlésük tekintetében. Természetesen egy szűkebb értelemben vett értelmező közösség a legkülönbözőbb műveket „irányzatosan”, a közösség irányultságának, vagyis olvasói (pontosabban irodalomolvasói) beállítódásának megfelelően közel *azonos olvasási stratégiával* értelmez, vagyis az adott olvasmányra alkalmazott olvasási stratégiát az értelmező közösségre jellemző olvasói beállítódás formálja.

Mind a tizenkét csoportban – amellet, hogy többé-kevésbé magukon viselik az „átlagolvasó” jellemző jegyeit és többé-kevésbé sajátos arculattal is rendelkeznek – a befogadói viselkedést tekintve kisebb-nagyobb mértékű különbségek is regisztrálhatók. Másképpen fogalmazva: a vizsgált olvasók mindegyike először is valamilyen mértékig „átlagolvasó”, másodsor különböző *csoport-jegyekkel* (gimnazista, tisztnövendék, magyartanár, vallásos, református, az 1930 és 1950 között született generá-

cióhoz tartozó, fejlett irodalmi ízlésű stb.) jellemezhető, harmadszor pedig *egyéni arculattal* is rendelkező olvasó személy. Úgy gondolom, lehetséges értelmező közösségről beszélni befogadói viselkedésüket tekintve kellőképpen homogén összetételű *laikus olvasói csoportok* esetében is. Még akkor is, ha értelmezéseik erősen redukálók vagy erőteljesen belemagyarázóak.

A vizsgált olvasó-csoportok között egy olyan sem akadt, melynek befogadói viselkedése kellőképpen megfelelt volna a szűkebb értelemben vett értelmezői közösségnek, még olyan, a „kulturális blokkok” markáns vonásaival rendelkező csoportok között sem, mint a katonai középiskolások, a katonatiszt-növendékek, a katolikus, református és krisnás klerikusok csoportjai vagy a két irodalmár csoport. Elsősorban azért, mert sem az olvasottság, sem az irodalmi ízlés, sem az irodalommal kapcsolatos attitűdök, sem az értékrend tekintetében nem voltak elengedően homogének. Másképpen fogalmazva: mindegyik csoportban többféle (olykor eléggé elétérő) olvasási stratégiával vágtak neki a mű olvasásának és befogadásának. Ugyanezt tapasztalhattuk az irodalmárok Ottlik körüli kultuszközösségében is. Az, hogy a keresztény és a krisnás klerikusok két irodalmi műnek is tekinthető szent könyv (a Biblia és a Bhagavad Gíta) *kultuszközösségének* tagjai, az Ottlik mű befogadásában is kitapintható volt, ám mégsem olyan erőteljesen, hogy katolikus, református vagy krisnás értelmező közösségnek lehessen őket nevezni, legfeljebb *ízlés- és befogadói közösségnek*. Nem sorolható ebbe a kategóriába sem a két gimnazista csoport, a szakmunkástanulók, a huszonéves mérnökhallgatók és mérnökök, valamint az idős olvasók. Határesetet képez a két „hivatásos olvasó csoport” (az irodalom szakos hallgatók és az irodalomtanárok), valamint a katonai pályára készülő tizenéves és huszonéves csoport. Utóbbiak esetében lehetséges, hogy csupán mint ennek a műnek (és más katonai tematikájú műveknek) az olvasói képeznek befogadói közösséget. Hozzájuk képest feltehetően hasonlóbban (homogének együttest alkotva) viselkednek más művek befogadóiként az irodalom szakos hallgatók és a nagyjából egy nemzedékhez tartozó (30–50 éves) irodalom szakos tanárok, de ezzel együtt is legfeljebb ízlés és befogadói közösséget alkothatnak, értelmezői közösséget nem, ugyanis mind olvasói beállítódásuk, mind olvasási stratégiáik különféle értelmezői közösségek (iskolák, tanszékek, irodalmi irányzatok) hatására eléggé különbözőképpen alakult.

## 9.5. KITEKINTÉS

### 9.5.1. *A katonaiskola és az Iskola a határon káosza és rendje*

Az áttekinthető gyermekkor biztonságos rendjéből a regénybeli kisfiúk a katonaiskola rendnek álcázott káoszába kerülnek: „Akkor reggel még tudtam a világ rendjét, értettem az egész életet: csak estefelé kezdtem először nem érteni” (41. p.). Ezt a *káoszt* lehetséges úgy értelmezni, hogy nem azonos a pokollal, sem a rosszal, sem a megromlott léttel, sem az Isten nélküli világgal (ez utóbbival már csak azért sem, mert „egy isten nézi mindezt” (12. p.), hanem a teremtés előtti káosszal azonos, amelyet Gánóczy Sándor a még rendezetlen vagy újrendezés előtt álló anyagnak nevez, amelyben benne rejlik a rendezőelv. Gánóczy szerint a teremtett világ is (beleértve a katonaiskolát is, természetesen hozzá) bizonyos értelemben kaotikus marad, mert

a héberül vihart is jelentő Lelket egyfajta „káoszközelség” jellemzi, sőt, „gyakran maga indukál turbulens folyamatokat”, s gyakran teremt „gyógyító nyugtalanságot”, s maga az „isteni valóság (vagyis a rend) nyugtalanság és nyugalom, kín és kéj, belső izzás és békesség feszültségében tapasztalható meg” (Gánóczy, 2001:31–32). Miként a pluralitás egy eredeti egység származéka, egy eredeti egység önközlése, a minket körülvevő és gyakran kétségbeejtő „semmi”, vagyis az esetlegesség, a végeség, a tehetetlenség, a függőség K. Rahner szerint egy magasabb létezőre utal (Vidrányi, 1998:138, 185). Miként ez a határ menti katonaiskolában is megtapasztalható. Ha a káosz alapján véve nem istentelen, nem is embertelen. Következésképpen az ember nem csupán passzív elszenvedője, megváltandó elvesztette ennek a káosznak, hanem *alakítója, rendezője* is. Gánóczy arra is felhívja a figyelmet, hogy Maxwell, Poincaré és Lorenz szerint egy kis, gyenge, észrevétlen ok esetenként számottevő, jelentős, a rendszert megváltoztató okozathoz vezethet, továbbá arra is, hogy Haken szerint ez a tétel a szociális és interperszonális rendszerekre is érvényes, ugyanis „ezeknek a rendszereknek a jövője nem pusztán paradigmaváltásoktól függ, hanem imaginatív, inspirált, kreatív és lelkes személyek kezdetben szerény kezdeményezéseitől is” (Gánóczy, 2001:35). Ahogyan ez a határmenti katonaiskolában is történik. Ezeknek az emberi erőfeszítéseknek a vitorlájába fúj bele a Lélek, aki „ott fúj, ahol akar”<sup>88</sup>. „A teológia elutasít minden üdvoptimizmust és kárhozatpesszmizmust. Ugyanígy azt a predestinációtant, mely az örök üdvösséget, illetve a végleges kárhozatot Isten monokauzális döntésére akarja visszavezetni”, érvel a teológus. (Gánóczy: 20001:36) Találkozhattunk az Ottlik-mű „üdvoptimista” és kárhozatpesszimista” értelmezésével, mind a laikus, mind a hivatásos olvasók körében, és bőven akadt a mottónak predestinációtani értelmezése is. Mivel a mottó – legalábbis a mű dialektikus poetológiai értelmezése szerint<sup>89</sup> – a regénynek nem értelmezése, hanem csak egyik fontos szólama, a többi szólam kontextusában a mottószólamot úgy is hallhatjuk, hogy a káosz és kozmosz „halmazállapotaiban” pulzáló lét Ura nemcsak nézi azt, ami a katonaiskola káoszában történik, hanem támogatja is azokat a szerény kezdeményezéseket, azokat a „*világhoz hozzáadásokat*”, amelyek általa felerősödve radikális fordulatokhoz vezethetnek. Ilyen hozzáadás volt Szeredy „ráolvasása”, amikor – látszólag semmit sem hozzátéve a megtörtént rosszhoz – újra elmeséli az őket ért megaláztatást, s ezzel „átformálta az egész rosszat, (...) s a zűrzavarból egyszerre rend támadt, a dolgok formát kaptak”.

A regény mintha azt (is) sugallaná – amit Ricoeur így fogalmaz meg –, hogy „bármennyire is meggyökerezett a rossz, a jó még meggyökerezettebb, vagy a kanti nyelvezetet alkalmazva, ha a rossz »radikális«, a jó »eredettől fogva való« (Changeux – Ricoeur, 2001:297), és amit a vallásról mond szinte egy az egyben érvényes a művészetre is: „A vallás ételme, ha van ilyen, az, hogy támaszt, segítséget nyújtson az általam »költőinek« nevezett eszközökkel, hogy felszabadítsa rabságba rejtett jószágunkat”. (Changeux – Ricoeur, 2001:300)

Fogarassy Miklóssal közös könyvünkben az irodalmi művet labirintushoz hasonlítottuk, amelyben az olvasónak el kell igazodni (Fogarassy – Kamarás, 1981), most pedig kínálkozik, hogy az előbbi értelemben használt, vagyis a rend és az újrarendezés lehetőségét magában foglaló *káoszhoz* is hasonlítsuk. Mint ahogyan a labirintusban összegubancolódhatnak a különböző „vezérfonalak” (az íróé, a kanonizált

értelmezésé, az olvasói szubjektumé), a műalkotás káoszába sem lehet egyedül üdvözítőnek hitt dogmák „nehéztüzérségével” behatolni. A káosz bonyolult és finom szerkezet, tele nehezen észrevehető s könnyen eltaposható nyomokkal. A labirintus-metaforához könnyebb a behatolást, a megfejtést, a bajvívást és a kitalálást asszociálni. Persze a káoszban is akarhatunk rendet rakni, rendet teremteni, pedig az irodalmi mű befogadására is érvényes az, amit Ottlik Bébével éreztet meg, hogy „valamilyen rend mindig ráerőszakolja magát a rendezetlen dolgokra, s talán éppen a lényegét sikkasztja el: a rendezetlen dolgok még ismeretlen valódi rendjét”. A káoszban *figyelni* kell, s akkor meg lehet hallani benne a rend finom neszezéseit. Ha megnyílunk a *káosz rendjére*, a legkiszolgáltatottabb helyzetben is észrevehetjük a folyosó falán a Las Meninast, a rúgások finom árnyalatait, egy sokatmondó tekintetet, az ajándékozás örömét, Zsoldos történeteit, a hó tisztaságát, a lerajzolhatatlan szépségű főállé titkát. Az olvasóval is megtörténhet ez, ha a nyitott mű (Eco) nyitott olvasóval találkozik. Természetesen a *nyitottság* korántsem zárja ki az olvasási stratégiát, ám a nyitottságnak be kell épülni a stratégiába, mert ha nem, akkor az olvasóval nem történhet meg az, ami Szeredy ráolvasásainak hallgatóival. Ha az olvasó kellőképpen felvértezett (olvasottsággal, különböző irodalmi konvenciók ismeretével, az olvasást szellemi kalandként felfogó attitűddel) és ugyanakkor kellőképpen nyitott, akkor az ő olvasása is *rá-olvasás* lesz, mert ráolvassa saját olvasatát az író szövegére, s ekkor az irodalmi mű labirintusában, káoszában, egyszersmind az olvasó lelkében is egyszerre rend támad, s a dolgok formát kapnak. Amit A. De Mello a Szentírásról mond, az a műalkotásra is áll: „Nem leírás, hanem célzás, figyelmeztetés, nyomra vezetés. (...) A koncepció segít, de amikor megérkezünk, ösztönös ráérezésed, intuíciód kell legyen, vagy közvetlen tapasztalatod. A koncepciók szilánkra törnek a valóságot” (De Mello, 1999:146–148, 174–175).

### 9.5.2. Az irodalmi műben feltáruló-elrejtőző világ megértése és értelmezése

„Az irodalom önnön univerzumában létezik, nem az élet magyarázata, hanem magába foglalja az életet és a valóságot”, hangoztatja Frye. Ez a „magába foglalja” természetesen azt is jelenti, hogy valamiképpen *megjeleníti* (még hozzá „képes” szavakkal) a végső soron elmondhatatlant, Heideggert idézve „A kézhez álló éppen a világ változékony, hangulatszerűen villózó látványában mutatkozik meg specifikus világosságában. A teoretikus odatekintés a világot eleve a kéznél levő egyformaságára szűkítette” (Heidegger, 2001:166). Heidegger szerint a kézhez álló pusztá látása már magában véve is mindig *megértés*. A megértés megformálása – vagyis a káoszban rejtekező és abból pillanatokra felsejlő rend szavakkal megragadása – az *értelmezés*, ami mindig *előzetes birtoklás*on, K. Rahner fogalmával *léttapasztalaton* alapul. Ha nem is az értelmezés csinálja a rendet, természetesen az értelmezés bizonyos mértékig minden esetben rendezés is. Erre azonban nem akar ki képes, Heideggerrel szólva, a mindennapi jelenlét Akárki-önmagája nem képes, csak a magunk által megragadott Önmagunk (Heidegger, 2001:156).

A felületesen magabiztos Akárki-önmaga olvasó „átlagos megértése sosem képes dönteni azt illetően, hogy mi az, ami új alkotás és vívmány, mi az, ami csak ismétlés. Sőt, az átlagos megértés nem is akarja ezt a megkülönböztetést, hiszen mindent ért. (...) Pozitív lehetőségében az alkotás csak akkor válhat hozzáférhetővé, ha az

elfedő fecsegés hatástalanná vált, és a közönséges érdeklődés elhalt (Heidegger, 2001:200, 206). A fecsegővel szemben azonban nem feltétlenül a teoretikusnak van legnagyobb esélye arra, hogy az életet és valóságot magába foglaló mű világát megértse és értelmezze<sup>90</sup>, hanem – Gadamer szerint – az adott helyre vonatkozó és a tapasztalással összefüggő *gyakorlati tudásnak* (phronészisznek). Az ilyen tudásból fakadó olvasat nem igazolható episztemikus (racionális vagy empirikus) eljárásokkal. A társszerzősége felszólított olvasó értelmezésének (vagyis saját szövegváltoztatának) helyessége nem a külvilágra vagy logikára, hanem más, *alternatív olvasatokra* vonatkoztatva igazolható (László, 1999:59–60).

Az önnön univerzumában létező irodalmi mű természetesen nem lehet híján *jelentésnek*, hanem – még az első önmaga által megragadott olvasóval való dialógus előtt – az értelem és értelmezés nyomait viseli magán (Hoffmann, 1999, 35–41), és ezért vitatható a Georg Christoph Lichtenberg különböző irányzatokhoz tartozó irodalmárok és hermeneuták által idézett frappáns megfogalmazása, mely szerint minden irodalmi mű olyan piknik, ahová a szavakat a szerző, míg jelentésüket az olvasó hozza (Radnóti, 1998:155). Az aforizmát legtöbbször úgy értelmezik, hogy az irodalmi mű az olvasó aktív és alkotó közreműködése nélkül „nem működik”. Radnóti Sándor szerint az aforizma homályban hagyja azt, hogy az aktív és kreatív olvasó hozzáférhet-e a műhöz, s ezzel kapcsolatban két tucatnyi kérdést tesz föl, melyek közül a kutatásomhoz leghalmozottabban kapcsolódókat idézem: A munkamegosztás azt jelenti-e, hogy a szerző ki van zárva a jelentésadásból?, A nyersanyagból végtelen számú étel készíthető, azaz végtelen számú jelentés képzelhető el? Amit az olvasó hoz a piknikre, az nem volna más, mint a történelmileg mindig változó ízlés? A kontextusok végtelenek, de a jelentés véges? Az értés szükségszerűen félreértés? A szavak (a mű) keltette elvárásokból létrejövő hatás vagy az olvasói tapasztalából létrejövő befogadás nyom-e többet a latban, vagy remélhető a kettő szintézise? Minden olvasó saját piknikre jár, vagy elképzelhetőek olvasóközösségek közös kirándulásai? (Radnóti, 1998:156–158) Láthattuk az Ottlik-mű és olvasói találkozásokkor is, hogy a *jelentéstudajdonítás* nem szubjektív önkény eredménye, hogy a *szöveg bizonyos mértékig „tereli”* a befogadást. Ugyanakkor nehezen vitatható a hermeneutikai recepcióesztétika alaptétele (ti. az irodalmi szöveg a befogadói aktusban jut léthez), mely arra a filozófiai tételre támaszkodik, mely szerint a valóságról csakis akkor szólhatunk, ha az már tudatunknak a része. Az is igaz, és ezt is tapasztalhattuk ebben az empirikus vizsgálatban, hogy az irodalmi művel dialogizáló olvasó *önmagával is dialogizál*. Úgy vélem, kutatásom eredményei alátámasztják Radnótinak azt az állítását, mely szerint, amikor irodalmi művet olvasunk „Ha ezt azt vizsgálunk is magunkkal (bort, virágot, azaz esztétikai beállítottságot és autorizációt), de mégis vendégségbe megyünk és nem piknikre”. (Radnóti, 1998:170)

Gáspár Csaba László szerint az ember – hozzáteszem: az önmagával és a művel dialogizáló olvasó is – „...alapvetően és ontológiai értelemben a horizont alatt van, ám a horizonttal állandó viszonyulásban. Ez az ember létezésének dialogicitása, az ember existál, azaz állandóan egy hermeneutikai körben mozog. A vallásban a horizont aktív, kezdeményező, azaz kinyilatkoztató, normatív. A vele szembeni viszony megszólító *találkozás*, amely az embert *döntésre* készíti, s a döntés eredményeként megjelenik a »személy«.” A műalkotás, mely érzékletesen megjeleníti a *horizontot*,

hasonló aktivitást kíván a befogadótól, mint a vallási horizont. Itt is létrejön *találkozás*, itt is van *döntés*, és ez a dialógus is segíti a *személy létrejöttét*. Az irodalmi mű és az olvasó kapcsolatára is igaz, hogy „A »szent« megpillantása bárholnan lehetséges, és ugyanakkor sehonnan se mutatkozik meg önnön valóságában. Abszolút perspektíva helyett az ember mindig valamilyen »optimális« észlelési helyen találja magát, amelyet nem maga választ, hanem az a hely, ahol a »szent« történetesen megmutatkozik. Ezt a helyet azután az ember a maga módján elsajátítja: szellemileg belakja. Az ember az ő számára eredendően esetleges epifánia teremtette létérzékelést »optimalizálja.«” Ilyen „észlelési hely” lehet a műalkotás, melyet látszólag a befogadó választ, ám a választás a horizont alatt történik, mely hatással van az olvasmányt választó emberre, sorsára, életére, értékrendjére és olvasmányai választására is. Gáspár Isten megtapasztalását a műalkotás megtapasztalásához hasonlítja: „Nem az anyagi világ érzékelése ébreszti az emberben Isten-képzetét, hanem eredendő formájában az istenhit – legyen bármilyen kezdetleges, zavaros – konstituálja a világ mint »világ« vallási értékű megtapasztalását. A vallási »forma«, az epifánia esetében mindezen túl döntő változást hoz létre mind a horizontban, mind az egyénben. Az epifánia nem »fér bele« az addigi értelmezési horizontba, amiként a szubjektum szubjektív terébe sem, hanem mindkettőt megváltoztatja, átalakítja. Hermeneutikailag tehát úgy fogalmazhatunk, hogy az epifánia radikális értelemben horizont-alkotó esemény, vagyis maga alkotja meg értelmezésének „előzetes” horizontját” (Gáspár, 1999). Annak ellenére, hogy Isten és a műalkotás nem azonos ontológiai státusú teljességek<sup>91</sup>, mind az Isten és a műalkotás felől érkező megszólítás, mind pedig megtapasztalásuk és befogadásuk nagyon hasonló természetű. Miként istentapasztalathoz, vagyis Isten befogadásához valamiféle istenhit szükséges, az irodalmi mű befogadásához valamiféle – legyen bármilyen kezdetleges, zavaros – irodalomra ráhangoltság, olvasói beállítódás, beavatottság szükséges. Míg az embert megszólító Isten maga az *értelem*, maga a jelentés (sőt, a kijelentés), a saját univerzumú műalkotás sem lehet jelentés nélküli. A műalkotással való dialógushoz – különösen a mi kultúránkban – sajátos befogadási feltételekre (köztük, tapasztalhattuk, szociológiaiakra és lélektaniakra is), valamint sajátos olvasói közreműködésére van szükség ahhoz, hogy a befogadó addigi értelmezési horizontját kitágító, személyét gazdagító epifánia létrejöjjen. Visszatérve Radnóti vendégség-hasonlatához, amikor irodalmi vendégségbe megyünk – amennyiben megfelelő esztétikai beállítottságot és autorizációt viszünk magunkkal – komoly esélyünk van arra, hogy olvasóként (Kosztolányival szólva) „egy nagy ismeretlen Úrnak”<sup>92</sup> vendégei lehessünk.

Ottlik Géza felfogásában „a regény nem mondani akar valamit, hanem lenni akar valami”.<sup>93</sup> Regényének mondanivalója nem valami, hanem a létezés *egésze*, a teljes élet. Tapasztalhattuk, hogy az ebbe a kutatásba bevont olvasók jelentős hányada érzi és/vagy tudja, és meg is fogalmazza ezt. De még közülük is sokan megfedkeznek arról, hogy az iskolában és az öbennük történetek felidézése Szeredy Dani kérdésére (Helyesen tette-e, hogy összeköltözött Magdával?) kínált válaszként is értelmezhető, pontosabban lehetőség arra, hogy maga Szeredy tudjon válaszolni saját kérdésére, ugyanis „Nem az én véleményemre volt kíváncsi Szeredy (...), hanem a saját véleményére. Azt remélte tőlem, hogy én messzebből tudom nézni élete összegubancolódtól zűrzavarát, s az én közbeiktatásom segítségével talán majd ráesz-

mél, hogyan is fest a helyzet annak az istennek a szemszögéből, aki nézi mindezt” (14. p.). Szerepcsere történt: most – Medve szövegét is segítségül véve – Bébé meséli el Szerednyek a velük történeteket. Mivel „meséje” valamiképpen a teljes életről szól, Szeredy megtalálhatja benne a jelentést (és a ki-jelentést), az értelmet, a fogódzót. Így lehet ezzel az olvasó is. Ő is kíváncsi „saját véleményére”, vagyis arra a személyre, aki őbenne a műalkotás epifániája által és az ő társszerzői közreműködésével megszólíttatik.

## JEGYZETEK

- 1 Bohár a következő fenoméneket veszi figyelembe 1) a viszony fenoménjei (idegenség, kiszolgáltatottság); 2) mintafenomén (Medve zsíros kenyere kapcsán támadt zúrzavar); 3) a folyamatosság fenoménjei (megaláztatás és példát statuálás, a relatív szabadság megvonása és a hierarchián átúzó személyiség varázsa); 4) a törésvonal fenoménjei (mint az egzisztens semmi ellenpólusai: hó, fűrés, énekszó); 5) a külvilág fenoménjei (Apagy, a Napló, a kórház).
- 2 Annak ellenére, hogy a kérdezettek többségének - lévén diákok és szellemi munkát végzők - az írásbeli válasz nem volt teljesen szokatlan, s erre a válaszra annyi időt szánhattak, amennyit akartak, a kérdőíves interjú egyfelől lehetőséget adott volna az inkább szóban válaszolni kívánóknak, másfelől lehetőség lett volna a szóbeli kiegészítésre, egy-egy elnagyolt vagy nem egyértelmű válasz szóbeli pontosítására.
- 3 Ezek csak jelzések, s nem megállapított összefüggések, tehát például az „embernek maradni” értelmezéselem esetében – a mintaként szereplő csoportok kicsi létszáma miatt – nem arról van szó, hogy ezek nagy valószínűséggel a mérnökök és a magyartanárok értelmezéseit jellemzik, hanem csupán azt, hogy ebben az esetben ezt tapasztaltuk, és ezeket csak kellő óvatossággal lehet hipotézisek felállításához és finomításához felhasználni.
- 4 Az összes kérdezetthez viszonyítva.
- 5 Az összes többelemű értelmezés százalékában.
- 6 Összevonva a vallási elemekkel.
- 7 Az összes értelmezéselem százalékában.
- 8 Az alábbi elemek egyik kategóriába sem illettek bele: „A vallás (Tóth) menekülés a társadalom realitásától”, „Ebben a mai világban nincs helye annak, aki nem tud feltörni és mindent magára hagyni”, „A katonaiskolában az embernek meg kell tanulnia megvédenie magát”, „Végül is nem csak a szerencsén múlik, hogy az embert hogyan fogadják el a többiek”, „Az embereknek szükségük van vezetőre”, „Történeti példázat: Kőszeg várának védelme, küzdelem a német megszállók ellen”, „Akármilyen világban élünk, a körülményekből mindig lehet tanulni”, „Az anyagi világ álarcosbálja”, „Az életutak megírhatatlanok”, „Tolerálni kell embertársaink jellemét”, „Az ember megpróbál magasabb rangra jutni a lehető legkisebb veszteség árán”, „Medve önvallomása által könnyebb lett az élete”, „Az idő időtlensége”, „Abból, hogy Szeredy szenved legkevesebbet, de később neki alakul legzűrösebben a sorsa az következik, hogy bár gyakran a közönyösség a legkönnyebb megoldás, nem élhetjük életünket állásfoglalás nélkül”, „A lelki terror ellenére az ember megőrzi lelki szabadságát, ha meg- és felismeri önmagát”.
- 9 Szemben ezekkel árnyalt lélektani értelmezések: „Kényszerű korai felnőtté válás”, „Embertelen körülmények között is felépülhet az ember felnőtt énje.”
- 10 Árnyalt szociológiai-lélektani értelmezés: „A túlélésért minimális veszteséggel alkalmazkodni kell.”
- 11 Árnyalt etikai értelmezés: „Az ember szabadságra született lény, ezzel élni erkölcsi kötelesség.”
- 12 Árnyalt etikai-lélektani értelmezés: „Kis megalkuvások szükségeseek, de a léleknek ártnak.”
- 13 Árnyalt etikai-szociológiai értelmezés nem akadt.
- 14 Árnyalt lélektani-filozófiai értelmezés: „Embertelen körülmények között is meg lehet őrizni a belső függetlenséget.”
- 15 Csak a szociológiai értelmezések között nem akadt ilyen.
- 16 Vagyis a szellemi munkavégzés, benne az értelmezés tudatos vállalásával.
- 17 Az elemzés nélküli összegezés, vagy az összegezés nélküli elemzés szintjén (Kamarás, 1996:285–290)



- 18 Szegedy-Maszák Mihálytól „Az erkölcsi érzék az ember elpusztíthatatlan tulajdonsága” és „A belső függetlenség a központi érték, az erkölcsi érzék az értékhordozó, de Isten az értékalkotó” (Szegedy-Maszák, 1994:101), Kis Pintér Imrétől „Az emberi szabadság az ésszerű belátásokból levezethetetlen erkölcsi érzéken alapul, mely megteremti a szeretet közösségét és magát a személyiséget.” és „A személyesség és a személyt elnyomó intézmény ellentéte.” (Kis Pintér, 1982:398–406), Balassa Pétertől „A regény megmutatja, hogyan lehet alkalmazkodni minimális veszteséggel.” és a „Nem az erkölcsi rossz és az erény, hanem a bűn és a kegyelem állnak szembe egymással.” (Balassa, 1985:407–412), Zemplényi Ferenctől „Az ember függetlensége akkor valósul meg, ha mozgásba lendül vagy újra működni kezd benne a tudatosság, a spontancitás és az intimitás képessége”, az „Isten irtalma nélkül nem boldogulhatunk, Isten segítő kegyelme hozzásegít az igazi értékek felismeréséhez.” és az „Egynéniségünk megtalálása után következhet a kapcsolatok keresése a „felületre merőleges irányú ismeretlen dimenzió erőterében”. (Zemplényi, 1982:473–485). Kulcsár-Szabó Ernőtől „A személyiség kiteljesedésének nincs egyedüli útja, Medve és Bébé útja egyaránt járható.” (Kulcsár-Szabó, 1993:112–115), Lengyel Balázstól „A szabadságvágyat és életszeretetet akarata ellenére senkitől sem lehet elvenni.” (Lengyel, 1989:111–116), Pomogáts Bélától „Az ember az ellenséges környezetben csak óvatos önérvényesítéssel őrizheti meg önmagát.” (Pomogáts, 569:554–563), Földes Annától „A személyiségromboló terrort csak a közösség segítségével lehet átveszteni.” (Földes, 1968:276–288), Almási Miklóstól „A katonaiskola tisztjei, altisztjei és manipulált növendékei a fasiszmust testesítik meg.” (Almási, 1982:303–320)
- 19 Áll. gim. = állami gimnáziumba járó diákok; kat. gim. = katolikus gimnáziumba járó diákok; kat. isk. = katonai középiskolások; szm. tan. = szakmunkástanulók, tiszt. = tisztí iskolások; mér. = mérnökök; kat. kl. = katolikus klerikusok; ref. kl. = református klerikusok; kris. = Krisna-hívők; id. olv. = idős olvasók, m. szak. = magyar szakos főiskolai és egyetemi hallgató; m.tan. = magyartanár
- 20 Vastagon szedve az átlagosnál jóval nagyobb, aláhúzva az átlagosnál jelentősen kisebb értékeket.
- 21 A 24. számú értelmezés Szegedy-Maszák Mihályé
- 22 12 értelmezésben találtam filozófiai elemet (2–9., 18., 21., 24., 27.), négyben vallási (20., 24., 25., 28.), nyolcban etikai (1., 6., 10., 13., 23., 24., 28., 32.), hétben szociológiai (12., 14., 15., 17., 18., 26., 31.), tizenkilencben lélektani (3., 4., 7., 8., 9., 11., 13–16., 18–23., 29., 30., 33.) elemet.
- 23 A szociológiai elemeket tartalmazó értelmezések mindegyike redukáló, a vallási értelmezések között pedig nincs redukáló, és a négy közül kettő árnyalt.
- 24 70% a mélyen vallásosok, és csak 25% a nem-vallásosok aránya
- 25 A mérnökök körében 30% a mélyen vallásosok és 50% a nem-vallásosok, a tisztí iskolások körében 5% a mélyen vallásosok és 55% a nem-vallásosok aránya.
- 26 Ezt látszik még az is alátámasztani, hogy a tisztí iskolások körében alig több a nem vallásosok aránya, mint a mérnökök körében, s elég nagy (40%) a maguk módján vallásosok aránya.
- 27 A 24. és a 28. számú.
- 28 Legfeljebb kettőt lehetett választani.
- 29 Maguk a kérdezettek is megfogalmazhattak válaszokat, ám ezzel csak hat csoportban éltek, legtöbben a klerikusok (7–14%) és a magyar szakosok (10%) közül.
- 30 Pozitív jelzők: férfias, fegyelmre nevelő, jellemnevelő, bevált, próbára tevő. Negatív jelzők: embertelen, fasiszta, megalázó, személyiségromboló, régimódi.
- 31 A csoportok neve mellett szereplő számérték az Ötvennyivel való rokonszenv számértékét tartalmazza 1–5-ös skálán.
- 32 Krisnások Magyarországon című könyvemben (Bp. 1998. Iskolakultúra) szó esik a sajátos krisnás aktivizmusról.
- 33 Az elbeszélés nehézségei című bevezető rész Medve kézirata című fejezetében (17. p.) az előző mondatokban arról van szó, hogy a „sok nehéz tudás ölma már régen jól megüledett szívünk vagy inkább valahol a gyomrunk alján”, majd a magában morfondírozó Bébé hozzáteszi még: „Abban sem vagyok biztos, hogy olyan nehéz és olyan keserű-e csakugyan, ami lefelé húz bennünket. Csak azt tudom...” és innen következik az értelmezendő szöveg.
- 34 A határeset minősítés jogosultságát igazolandó hadd idézzek egy filozófáló „belemagyarázatot”: „Ontológiailag meghatározottak vagyunk: a bűn és a kegyelem eleve jelen van, ezek harca a történelem (katolikus klerikus).

- 35 A bevezető rész első fejezetében (Szeredy az uszodában 1957-ben) olvasható (8. p.) a következő rész után: „Az igaz, hogy Szeredyvel sosem hazudtunk egymásnak, talán ezzel kellett volna kezdenem. Illetőleg: nem hazudhattunk egymásnak, nem voltunk abban a helyzetben. De ha tehetünk volna, akkor sem lett volna kedvünk hozzá, mert már régen megutáltunk minden hazugságot. Ennek a történetét még nehezebb elmagyarázni”.
- 36 Hiszen Kohlberg és Piaget szerint 11–12 éves korra még nem alakul ki az önálló, tudatos erkölcsi személység. (Kamarás, 1997:268)
- 37 „Néha kényszerből hazudni kell” (szakmunkástanuló lány), „Néha hazudni kell” (nem vallásos szakmunkástanuló lány), „Gyűlölték, de néha rákényszerültek” (nem-vallásos szakmunkástanuló fiú), „Olyat is meg kellett csinálni, amit nem akartak (szakmunkástanuló lány).
- 38 A III. rész 24. fejezetében (426. p.) olvasható a hajó-jelenet végén, mint Medve kéziratából idézett szöveg. Ez Medvének ahhoz a kijelentéséhez kapcsolódik, hogy a világhoz nem alkalmazkodni kell, hanem csinálni, hozzáadni, és hogy neki tízezer lelke van.
- 39 „Megtadja az egyéni létezését” (nem vallásos katonai középiskolás), „Távolodhatunk is” (szakmunkástanuló lány), „Csak az egymást szerető emberekre igaz.” (szakmunkástanuló fiú), „Érzékelés nélkül nincs” (katolikus klerikus férfi).
- 40 Ugyanott mint az előbbi szövegrész.
- 41 József Attila „Hiába fűrösztöd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat.” (Nem én kiáltok)
- 42 „Minden ember más tulajdonsággal rendelkezik, és nem ettől függ” (katonai középiskolás), „Éppen ellenkezőleg van” (katolikus és református klerikus férfi), „Csak ha hasonló típusal találkozunk.” (Krisna-hívő nő), „Az ember társas lény, ne a magányra törekedjen, hanem kapcsolatra” (idős nem vallásos nő).
- 43 A II. rész 11. fejezetében (191. p.), amikor Bécé visszaemlékszik 1944-re, amikor Szeredyt majdnem hadbíróóság céljait állítják, amikor Szeredynck és Bécének egyszerre jut eszébe Jaks, Ötvevényi barátja.
- 44 „A valódi szerelem nem több a barátságnál” (református klerikus nő), „Nincs tehetetlen összetartozás. Ha valaki ezt már végiggondolta, nem tehetetlen” (református klerikus férfi).
- 45 A III. rész 9. fejezetében (327. p.). Előzménye „Rá voltam utalva Szeredyre. Nagyon megszoktam már. Száz meg száz közös dolgnak volt: egybeem nem is nagyon. Aztán meg ő elfogadott.”
- 46 „Az együttélés csak akkor válik meleg otthonná, ha a szeretet mécsesét meggyújtjuk. Létem mindig itt-lét (katolikus klerikus nő), „A kényszerű összetartozás mellett szükség van érzelmre, vágyra, érdekre” (katolikus klerikus férfi), „A túlélést csak valódi emberi kapcsolat biztosíthatja (nem vallásos állami gimnáziumba járó fiú), „Az érdekkapcsolat rövid ideig tart (idős katolikus vallású nő).
- 47 A III. rész 24. fejezetében (425. p.)
- 48 A III. rész 24. fejezetében (426. p.)
- 49 „Nem ismeretlen dimenzió fellé ható erőkre gondolok, hanem kegyelemre” (idős vallásos /katolikus/ nő), „Halott formákba nem lehet élő valóságot tölteni” (református klerikus nő), „Az iskola merev világa (halott forma), egészséges életvitel (élő valóság), az iskolától teljesen eltérő, de abból származtatott (felületre mérőleges)” (mérnök férfi).
- 50 Átlagosan 45%.
- 51 Az irodalommal kapcsolatos beállítódás alapján négy csoportba osztottam az olvasókat.
- 52 Míg a legfejlettebb ízlésűek körében a redukáló és belemagyarázó értelmezések aránya csak 9%, a kevésbé fejlett ízlésűek csoportjaiban 20–42%. Az árnyalt és eredeti értelmezések aránya a legfejlettebb ízlésűek körében 22%, a másik három csoportban pedig csak 4–10%.
- 53 Kivételt képeznek az állami gimnáziumba járók, a katonai középiskolások és a mérnökök, akik közül a lélektani és a pszichológizáló irányú értelmezéssel próbálkoztak legtöbbször (az átlagos 25%-kal szemben 50–55%-uk).
- 54 Természetesen ezek között is jócskán akadt kevésbé árnyalt, belemagyarázó és redukáló értelmezés.
- 55 A Pécsi Tudományegyetem többnyire nem magyar szakos hallgatói
- 56 A kérdés így szólt: „Milyen benyomások maradtak Önben a regényről?”
- 57 Kisebbségi-nagybani áttételekkel utalhatnak az értelmezésre a felidézett élmények, a szereplőkhöz való viszonyulás és a mű formájával kapcsolatos megjegyzések is, de még a tetszés–nemtetszés indoklása is kapcsolódhat – még hozzávaló olykor egészen szorosan – az értelmezéshez.
- 58 Természetesen az újraolvasásra vonatkozó befogadásetetikai, irodalompszichológiai és irodalom-szociológiai hipotézisre és fejtegetésre csak a benyomások megírása után került sor, így ezek több-kevésbé „szakmai ártalmaktól” mentes olvasói reakciók voltak.

- 59 Az Otlík-kutatás teljes mintájának (amelyben magyartanárok és szakmunkástanulók, magyar szakos és mérnökhallgatók egyaránt előfordultak) átlagához képest.
- 60 Egyebek mellett azzal is számolni kellett, hogy többen azért (is) fogalmaztak másképpen, hogy bizonyítsák, ők olyan olvasók, akik jó hatásokkal olvasnak, képesek új megállapításokra, képesek többet kihozni a műből, mint elsőre.
- 61 Kétharmaduknál szerepelt.
- 62 Értelmszerűen – mivel ez nem szabadon választott olvasmány volt – az olvasmány kiválasztásával kapcsolatos motivációk említése elmaradt.
- 63 Ötben található értelmezés, négy beszámolóban szerepel utalás az első olvasáshoz képest bekövetkező horizontváltásra, háromban fordul elő a történet részleteinek felidézése, a valóság és a fikció viszonyának taglálása, valamint a regény hatásának és az olvasottak alkalmazásának jelzése, kettőben szerepel a mű formájára és a morális reflexióra való utalás, és csupán egyben bukkan föl a megértés, a szerzővel való egyetértés, az értékelés és az olvasás közben történő horizontváltás.
- 64 Négyen az „eléggyé magas” minősítést „magasra” cserélik, egyvalaki, aki elsőre magas értékűnek tartotta, másodsorra már csak közepesnek érzi.
- 65 A „Mennyire tartja rokonszenvesnek a regény következő szereplőit?” kérdésre kellett 1–5-ig terjedő skálát használva válaszolni.
- 66 A lehetséges 378 esethez képest csak 71 esetben változott a szereplők megítélése.
- 67 Gyakran rokonszenvezünk egy jópofa zsvánnyal, egy ügyes bankrablóval, de nagyon ritkán azonosulunk velük.
- 68 Bébével 9:2, Szeredyvel 5:1, Medvével 4:1 arányban.
- 69 Átlagosan 40–50 szavas.
- 70 Mindössze egy-egy olvasó változtatta meg megítélésüket.
- 71 Csak annyit kértünk, hogy „Értelmezze néhány sorban a következő szövegrészeket!”. Szerencsésbé lett volna az „Értelmezze úgy, hogy próbálja meg elhelyezni saját átfogó értelmezésében!” feladatki-jelölés, amit a Stalker című Tarkovszkij-film befogadása vizsgálatok alkalmaztam (Kamarás, 1989).
- 72 #: átlagérték, hétfokú skála.
- 73 #: átlagérték, ötfokú skála.
- 74 Ebben a tekintetben koránt sem reprezentatív a minta, hiszen 15–19 éveseket nagyjából lefedő középiskolásokkal szemben ebben a mintában a huszoneveseket csupán humán szakos egyetemisták és frissen végzett humán szakosok (zömmel nők), klerikus pályára készülők és frissen a pályára kerülők, végzős katonatiszt-növendékek (mind férfiak), mérnökhallgatók és frissen végzett mérnökök (zömmel férfiak), vagyis a korosztályhoz tartozók átlagához képest iskolázottabb rétegek képviselik.
- 75 A könyvet olvasók zöme kötelező olvasmányként olvasta az Otlík-regényt.
- 76 Kutatásom mintájából leginkább az országos minta 39%-át képező 30–50 évesek hiányoznak (néhány más olvasón kívül őket csak a magyartanárok képviselik).
- 77 Hogy mennyire tér el a magyar olvasó a francia, a finn, az orosz vagy lengyel olvasótól, arról már tudunk valamit a hazai olvasásszociológiai kutatások jóvoltából (Józsa, 1981; Kamarás, 1981; Lőrincz, 1992), de hogy hogyan fogadná, értékelné és értelmezné a francia, a finn vagy orosz olvasó az Otlík-regényt, arról csak halvány sejtelmek lehetnek.
- 78 És nem is akadt ilyen, hiszen a művet saját örömeikre olvasó középiskolás korúak aránya pedig, tapasztalhattuk, igen-igen alacsony.
- 79 A továbbiakban természetesen az általam vizsgált szakmunkástanulók, a magyartanárok vagy a Krisna-hívők befogadói viselkedését jellemezem, és nem „a szakmunkástanulókt” stb.
- 80 Ld. a mellékelt kérdőívben.
- 81 Az ember mindenhatóságát valamivel kevésbé vallják, és a felelősségvállaló értékrenddel valamivel inkább rokonszenveznek, mint gimnazista társaik.
- 82 Jóval inkább rokonszenveznek az anyagias-individualista, valamivel inkább az aktív-vállalkozó, jóval kevésbé a humanista-spirituális és valamivel kevésbé a felelősségelvíú életszemlélettel.
- 83 Hasonló mértékben rokonszenveznek az anyagias-individualista és az aktív-vállalkozói életszemlélettel, de kevésbé utasítják el a humanista-spirituális értékrendet.
- 84 Visnu-hívő.
- 85 Egyetemi oktatói tapasztalataim alapján ezt sem tartom gyakori jelenségnek, hiszen sok diák egy-egy kurzust nem a tanár, de nem is a téma miatt vesz föl, hanem azért, mert szerdán 11 és 12.30 között ez adódik számára.

86 Amelyeket Balogh Zoltánnal vizsgáltunk (Balogh, Kamarás, 1978)

87 Szent Pál apostol.

88 És ilyenek – láthattuk – nem csak a hivatásos Ottlik-kutatók, hanem a kutatás mintájába bekerülő irodalmárok és klerikusok között is akadtak.

89 Ugyanis Heidegger szerint „a teoretikus odatekintés a világot cleve a tiszta kéznél lévő egyformaságára szűkítette” (Heidegger, 2001:166).

90 A műalkotás – különösképpen a mai európai kultúrában – egyszerre teljesség és töredék.

91 Hajnali részegség

92 Hosszú beszélgetés Hornyik Miklóssal. (Ottlik, 1980:251)

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

## Felhasznált szakirodalom

- Almási Miklós: Egy nevelődési regény a középosztályról: Ottlik Géza Iskola a határon. = Valóság és varázslat (Szerk.: Kabdebó Lóránt) Bp., 1979, PIM–NPI, 303–320. p.
- Anderson, N. H.: Primary effects in a personality impression formation using a generalized order effect paradigm. = *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965. 2. sz. 1–9. p.
- Angyalosi Gergely: A sólyom szövegszerűsége. = *Alföld*, 1998. 1. sz. 48–60. p.
- Balassa Péter: „...az végeknél...” (Kommentár Ottlikhoz avagy a műelemzés bukása. = *Uő.*: A színeváltozás. Esszék. Bp. 1982, Szépirodalmi K. 253–292. p.
- Balassa Péter: A közös Memphis. = *Könyvvilág*, 1992. 12. sz. 3. p.
- Balassa Péter: Ottlik és a hó. = *Jelenkor*, 1982. 5. sz. 407–412. p.
- Balassa Péter: Szövegminták az iskolából – módjával: Kommentár Ottlikhoz. = *Híd*, 1982. 5. sz. 617–627. p.
- Balassa Péter: „Egy regény mint gobelin. Ottlik és Esterházy – egyetlen lapon” = *Uő.*: Észjárások és Formák. Bp. 1985. Tankönyvkiadó, 310–311. p.
- Balassa Péter: „Valami keletkezik” – „Semmit sem csinálni”. = *Újhold évkönyv* 2. 1987. 171–178. p.
- Balassa Péter: Levegős labirintus. = *Alföld*, 1993. 11. sz. 53–58. p.
- Balogh József: Majd. = *Pompei*, 1991. 4. 7–20. p.
- Balogh Zoltán – Kamarás István: Élményalakzatok II. Bp. 1978, Múzsák K.
- Bán Zoltán András: Az első Ottlik-vita. = *Beszélő*, 1997. 1. 91–92. p.
- Beney Zsuzsa: Iskola a határon. = *Uő.*: Ikertanulmányok. Bp. 1973, Szépirodalmi K. 194–235. p.
- Beney Zsuzsa: Ottlik halála. = *Látóhatár*, 1991. 6. sz. 89–93. p.
- Beney Zsuzsa: Pilinszky „paradoxonai” = *Műhely*, 1995. 43–46. p.
- Benyovszky Krisztián: Az Ottlik-próza mint a többfunkciós irodalmi ismétlések szövegmodellje. = 1999, Kalligram, 1. sz. 81–99. p.
- Berger, Peter L. – Luckmann, Thomas: A valóság társadalmi felépítése. Bp. 1998. Jászóveg Műhely
- Berlyne, D. E.: Az esztétikai kommunikáció. = *Művészetpszichológia*. (Szerk.: Halász László). Bp. 1983. Gondolat. 514–542. p.
- Bohár András: Ami lényeges az zárójelben. I–II. = *Pannon Tükör*, 1999. 3. sz. 26–31. p., 4. sz. 40–50. p.
- Bojtár Endre: Post festa torzo. = *Az értelmező közösségek elmélete*. Bp. 2001. Balassi K. 180–185. p.
- Bókay Antal: Irodalomtudomány a modern és posztmodern korban. Bp., 1997, Osiris
- Bokor László: (Ottlik Géza: Iskola a határon) = *Népszabadság*, 1960. jún. 14. 8. p.
- Bonyhai Gábor: A szimbólumfogalom helye a filozófiai hermeneutikában. = *Jelbeszéd az életünk*” A szimbolizáció története és kutatásának módszerei. (Szerk.: Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor. Bp. 1995. Osiris–Századvég, 258–268. l.
- Bruner, J.: Life as narrative. = *Social Research*, 1987. 54. sz. 11–32. p.
- Buber, Martin: *Én és Te*. Bp. 1991. Európa
- Changeux, Jean-Pierre–Ricoeur, Paul: A természet és a szabályok. Bp. 2001. Osiris
- Csányi Vilmos: *Az emberi természet*. Bp. 1999. Vince K.

- Culler, Jonathan: Dekonstrukció. Bp. 1997. Osiris-Gond.
- De Mello, Anthony: Ébredj tudatára Bp. 1999. Gondverő K.
- Dixon, P. és mások: Literary processing and interpretation: towards empirical foundations. = Poetics, 1993. 22. sz. 5–23. p.
- Duby, G. – Landreau, G.: Párbeszéd a történelemtől. Bp. 1986. Akadémiai K.
- Eco, Umberto: A nyitott mű poétikája. Bp. 1976. Gondolat.
- Erikson E. H.: A fiatal Luther és más írások. Bp. 1991. Gondolat
- Esterházy Péter: 1 könyv. = Élet és irodalom, 1999. márc. 26.
- Farkas Edit: Az elbeszélés nehézségei Ottlik Géza Iskola a határon c. regényében = Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények, 1993. 1–2. 47–65. p.
- Fish, S.: Is There a Text in the Class? Cambridge, 1980. Harvard University.
- Fogarassy Miklós – Kamarás István: Olvasó a labirintusban. Bp. 1981. Tankönyvkiadó
- Forgács Anna: Irodalom IV. Szövegek, képek, információk. Bp. 1998. Nemzeti Tankönyvkiadó, 258–262. p.
- Földes Anna: Légy hűtlen magadhoz. = Uő.: Húsz év- húsz regény. Bp. 1968, Szépirodalmi K. 276–288. p.
- Földényi F. László: Éjszaka a határon. = Ottlik: emlékkönyv. (Vál. és szerk.: Kelecsényi László) Bp., 1996, Pesti Szalon, 302–304. p.
- Frye, Northop: A kritika anatómiája. Bp. 1998. Helikon K.
- Gadamer, Hans-Georg: Igazság és módszer. Bp. 1984. Gondolat
- Gara, Ladislav/Ottlik Géza: Iskola a határon/= Les Temps Modernes 1960. 167–168. sz. 1431–1432. p.
- Gánóczy Sándor: Káoszelmélet – kihívás a teológia számára. = Pannonhalmi Szemle, 2001. 2. sz. 22–38. p.
- Gáspár Csaba László: A személy megismeréséről. = Iskolakultúra, 1992. 2. sz. 16–29. p.
- Gondos Ernő: Ízlésalakzatok. Bp. 1971. NPI.
- Gyórfy Miklós: Ottlik és Musil. = Újhold-Évkönyv 2. Bp. 1990, Magvető, 313–326. p.
- Hajdú Péter: Tegyük fel, hogy vannak értelmező közösségek. = Az értelmező közösségek elmélete. Bp. 2001. Balassi K. 149–160. p.
- Halász László: Szociális megismerés és irodalmi megértés. Bp. 1996. Akadémiai K.
- Harkai Vass Éva: A polifon regény: Idézésszövegek Ottlik Géza Iskola a határon című regényében. = Híd, 1985. 7–8. p. 1021–1025. p.
- Hatvanhat híres regény* Bp. 1991. Móra, 465–473. p.
- Heidegger, Martin: Lét és idő. Bp. 2001. Osiris
- Heidegger, Martin: A műalkotás eredete. Bp. 1988. Európa
- Heller Agnes: A szégyen hatalma. Bp. 1996, Osiris-Gond, 349 p.
- Hermann István: A hátránzás irodalma = Élet és irodalom, 1960. 25. sz. 17. 5–6. p.
- Hirsch, D. E. Jr.: Régi és új a hermeneutikában. = A hermeneutika elmélete (Szerk.: Fabiny Tibor) Szeged. 1987. JATE
- Hoffmann Béla: Az irodalmi mű létmódjának kérdéséhez. = Bár, 1999. 2. sz.
- Holland, N. H.: 5 Readers Reading. New Haven, 1975. Yale University Press
- Horgas Béla – Levendel Júlia: Irodalom a középiskolák IV. osztálya számára. Bp. 1990. Tankönyvkiadó 239–241. p.
- Horkay Hörcher Ferenc: Kis szekszepilek és izolált dzéták: Boldogságfogalmak Ottlik prózájában. = Orpheus, 1991. 1. 28–38. p.
- Horkay Hörcher Ferenc: Az udvariasság filozófiája. = Új Forrás, 1996. 1. sz. 50–56. p.
- Hornyik Miklós: Tengernagy propelleren: Ottlik Géza. = Magyar szó, 1982. május 8. 17. p.
- Hornyik Miklós: Scott kapitány. utolsó feljegyzései. = Látóhatár, 1991. 1. 12–21. p.
- Iser, Wolfgang: Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology. Baltimore – London, The Johns Hopkins University Press, 1989.

- Iser, Wolfgang: *The Act of Reading*. London, 1978. Rotledge and Keagan.
- Izsák József – Markó Béla: *Magyar irodalom tankönyv a XII. osztály számára*. Bukarest, 1980. 142–143. p.
- Jakobson, R.: *Nyelvészet és poétika*. = u.ö.: *Hang-jel-vers*. Bp. 1969. Gondolat
- Jauss, Hans Robert: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Bp. 1997. Osiris
- Józsa Péter: *Az esztétikai alkotás hatásmechanizmusának társadalmi jellege*. = *Az olvasás anatómiája* (Szerk. Hajdú Ráfis és Kamarás István) Bp. 1982. Gondolat K.
- Józsa Péter: *A kulturális javak fogyasztása a fejlett társadalmakban*. = *Uő.: Az esztétikai élmény nyomában. Művésztársadalmi és szemiotikai tanulmányok*. Bp. 1986. Akadémiai K.
- Józsa Péter–Leenhardt, Jacques: *Két főváros – két regény – két értékvilág*. Bp. 1981. Gondolat
- K. T.: *Cégér – de milyen* = *Élet és Irodalom*, 1959. 49. sz.
- Kálmán C. György: *Mi a baj az értelmező közösségekkel?* = *Az értelmező közösségek elmélete*. Bp. 2001. Balassi K. 36–62. p.
- Kamarás István: *Zónák és átlépők*. Bp. 1989. Vita
- Kamarás István: *Olvasatok*. Bp. 1996. Osiris
- Kamarás István: *Bevezetés az embertanba*. Bp. 1997. PSZM
- Kamarás István: *Krisnások Magyarországon*. Bp. 1998. Iskolakultúra
- Kamarás István–Kiss Endre–Somorjai Ildikó: *A „Makra” és 116 olvasója*. Bp., 1977, OSZK-KMK
- Kelecsényi László: *Ottlik sírjánál*. = *Magyar napló*, 1994. 1. sz. 17–18. p.
- Kelecsényi László: *Ki írta Ottlik regényeit?* = *Respublika*, 1995. márc. 17–23. p.
- Kelecsényi László: *A szabadság enyhe mámora*. Ottlik Géza életei. Bp. 2000. Magvető
- Kelecsényi László – Osztovcics Szabolcs – Turcsányi Márta: *Középiskolai kötelező olvasmányok elemzése*. Bp. 2000. Corvina, 220–226. p.
- Kéry László: *Ottlik Géza: Iskola a határon* = *Élet és Irodalom*, 1959. dec. 4. 9. p.
- Kéry László: *Hátranézés egy kritikára*. = *Élet és Irodalom*, 1960. aug. 12. 4. p.
- Király Jenő: *Mágikus mozi*. Bp. Korona K., 1998.
- Kis Pintér Imre: *Lenni, de látni is a létezést. (Ottlik Géza világegyenleteiről.)* = *Jelenkor*, 1982. 5. 398–406. p.
- Klanczay Tibor: *Cégér – de milyen*: = *Élet és Irodalom*, 1959. 49. sz.
- Koczkás Sándor: *Ottlik Géza: Iskola a határon*. = *Élet és Irodalom*, 1960. nov. 4. 1–2. p.
- Korda Eszter: *Egy kézirat rejtélye és legendája*. = *Kortárs*, 1999. 8. sz. 83–91. p.
- Köpeczi Béla: *Egzisztencialista jelenségek a mai magyar irodalomban*. = *Élet és Irodalom*, 1961. 18. sz. 1–4. p.
- Kukorelly Endre: *Könnyű elakadni*. *Magyar Narancs*, 1993. júl. 15.
- Kukorelly Endre: *Egy hervadt levél Esterházy Péternek* = *Élet és Irodalom*, 1999. ápr. 10.
- Kulcsár Szabó Ernő: *A regényi fikció három modellje*. = *Alföld*, 1978. 2. sz. 41–51 p. 3. sz. 56–64. p.
- Kulcsár Szabó Ernő: *A magyar irodalom története 1845–1991*. Bp. 1993. Argumentum K., 112–115. p.
- Kulcsár Szabó Ernő: *(Fel)adott hagyomány? A keresztény művelődésszerkezet örökségének néhány kérdése 1945 utáni irodalmunkban*. = *A megértés alakzatai*. Debrecen, 1998. Csokonai 86–102. p.
- Kulcsár Szabó Ernő: *Név, konvenció, írás*. = *Alföld*, 1998. 1. sz. 84–90. p.
- Kulcsár Szabó Zoltán: *Az emlékező regény* = *Alföld*, 1994. 7. sz. 54–70. p.
- Kulcsár Szabó Zoltán: *Az olvasás lehetőségei*. Bp. 1997. JAK-kijárat. 15–39. p.
- László János: *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Bp. 1999. Scientia Humana Kairosz
- Leena, Kristinä – Lőrincz Judit: *Magyarok és finnek a fikció világában*. Bp. 1992. OSZK-KMK
- Lehoczky Gergely: *Új magyar regény: Ottlik Géza: Iskola a határon*. = *Új Látóhatár*, 1961. 272–273. p.

- Lengyel Balázs: Iskola a megmaradásra. = *Élet és Irodalom*, 1972. 11. p.
- Lengyel Balázs: Ami volt: van. Ottlik Géza köszöntése. = *Élet és Irodalom*, 1982. 29. sz. 10. p.
- Lengyel Balázs: Cédulák az Ottlik-stílusról. = *Jelenkor*, 1987. 5. 396–399. p.
- Lengyel Balázs: Ottlik iskolája. = *Kortárs*, 1989. 2. 111–116. p.
- Lengyel Balázs: Iskola a határon. = *Jelenkor*, 1990. 7–15. p.
- Lengyel Balázs: Ottlik igaza. = *Kortárs*, 1992. 12. 17–18. p.
- Lengyel Péter: Az *Élet és Irodalom* látogatóban Ottlik Gézánál. = *Élet és Irodalom*, 1969. 11. sz. 12. p.
- Lengyel Péter: Adósság. = *Mozgó Világ*, 1976. 1. 95–108. p.
- Lengyel Péter: Az Iskola a határon. = *Visszatérés*. Pécs, 1990. *Jelenkor*, 16–22. p.
- Lengyel Péter: A kedves polcom. = *Magyar Napló*, 1992. 9. sz. 33. p.
- Leskovar Jenő: Kutyakrumpli hercegnő. Ottlik Gézának. = *Vigilia*, 1977. 115–118. p.
- Lékay Ottó (Ottlik Géza: Iskola a határon) = *Könyvtáros*, 1960. 2. sz. 148–149. p.
- Lékay Ottó (Ottlik Géza: Iskola a határon) = *Könyvbarát*, 1960. 2. sz. 84–85. p.
- Ligeti Vilma (Ottlik Géza: Iskola a határon) = *Népművelés*, 1960. 1. sz. 29. p.
- Madocsei László: *Irodalom a gimnázium IV. osztálya számára II. rész*. Bp. 1996. Tankönyvkiadó Magyar Nemzet, 1959. dec. 22.
- Marton, M. – Wenestam, C. G: Minőségi különbségek a több alkalommal olvasott szövegek emlékezeti megőrzésében. = *Pszichológia*, 1988. 8. sz. 107–214. p.
- Mártonffy Marcell: Párhuzamosok találkozása. = *Folyamatos kezdet*. Pécs, 1999. *Jelenkor*. 279–296. p.
- Mártonffy Marcell: *Olvasás-példázatok (A parabola-értelmezés változatai Ottlik Géza Iskola a határon című regényének magyarországi fogadtatás-történetében.)* = *Műhely*, 2001. 1. és 2. sz.
- Mélylégzés.* (Adalékok Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényének világához. (Szerk.: Fűzfá Balázs) Szombathely, Savaria University Press, 1997. 9–18. p.
- Mérő László: *Észjárások*. Bp. 1997. Tercium
- Mihályi Gábor: Nézzünk még egyszer hátra... = *Élet és Irodalom*, 1960. aug. 5. 4. p.
- Miklóssy Endre: A határon. = *Lélegzet*. Bp., 1985. *Magvető*, 71–75. p.
- Mohai V. Lajos *Kétkézes regény?* = *HVG*, 1999. március 6.
- Mohácsi Károly – Vasy Géza: *Irodalom a középiskolák IV. osztálya számára*. Bp. 1995. Korona K., 300–304. p. 322–327. p.
- Monory M. András – Tillmann József András: *Ezredvégi beszélgetések*. Bp. 2000. Palatinus
- Nagy Péter /Ottlik Géza: Iskola a határon/ = *Élet és Irodalom* 1960. aug. 5. 4. p.
- Nagy Zoltán /Ottlik Géza: Iskola a határon/ = *Észak-Magyarország*. 1960. 22. sz.
- Nemes Livia: Kísérlet az Ottlik-rejtély lélektani megfejtésére. = *Holmi*, 1995. 8. sz. 1103–1113. p.
- Nemeskürthy István: Ottlik Géza, avagy a dolgok fontossága és e fontosság lényegtelensége. = *Kortárs*, 1982. 5. sz. 775–776. p.
- Nemeskürthy István: A lélek helyes tartása az íráshoz. = *Élet és Irodalom*, 1987. 19. sz. 7. p.
- Neumer Katalin: Hallgatás és dialogikus viszony Ottlik Géza Iskola a határon című regényben. = *Uő.*: *Tévelygések a nyelv labirintusában*. Bp. 1995. MTA Filozófiai Intézet, 33–51. p.
- Nyárády Gábor: Amiről Ottlik beszél. = *Jelenkor*, 1994, 3. 263–271. p.
- Odorics Ferenc: Mb. Iskolás nyelvjátékok. = Dobos István – Odorics Ferenc: *Beszédhelyzetben*. Bp. 1993.
- Ottlik: emlékkönyv.* (Vál. és szerk.: Kelecsényi László) Bp., 1996, Pesti Szalon.
- Ottlik Géza: *Próza*. Bp. 1980, *Magvető* K.
- Ötven híres regény*. Bp. 1991, Móra, 465–473. p.
- Pásztor Bertalan: Az Ottlik-regény 7. fejezete. = *Magyartanítás*, 1984. 4. sz. 185–187. p.



- Plessner, Helmut: Die Stufen der Organischen und der Mensch. Berlin, 1965
- Pomogáts Béla: Ottlik Géza. = Jelenkor, 1969. 554–563. p.
- Pomogáts Béla: A számvetés iskolája. = Uő.: Regénytükör. Harminchárom új magyar regény. Bp., 1997, Kozmosz, 78–87. p.
- Pomogáts Béla: A regény: tett. = Új Tükör, 1985. 14. sz. 18. p.
- Posner, M.: Coordination of Internal Codes. = Visual Information Processing. szerk.: W. Hase New York, 1973. Academic Press 35–73. p.
- Radnóti Sándor: "Az ambivalens műbírálát". = Uő.: Diptychon. Elemzések Esterházy Péter és Nádas Péter műveiről 1986–88. Bp. 1998. Magvető, 93. p.
- Radnóti Sándor: Piknik (I). = Holmi, 1998. 2. sz. 155–174. p.
- Reményi József Tamás – Tarján Tamás: Magyar irodalom 1945–1995. Műelemzések. Bp. 1996. Corvina, 129–134. p.
- Rickheit, G.– Schnotz, W. – Strohnner, H.: The concept of inference in discourse comprehension. = Inference in Text Processing. (Szerk.: Rickheit, G. – Strohnner, H.) Amsterdam, 1985. Elsevier.
- Ricoeur, Paul: A szöveg világa és az olvasó világa. = Narratívák 2. Történet és fikció. Bp. 1998. Kijárat K. 9–42. p.
- Ricoeur, Paul: Válogatott irodalomelméleti tanulmányok. Bp. 1999. Osiris
- Rónay György: Az olvasó naplója. Ottlik Géza: Iskola a határon = Vigília. 1960. 1. sz. 51–54. p.
- Rónay László: Ottlik Géza. = Vigília, 1971. 7. sz. 464–449. p.
- Rónay László: Ottlik Géza. = Uő.: Hűséges sáfárok. Bp. 1975. Szépirodalmi, 662–376. p.
- Rónay László: Kegyelemtan: Feljegyzések Ottlik Gézáról. = Új Auróra, 1987. 1. sz. 84–101. p.
- Rónay László: Töredékek Ottlik Gézáról. = Kritika, 1987. 5. sz. 14. p.
- Rónay László. Ottlik Géza. = A magyar irodalom története 1945–1977. III. 1. A próza (Szerk. Béládi Miklós, Rónay László) Bp., 1990, Akadémiai K. 220–237. p.
- Rónay László: Irodalom a búra alatt. = Vigília, 1993. 5. sz. 379–385. p.
- Rosenblatt, L. M. The transactional theory of literary work: implication for research. = Researching Response to Literature and the Teaching of literature. Szerk.: Ch. R. Cooper. Norwood, 1985. Ablex 33–53. p.
- Ruffy Péter/Ottlik Géza: Iskola a határon/ = Magyar Nemzet. 1960. 21. sz. 4. p.
- Sartre, Jean Paul: Mi az irodalom? Bp. 1969. Gondolat
- Schöppflin Aladár: Továbbélők. = Ottlik: emlékkönyv. (Vál. és szerk.: Kelecsényi László) Bp., 1996, Pesti Szalon, 53–54. p.
- Schulze, Gerhard: A Német Szövetségi köztársaság kulturális alakulása. = A kultúra szociológiája. Szerk.: Wessely Anna Bp. 1998. Osiris
- Schwartz, D. R.: The Case for a Humanistic Poetics. Philadelphia, 1991. University of Pennsylvania Press
- Sík Csaba = New Hungaria Quarterly, 1961. 1. sz. 160–165. p.
- Sontag, Susan: Az értelmezés ellen. = Holmi, 1988. 3. sz. 416–424. p.
- Soraokzó. Ottlik Géza 70 éves. = Mozgó Világ, 1982. 5. sz. 5–33. p. (Ambrus Lajos, Balázs József, Bereményi Géza, Csalog Zsolt, Csaplár Vilmos, Czákó Gábor, Dobai Péter, Egyed Péter, Esterházy Péter, Granasztói György, Grendel Lajos, Kodolányi Gyula, Kolozsvári Papp László, Kornis Mihály, Körmendi Lajos, Krasznahorkai László, Kurucz Gyula, Marosi Gyula, Márton László, Pályi András, Sarusi Mihály, Szilágyi Ákos, Tandori Dezső, Tar Sándor, Ungvári Rudolf, Veres Miklós, Wehner Tibor, Zalán Tibor)
- Spiro, R. J.: Subjectivité et memoire. = Bulletin de Psychologie, 1981. 35, 553–556. p)
- Stotland, E. – Canon, L. K.: Social Psychology. Philadelphia, 1972. Saunders.
- Szántó Gábor András: A regény mint „új, s még inkább újszövetségi műfaj”. = Irodalomtörténeti közlemények, 1998. 1–2. sz. 67–90. p.

- Szász Imre: Könyvespolcom. = Magyar Hírlap, 1975. Aug. 3. 10. p
- Szávai Géza /Ottlik Géza: Iskola a határon/ = A hét, 1982. 35. sz. 4. p.
- Szávai János: Egyetemesség, magyarság. = Új Írás, 1981. 8. sz. 94–97. p.
- Szávai János. A hallgatás szöveve.: Ottlik Géza. = Uő.: Zsendül-e a fügefá ága? Bp. 1984. Szépirodalmi. 93–98. p.
- Szegedy-Maszák Mihály: „Talán nem túlságosan lényeges, de mégis nehezen elhallgatható tartalmak” = Új Írás, 1975. 5. 96–97. p.
- Szegedy-Maszák Mihály: Példázat a belső függetlenségről. = Alföld, 1982. 10. 52–64. p.
- Szegedy-Maszák Mihály: The Life and Times of the Autobiographical Novel. = Neohelicon, 1986. 83–104. p.
- Szegedy-Maszák Mihály: Musil és Ottlik. = Új Írás. 1987.3. 73–78. p.
- Szegedy-Maszák Mihály: A bizony(talan)ság ábrándja: kánonképződés a posztmodern korban. = Szó – művészet – társadalom. Szerk.: Lőrincz Judit, Bp., 1993, Múzsák K., 184 p.
- Szegedy-Maszák Mihály: Mene tekel. = Literatura, 1994. 1. sz. 3–28. p.
- Szegedy-Maszák Mihály: Ottlik Géza. Pozsony. 1994. Kalligram. 188 p.
- Szítás Erzsébet: Átformált egyenruhák. = Ex Symposion, 1997. 17–18. sz. 23–27. p.
- Tandori Dezső: „Talán nem túlságosan lényeges, de még nehezen elhallgatható tartalmak” Ottlik Gézának. = Új Írás, 1975. 5. sz. 96–97. p.
- Tandori Dezső: Sportlevél Ottlik Gézának. = Tiszatáj, 1977. 9. sz. 28–30. p.
- Tandori Dezső: Egy húszéves regény. = Kortárs, 1979. 11. sz. 1793–1802. p.
- Tandori Dezső: A kimondható érzés, hogy mégis minden... = Uő.: A zsalu sarokvasa. Irodalmi tanulmányok. Bp. 1979. Magvető. 173–193. p.
- Tandori Dezső: Mintha könyvből olvasnám... (Olvasónapló Ottlik Gézáról, Füst Milánról, stb.) = Élet és Irodalom, 1979. 37. sz. 6. p.
- Tandori Dezső: Ottlik Gézáról és a Háztetőkről. = Híd, 1979. 9. sz. 1310–1317. p.
- Tandori Dezső: Az eltűnt látószög nyomában: Ottlik Géza műveinek Budapest-élményéről. = Budapest, 1982. 4. sz. 22–23. p.
- Tandori Dezső: „...csak egy ürge és egyben lidérces, messze fény”: Ottlik Gézáról. = Új Írás, 1985. 1. sz. 92–100. p.
- Tandori I Dezső: Pilinszky... Ottlik... = Mozgó Világ, 1987. 10. 114–120. p.
- Tandori Dezső: A ló éve, 1990. = Palócföld, 1991. 1. sz. 40–47. p.
- Tandori Dezső: Hol tart az Ottlik-ügy? = Élet és Irodalom, 1994. 12. sz. 15. p.
- Tandori Dezső: Két sprint. = Mancs, 1999. ápr. 8.
- Tandori Dezső: A rendezetlen dolgok még ismeretlen, valódiabb rendje. = Új Írás, 1981. 8. sz. 89–93. p.
- Tankönyvháború. Szerk.: Pála Károly. Bp. 1993. MTA Irodalomtudományi Intézete – Argumentum Könyvkiadó, 537 p.
- Tatár Imre /Ottlik Géza: Iskola a határon/ = Esti Hírlap, 1960. jan. 14.
- Teleki László /Ottlik Géza: Iskola a határon/ = Köznevelés, 1960. 9. sz.
- Tengelyi László: A vágy filozófiai felfedezése. = Végző szavak. A kaposvári erkölcsfilozófiai és nevelési konferencia előadásai. Szerk.: Czirják József, Jávorszki András, Szabóné Gondos Piroska. Kaposvár, 1997, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, 294–301 p.
- Thomka Beáta: Ottlik nyitva maradt ajtajai. = Híd, 1979. 11. sz. 1318–1322. p.
- Thomka Beáta: Világmetaszetek, mikrovilágok. = Alföld, 1998. 1. sz. 42–47. p.
- Tóth Dezső /Ottlik Géza: Iskola a határon/ = Kortárs, 1960. 3. sz. 461. p.
- Valaczkza András: Irodalom a középiskolák IV. osztálya számára. Bp. 1995. Korona K., 300–304. p., 322–327. p.
- Veres András: Az értelmező közösség: fikció vagy realitás? = Literatura, 1996. 3. sz. 394–404. p.
- Veres András: Az irodalmi mű és az olvasó. = Literatura, 1994. 3. sz.

- Veres András: Kis magyar értelmiségtörténet. = Kritika, 2001. 6. sz. 8–12. p.
- Veres András: Kritikai észrevételek Kamarás István Olvasó a határon című munkájához. Lektorai jelentés. Bp. 2002. Kézirat
- Vezér Erzsébet: Irodalmi paródia (Ottlik Géza stílusáról): Kottlik Géza. Arealisták a határon. = Új Írás, 1961. 6. sz. 502. p.
- Vidrányi Katalin: Krisztológia és antropológia Bp., 1998, Osiris K.
- Wernitzer Julianna: Hallgatás és tett: Ottlik Géza: Iskola a határon. = Az elemzés kalandjai (Szerk.: Balassa Péter, Kovács András Bálint) Bp., 1983, ELTE Esztétikai tanszék. 144–167. p.
- Zemplényi Ferenc: Regény a határon. = Irodalomtörténeti Közlemények, 1982. 4. sz. 473–485. p.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

---

 Függelék

 11.1. KÉRDŐÍV OTTLIK GÉZA ISKOLA A HATÁRON C. REGÉNYE  
 BEFOGADÁSÁNAK VIZSGÁLATÁHOZ

 1. Hányszor olvasta ezt a regényt? *Húzzon alá egyet!*

- 1 = most először
- 2 = egyszer, 1–2 éve
- 3 = egyszer, 3 éve vagy régebben
- 4 = másodszor, először 1–2 éve
- 5 = másodszor, először 3 éve vagy régebben
- 6 = harmadszor, előzőleg 1–2 éve
- 7 = harmadszor, előzőleg 3 éve vagy régebben

 2. Milyen módon szerzett tudomást erről a regényről? *(több választ is megjelölhet)*

- 1 = iskolai kötelező olvasmány volt
- 2 = Ismerőseim, kollégáim, barátaim ajánlották
- 3 = szüleim ajánlották
- 4 = saját könyveim között találtam rá
- 5 = közkönyvtárban találtam rá
- 6 = olvastam róla: tanulmányban
- 7 = olvastam róla: újságban
- 8 = tanulmányaim során hallottam róla
- 9 = egyéb módon, éspedig: .....

 3. Miért döntött elolvasása mellett? *(Több választ is megjelölhet)*

- 1 = kötelező olvasmány volt
- 2 = úgy gondoltam, illik elolvasni
- 3 = azt hallottam, ez az egyik legjobb magyar regény
- 4 = érdekelt az iskola-téma
- 5 = hozzám közelálló embernek nagyon tetszett, ajánlotta
- 6 = már egyszer olvastam, még jobban meg akartam érteni
- 7 = egyéb ajánlásra
- 8 = rádióban hallottam
- 9 = egyéb okból, éspedig: .....

## 4. Mit tudott Ön Ottlikról?

5. Ha olvasta vagy látta valamelyik művet a következők közül, jelölje meg, mennyire tetszett Önnek? *Húzza alá, ha látta vagy olvasta, még egyszer húzza alá, ha tetszett, és harmadszor is, ha nagyon tetszett!*

*Ady Endre* költeményei ••• *Antonioni*: Nagyítás ••• *Balla Borisz*: Niczky nővendék ••• *Bergmann*: Suttogások és sikolyok ••• *Bulgakov*: A Mester és Margarita ••• *Dosztojevszkij*: Bűn és bűnhődés ••• *Cameron*: Terminator ••• *Denham*: King Kong ••• *Donner*: Superman ••• *Dumas*: Gróf Monte Christo ••• *Eizenstein*: Patyomkin ••• *Enyedi*: Az én XX. századom ••• *Esterházy Péter*: Termelési kisregény – Hrabal könyve – A szív segédigéi ••• *Fellini*: Nyolc és fél Országúton ••• *T. Fischer*: Drakula ••• *Géczi János*: Vadnarancsok ••• *Golding*: A legyek ura ••• *Hesse*: Üveggyöngyjáték ••• *Hitchcock*: Madarak – Psycho ••• *Hrabal*: Sörgyári capriccio ••• *Hugo*: A nyomorultak ••• *Huszárik*: Szindbád ••• *Jpyce*: Ifjúkori önarckép ••• *József Attila* költeményei ••• *Knight*: Légy hű önmagadhoz! ••• *Koltai*: Sose halunk meg ••• *Kosztolányi*: Aranysárkány ••• *Lázár Ervin*: Hétfejű tündér ••• *Leone*: Volt egyszer egy vadnyugat ••• *Milne*: Micimackó ••• *Minghella*: Az angol beteg ••• *Móricz*: Légy jó mindhalálig ••• *Musil*: Törless iskolaévei ••• *Nagy László* költeményei ••• *Nádas Péter*: Egy családregény vége – Emlékiratok könyve ••• *Németh L.*: Iszony – Égető Eszter ••• *Oshima*: Az érzékek birodalma ••• *Örkény István*: Egyperces novellák ••• *Pasolini*: Máté evangéliuma ••• *Pilinszky János* költeményei ••• *Rejtő*: Piszkos Fred ••• *Scott*: A szárnyas fejedelmű ••• *Spielberg*: Jurassic park – A cápa ••• *Tarkovszkij*: Tükör – Stalker ••• *Verne*: Két évi vakáció ••• *Wallace*: Ben Hur ••• *Wenders*: Berlin fölött az ég ••• *Weöres Sándor* költeményei

6. Az Iskola a határon-on kívül mely más művét (műveit) olvasta Ottliknak?

7. Melyek voltak élete legnagyobb irodalmi olvasmányélményei?

8. Sorolja fel azoknak az irodalmi műveknek szerzőjét és címet, amelyeket az elmúlt évben olvasott! *Húzza alá azokat, amelyek nagy élményt jelentettek!*

9. Néhány megállapítás következik a művészetről, jelölje meg, mennyiben ért egyet velük! *Karikázza be az E-betűt, ha egyetért, az R-betűt, ha csak részben ért egyet, a N-betűt, ha nem ért egyet a kijelentéssel!*

1. Annál jobb egy regény vagy film, minél inkább elfeledteti a velem történt kellemtelenségeket E R N
2. Számomra nincs értéke annak a regénynek, filmnek vagy festménynek, melyet csak magyarázat segítségével tudok megérteni E R N
3. Egy jó szakkönyvnek számomra több a haszna, mint a legjobb regénynek vagy filmnek E R N
4. Nem baj, ha egy irodalmi mű szellemi erőfeszítést követel E R N
5. Csak akkor van értelme újból elolvasni egy regényt, ha az ember nem emlékszik a történetre E R N
6. Egy jó regény, mint a térkép, megmutatja a legrövidebb és legjárhatóbb utat E R N

7. Nem szeretem azokat a műalkotásokat, amelyek felzaklatnak, és arra próbálnak kényszeríteni, hogy önmagammal szembenézzek E R N
8. Egy igazi műalkotás beavat a lét titkaiba. E R N
9. Egy jó regény számomra elsősorban ismeretek forrása E R N

**10. Írja le néhány sorban hogyan értelmezi a következő Örkény-novellát! Trilla**

Kicsavarja a papírt az írógépből. Új lapokat vesz elő. Közibük rakja az indigót. Ír. Kicsavarja a papírt az írógépből. Új lapokat vesz elő. Közibük rakja az indigót. Ír. Kicsavarja a papírt az írógépből. Új lapokat vesz elő. Közibük rakja az indigót. Ír. Kicsavarja a papírt. Húsz éve van a vállalatnál. Hideget ebédel. Egyedül lakik. Wolfnének hívják. Jegyezzük meg: Wolfné. Wolfné. Wolfné.

**11. Mennyiben tekinti Ön élete céljának a felsoroltakat? Karikázza be az 5-öst, ha a véleménnyel teljesen egyetért, a 4-est, ha nagyobb részt egyetért, a 3-ast, ha egyet ért, meg nem is, a 2-est, ha nagyobb részt nem ért egyet, az 1-est, ha egyáltalán nem ért egyet!**

1. A gazdagság boldogabbá teszi az életet ☞ 1 2 3 4 5 ☜ A gazdagság nem teszi boldogabbá az életet
2. Számomra a barátok különösen nagy értéket jelentenek ☞ 1 2 3 4 5 ☜ Számomra a barátok nem jelentenek különösen nagy értéket
3. Ha az ember másokkal együtt dolgozik, az a legjobb, ha saját maga kezdeményez ☞ 1 2 3 4 5 ☜ Ha az ember másokkal együtt dolgozik az a legjobb, ha ráhagyja másokra a kezdeményezést
4. Egy magasabb szakmai rang elérése minden fáradságot megér ☞ 1 2 3 4 5 ☜ Egy magasabb szakmai rang elérése gyakran több fáradságba kerül, mint amennyit megér
5. Ahhoz, hogy igazán jól érezzem magam, nincs szükségem arra, hogy mások megbecsüljenek ☞ 1 2 3 4 5 ☜ Ahhoz, hogy igazán jól érezzem magam, szükségem van arra, hogy mások becsüljenek
6. Kötelességemnek tartom, hogy a munkába teljes erőmet beleadjam ☞ 1 2 3 4 5 ☜ Nem tartom kötelességemnek, hogy a munkába teljes erőmet beleadjam
7. Különös örömet okoz, ha valami újat tanulhatok ☞ 1 2 3 4 5 ☜ Nem okoz különösebb örömet, ha valami újat tanulhatok
8. Nagy nyereség reményében szívesen kockáztatok ☞ 1 2 3 4 5 ☜ Nagy nyereség reményében sem szívesen kockáztatok
9. Számomra az izgalmas élmények fontosabbak, mint a nyugodt élet ☞ 1 2 3 4 5 ☜ Számomra a nyugodt élet fontosabb, mint az izgalmas élmények

**12. Mit gondol a világról? Karikázza be az 5-öst, ha a véleménnyel teljesen egyetért, a 4-est, ha nagyobb részt egyetért, a 3-ast, ha egyet ért, meg nem is, a 2-est, ha nagyobb részt nem ért egyet, az 1-est, ha egyáltalán nem ért egyet**

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. Romlott világban élünk   | 1 2 3 4 5 |
| 2. Az ember saját boldogságával törődjön, s nem a világgal                                      | 1 2 3 4 5 |
| 3. Ha valaki a világot jobba akarja tenni,<br>előbb el kell fogadja a világot olyannak, amilyen | 1 2 3 4 5 |
| 4. Világunkban épp olyan sok a jó, mint a rossz   | 1 2 3 4 5 |

5. A legjobb, amit tehetünk, hogy alkalmazkodunk a világhoz 1 2 3 4 5  
 6. A világ mindig a bűn helye volt 1 2 3 4 5  
 8. Az embereknek maguknak kellene megjavulniuk,  
 mielőtt a világgal foglalkoznának 1 2 3 4 5  
 9. Világunk tele van nagyszerű lehetőségekkel 1 2 3 4 5  
 10. Az államok kötelessége, hogy világunkban rendet teremtsenek 1 2 3 4 5  
 11. Tőlünk függ, hogy milyen az a világ, melyben élünk 1 2 3 4 5
13. Ön hogyan gondolkodik az életről? Mennyiben ért egyet a következő kijelentésekkel? *Karikázza be az 5-öst, ha a véleménnyel teljesen egyetért, a 4-est, ha nagyobb részt egyetért, a 3-ast, ha egyet ért, meg nem is, a 2-est, ha nagyobb részt nem ért egyet, az 1-est, ha egyáltalán nem ért egyet!*
1. Az ember alig tud valamit tenni annak érdekében,  
 hogy saját életén változtasson 1 2 3 4 5  
 2. Az életnek számomra azért van értelme, mert van Isten 1 2 3 4 5  
 3. Számomra az életnek nincsen semmi különösebb értelme 1 2 3 4 5  
 4. Isten előre eldöntötte életünk menetét 1 2 3 4 5  
 5. Az életnek csak az az értelme, amit maga az ember ad neki 1 2 3 4 5  
 6. Magunk határozzuk meg sorsunkat 1 2 3 4 5  
 7. A szenvedésnek és a nyomorúságnak csak akkor van értelme,  
 ha az ember hisz Istenben 1 2 3 4 5  
 8. Van Isten, aki személyesen törődik minden emberrel 1 2 3 4 5
14. Írja le röviden, hogy milyen benyomások alakultak ki Önben erről a regényről!
15. Mennyire tetszett vagy nem tetszett önnek?! *Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!*
1. Ez tetszett legjobban az általam olvasott összes regény közül  
 2. Nagyon tetszett  
 3. Inkább tetszett, mint nem tetszett  
 4. Tetszett is, meg nem is  
 5. Teljesen közömbösen hagyott  
 6. Inkább nem tetszett, mint tetszett  
 7. Egyáltalán nem tetszett  
 8. Egyéb, éspedig: .....
- 15/a. Indokolja meg röviden válaszát!
16. Mely olvasmány- vagy filmélménye jutott eszébe a regény olvasása közben vagy elolvasása után?
17. Az 5. kérdésben felsorolt művek közül, melyeket érzi hasonlóknak ehhez a regényhez? *Jelölje meg őket X-szel!*
18. Milyen jelzőkkel illetné a regény egészének hangulatát? *(legfeljebb ötöt húzzon alá!)*
1. unalmas 2. megható 3. szórakoztató 4. nyomasztó 5. iszonyatos  
 6. felkavaró 7. titokzatos 8. izgalmas 9. filozofikus 10. megrendítő.

19. **Hogy ítéli meg a regény művészi értékét? Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!**

1. Ennél értékesebb művel nem találkoztam
2. Magas művészi értékű
3. Eléggé magas művészi értékű
4. Közepes művészi értékű
5. Alacsony művészi értékű
6. Nincsen művészi értéke
7. Egyéb, éspedig: .....

19/a. **Indokolja meg röviden válaszát!**

20. **Mennyire felel meg az ön ízlésének ennek a regénynek nyelve, stílusa, formája? Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!**

1. Teljesen megfelel
2. Részben megfelel
3. Eléggé távol áll ízlésemtől
4. Nagyon távol áll ízlésemtől
5. Egyéb, éspedig: .....

20/a. **Indokolja meg röviden válaszát!**

21. **Mennyire tartja a művet érthetőnek? Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!**

1. Könnyen megérthető
2. Nehezen, de megérthető
3. Csak kisebb részben érthető
4. Teljességgel érthetetlen
5. Egyéb, éspedig: .....

21/a. **Indokolja meg röviden válaszát!**

22. **Mennyire tartja ezt a regényt megformálásában újszerűnek, szokatlannak? Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!**

1. Teljesen újszerű, hipermodern
2. Számos vonatkozásban újszerű, szokatlan
3. Ebben a tekintetben átlagos regény
4. Meglehetősen hagyományos, a megszokottól alig eltérő
5. Teljesen hagyományos, semmi újdonságot nem mutat a megformálásában
6. Egyéb, éspedig: .....

22/a. **Indokolja meg röviden válaszát!**

23. **Mennyire áll közel Önhöz az, amit ebben a regényben Ön szerint az író a világról és az emberről állít? Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!**

1. Nagyon közel áll, teljesen egyetértek vele
2. Eléggé közel áll, részben egyetértek vele
3. Meglehetősen távol áll tőlem, alig értek vele egyet
4. Nagyon távol áll tőlem, egyáltalán nem értek vele egyet



24. Milyen emlékezetes részletek, jelentek, mozzanatok és képek jutnak eszébe?

*Röviden megjelölve sorolja fel őket!*

25. Írja le néhány mondatban, hogyan értelmezi ön ezt a regényt?

26. Mennyire érzi közel az alábbi értelmezéseket az ön értelmezéséhez? *Karikázza be a megfelelő jelet! 5: nagyon közel 4: eléggé közel 3: se nem távol, se nem közel*

*2: elég távol 1: nagyon távol*

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Az ember annak ellenére, hogy tudatában van a világ tragikumának, mégis tud örülni az életnek, mert az élet kimeríthetetlenül gazdag              | 5 4 3 2 1 |
| 2. Önmagunk felelős felvállalásával élhetjük túl a lét borzalmait és abszurditását   | 5 4 3 2 1 |
| 3. Az ellenállás és az alkalmazkodás mellett ott van a belső tartásra, erkölcsi érzékre, barátságra és tudásra épülő magatartás lehetősége is        | 5 4 3 2 1 |
| 4. Az erkölcsi érzék az ember elpusztíthatatlan tulajdonsága   | 5 4 3 2 1 |
| 5. A regény megmutatja, hogyan lehet alkalmazkodni minimális veszteséggel  | 5 4 3 2 1 |
| 6. A lázadás értelmetlen, olyan alkalmazkodás is lehetséges, mely nem erkölcstelen   | 5 4 3 2 1 |
| 7. A személyiségromboló és lélekölő hatalommal szembeni kiszolgáltatottság ellenszere a belső függetlenség kialakítása                               | 5 4 3 2 1 |
| 8. Egy régi világ, a Horthy-korszak életét bemutatása egy katonaiskolán keresztül.   | 5 4 3 2 1 |
| 9. Az elidegenítő, személyiséget leépítő gépezetből csak az álomvilágba lehet menekülni  | 5 4 3 2 1 |
| 10. A belső függetlenség a központi érték, az erkölcsi érzék az értékhordozó, de Isten az értékalkotó  | 5 4 3 2 1 |
| 11. Az iskola bűnös világával keresztény erkölcsi értékek állnak szembe  | 5 4 3 2 1 |
| 12. Az ember függetlensége akkor valósul meg, ha mozgásba lendül vagy újra működni kezd benne a tudatosság, a spontaneitás és az intimitás képessége | 5 4 3 2 1 |
| 13. A személyiség kiteljesedésének nincs egyedüli útja, Medve és Bébé útja egyaránt járható  | 5 4 3 2 1 |
| 14. Az katonaiskolában a jó és a rossz harcol egymással  | 5 4 3 2 1 |
| 15. Sem a lázadás, sem az engedelmesség nem megoldás, meg kell találni a közösséget.   | 5 4 3 2 1 |
| 16. A katonaiskola nem más, mint kemény próbák általi beavatás a felnőtt létbe   | 5 4 3 2 1 |
| 17. A szabadságvágyat és életszeretetet akarata ellenére senkitől sem lehet elvenni.   | 5 4 3 2 1 |

- |   |           |
|---|-----------|
| 18. Isten irgalma nélkül nem boldogulhatunk, Isten segítő kegyelme hozzásegít az igazi értékek felismeréséhez   | 5 4 3 2 1 |
| 19. A személyesség és a személyt elnyomó intézmény ellentéte  | 5 4 3 2 1 |
| 20. Az ember az ellenséges környezetben csak óvatos önérvényesítéssel őrizheti meg önmagát  | 5 4 3 2 1 |
| 21. Az ember nem jó vagy rossz, nem tudja megváltani a világot, s önmagát sem tudja átalakítani, de feladata van: meg kell találnia önmagát                         | 5 4 3 2 1 |
| 22. A gyermekkor paradicsoma után a katonaiskola pokla tisztítóúzzá, vagyis értékalkotó tényezővé válik   | 5 4 3 2 1 |
| 23. Az ember végül is magányos lény, élete problémáinak megoldásában csakis önmagára támaszkodhat   | 5 4 3 2 1 |
| 24. A katonaiskola kivétel nélkül mindenkit megnyomorít, a lázadókat és az alkalmazkodókat, az erkölcsteleneket és az erényeseket egyaránt                          | 5 4 3 2 1 |
| 25. A személyiségromboló terrort csak a közösség segítségével lehet átvészelni  | 5 4 3 2 1 |
| 26. Egyéniségünk megtalálása után következhet a kapcsolatok keresése a „felületre merőleges irányú ismeretlen dimenzió” erőterében                                  | 5 4 3 2 1 |
| 27. Az ember sötét erők által manipulálható, a gyermeki személyiség szétrombolható  | 5 4 3 2 1 |
| 28. A katonaiskola tisztjei, altisztjei és manipulált növendékei a fasizmust testesítik meg   | 5 4 3 2 1 |
| 29. A belső világának kiépítése növelheti a személyes kapcsolatok esélyét   | 5 4 3 2 1 |
| 30. A kegyelem hatására az összetartozás, az egymás megértése annyira természetessé, magától értetődővé válik, hogy a szavak már felületessé és feleslegessé válnak | 5 4 3 2 1 |
| 31. Nem az erkölcsi rossz és az erény, hanem a bűn és a kegyelem állnak szembe egymással  | 5 4 3 2 1 |
| 32. Az emberi szabadság az ésszerű belátásokból levezethetetlen erkölcsi érzéken alapul, mely megteremti a szeretet közösségét és magát a személyiséget             | 5 4 3 2 1 |
| 33. A sokarcú valóság kifejezhetetlen az egyértelmű szavakkal   | 5 4 3 2 1 |
27. Jellemezze az alábbi szereplőket az Ön véleményét legjobban kifejező megállapítások aláhúzásával!

## 27/a. Bébé

1. Életművész, az alkalmazkodás virtuóza
2. Hajlékony, alkalmazkodó
3. Nyitott, barátos
4. Gyenge, megalkuvó
5. A túlélés érdekében megalkuvásra is hajlandó

6. Kompromisszumait az erkölcsi alaptörvényt figyelembe véve kötötte
7. Szemlélődő
8. Belenyugszik a kiszolgáltatott helyzetbe
9. Józan, reális gondolkodású
10. Miután besározódik, hajlandó szembenézni önmagával
11. Kompromisszumi személyisége védelmét szolgálják
12. Kiepíti belső függetlenségét
13. Egyéb, éspedig: .....

#### 27/b Medve

1. Nem hős, hanem lázadó
2. Megőrzi ártatlan, tiszta lelkét
3. Önálló személyiség, ő nevelte föl saját magát
4. Magába zárkózó, az álmok világába menekülő
5. Kiepíti belső függetlenségét
6. Hozzá akar adni valamit a világhoz
7. Csöknyösen szembeszegül a világgal
8. Érzékenyen reagál mindenre
9. Mindenkinél különbnek tartja magát
10. Megőrzi emberi méltóságát/belső tartását/morális tartását
11. Az erkölcsi szabadság állapotába jut el
12. Meghasonlott önmagával, álarcot vett föl
12. Lázadása kiegészül a józanság elemeivel
13. A kudarc elmélyítette egyéniségét, alázatra, önkritikára szoktatta
14. Egyéb, éspedig: .....

#### 27/c Szeredy

1. A sztoikus belenyugvás megtestesítője
2. A kényelmes kívülállást és nem-akarást választja
3. Mint a kaméleon rejtőzködve őrzi egyéni jegyeit
4. A legkevesebb konfliktussal valósítja meg különállását
5. Higgadt megfigyelő
6. Mint a kaméleon – rejtőzködve őrzi meg egyéniségét
7. Kívül maradva őrzi meg szellemi szuverenitását
8. Életművész
9. Derűs, jó természetű, de az élet felszínén maradó ember
10. Egyéb, éspedig: .....

28. Mennyire tartja rokonszenvesnek a regény következő szereplőit Használja rokonszenve kifejezésére a mellékelt 10 fokú skálát, ahol a 10-es a nagyon rokonszenves, az 1-es pedig a nagyon ellenszenves (az 5-ös egy kicsivel inkább ellenszenves, mint rokonszenves, a 6-os pedig egy kicsivel inkább rokonszenves, mint ellenszenves)

Apagyi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bébé	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bognár tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Colalto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Czakó	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Halász Petár	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Homola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Júlia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kovách Garibaldi ezredes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Marcell főhadnagy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matej	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Medve	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Medve édesanyja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Merényi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mufi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orbán	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ötvevényi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Schulze tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szeredy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tóth Tibor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Varjú	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

29. Voltak-e életében hasonló élményei és tapasztalatai, mint a regény szereplőinek?

30. Okozott-e Önben a regény valamiféle maradandó hatást? *Ha igen, írja le röviden, hogy mit!*

31. Mennyire tud Bébé, Medve és Szeredy magatartásával azonosulni? *Húzza alá a megfelelő szót!*

Bébé	egyáltalán nem	alig	csak részben	majdnem egészen	teljesen
Medve	egyáltalán nem	alig	csak részben	majdnem egészen	teljesen
Szeredy	egyáltalán nem	alig	csak részben	majdnem egészen	teljesen

32. Hogyan ítéli meg Ötvevényi viselkedését? *Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!*

1. tipikus civil magatartás
2. hősies áldozathozatal
3. bajtársiatlan
4. bátor
5. egyéb, és pedig: .....

33. Miért maradt ott Medve mégis a katonaiskolában?

1. szégyellte volna a kudarcot
2. le akarta győzni saját magát
3. beletörődött sorsába
4. kapott egy nagy lehetőséget, hogy ember legyen
5. édesanyját nem akarta megbántani
6. egyéb, és pedig: .....

## 34. Mi a véleménye a katonaiskolában folyó nevelési módszerről?

*Húzza alá az ön véleményét legjobban kifejező jelzőket!*

- |                               |                 |                     |
|-------------------------------|-----------------|---------------------|
| 1. embertelen                 | 2. férfias      | 3. fegyelemre nevel |
| 4. személyiségromboló         | 5. jellemnevelő | 6. próbára tévő     |
| 7. fasiszta                   | 8. bevált       | 9. régimódi         |
| 10. katonaiskolában megfelelő | 11. elviselhető | 12. megalázó        |

36. Mít jelent a címben szereplő „határ”? Hol húzódik ez a határ? *Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ (akár többet is)!*

1. Magyarország és Ausztria
2. A civil élet és a katonai világ
3. Emberi és embertelen
4. A gyermekkor és a felnőttkor világa
5. A teljes élet és a zárt létezés
6. A szabadság és az alávetettség
7. Erkölcsös és erkölcstelen
8. egyéb, éspedig .....

37. Miért nem tudtak örülni Merényiék eltávolításának? *Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ (akár többet is)!*

1. Mert nem ők győzték le őket
2. Mert nem tudtak mit kezdeni a hirtelen támadt szabadsággal
3. Mert már megszokták őket
4. Mert az ember nem tud megenni ellenség nélkül
5. Mert a fény és az árnyék összetartozik
6. Mert egy bajtársiatlan feljelentő áldozata lettek
7. Mert nem voltak gonosztevők
8. Mert velük szemben alakították ki saját világukat
9. Mert fontosabb a vágy, mint teljesülése

38. Mít jelent ez az idézet, mellyel Medve kézírata kezdődik: „Nem azon fordul a dolog, aki erőlködik vagy törekszik, hanem a könyörülő Istenen”? *Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!*

1. Eleve el van rendelve, ki lesz a kiválasztott
2. Isteni kegyelem nélkül az ember semmit nem tehet
3. Azoké a túlélés kegyelme, akik nem futnak utána, hanem rábízzák magukat Istenre
4. Az emberi akarat korlátozott, az isteni irgalom korlátlan
5. Az embernek is igyekeznie kell sorsát alakítani, de ez kevés, kegyelemre is szükség van.
6. A kegyelmi állapot éppen akkor kerüli el az embert, amikor az ember nagyon akarja.
7. Egyéb, éspedig: .....

39. Mit mond Önnek ez a regény a szabadságról? Aláhúzással jelölje meg a megfelelő választ!

1. A szabadság csak illúzió. Az emberi létben nincs szabadság, mindenkinek megvan a maga feladata.
2. Nem a szabadság a legnagyobb érték, hiszen ha Medvének a szabadság lett volna mindene, hazament volna.
3. A fejükben lévő gondolatokat nem lehet korlátozni.
4. Minden helyzetben lehetősége marad az embernek: egyéniségének, másságának kifejezésére.
5. A választás szabadságának csak az tud örülni, aki lelke legtitkosabb szerkezetét meg tudta őrizni sértetlenül.
6. Korlátozva vagyunk tetteinkben, belső szabadsággal azonban rendelkezünk.
7. A legnagyobb dolgokban mindnyájan szabadok vagyunk.
8. Az ember csak gondolataiban, álmaiban, vágyaiban szabad.
9. Az igazi szabadság: valamit hozzáadni a világhoz
11. A szabadság emberi összefogással megszerezhető
12. A szabadság felismerhető a szemlélődő ember számára
13. A szabadság kegyelmi ajándék
14. Csak a szabadságra kiválasztottak élvezhetik a szabadságot
15. A szabadságra meg kell érnie az embernek
16. Egyéb, éspedig: .....

40. Értelmezze néhány sorban a következő szövegrészeket!

- A) „Még értettem az életet. Akkor reggel még tudtam a világ rendjét, és érttem az egész életet, csak estefelé kezdtem először nem érteni.”
- B) „A katonaiskolai három év egyáltalán nem telt el, hanem van; minden pillanata áll egy helyben, kivétíve a mindenség ernyőjére.”
- C) „Van egy nagyon mély lerakódás a létezésünk alján, a második vagy legfeljebb harmadik réteg lehet alulról számítva, ami már végleges és változhatatlan, ahol már nem mozdul az életünk. Erős és szilárd tartalom az emberben és nem valamilyen szomorú vagy halott dolog, sőt bizonyos tekintetben éppen ez él igazán, ez az, amit létezésünk folyamán létrehoztunk, amit életre hívtunk életünk anyagából.”
- D) „Az igazság nehézágyúit nem lehet bevonszolni olya törekeny szerkezetekbe, amilyenek az emberi társadalmak.”
- E) „Nem erkölcsi emelkedettségből gyűlöltük a hamisságot és hazugságot, hanem szinte testileg, az idegrendszerünk visszafojthatatlanul undorodott tőle; de ha szebben hangzik, azt is mondhatnám, hogy mégiscsak egy erkölcsi magaslathé volt az a végső menedék, ahová visszaszorított bennünket a neveletésünk.”
- F) „Ti a féltve őrzött szerelemeitek alján csak a részvétlenség fájdalmasan szilárd talajára építhettek, az én közönyös magányom pedig a személytelenség végső kérgéin belül, a szerelemnél erősebb egymásba olvadás sűrű, cseppfolyós, semleges lávarétegeből táplálkozik.”

- G) „A fogható valóság felszínén élünk, elszakadva. Az érzékelésen túli, időn kívüli nagyobb valóság terében azonban folytonosan összefüggünk valahol. Indáink metszik a világot, aztán továbbnyúlnak, ki, egy ismeretlen dimenzióba, mint elszakítatlan köldökzsinór, s ott vagyunk egybekapcsolva, egyetlen egészként, abban a teljesebb kontinuumban.”
- H) „Annál jobban közeledünk egymáshoz, minél beljebb haladunk önmagunkban, magányunk közös centruma felé.”
- I) „Az összehajtogatott ingeket, zubbonyokat, nadrágokat ennél fogva vonalzóval élesen meghúzott, keskeny téglalapok jelképezték. Talán könnyebb lett volna az egész életem, ha nem használ vonalzót; talán bátrabb, jobb, különb ember vált volna belőlem.”
- J) „Minél jobban ritkulnak a szavak, annál jobban sűrűsödik az igazság; s a végső lényeg a hallgatás táján van, csak abba fér bele.”
- K) „Pedig tudta Medve, hogy remény nélkül reménykedik, s a legrosszabb az volt, hogy látta, nem tehet mást nem nagyon maradt egyebe, mint ez a reménytelen reménykedés. Bele kellett kapaszkodnia.”
- N) „Merényiék egészen más világban éltek, mint mi, s másképp: szabadon, kedvük szerint, emberhez méltóan.”
- O) „Talán azt is megszoktuk, hogy a vereséget izgalmasabb, sűrűbb anyagból való és fontosabb dolognak tartjuk a győzelemnél – mindenesetre igazibb tulajdonunknak.”
- P) „Úgy szeretem felebarátaimat, mint önmagamat. Ugyanazzal a fajta szeretettel. Nem jobban. Tehetetlenül, közönyösen, megmásíthatatlanul.”
- R) „Halott formák segítségével élő valóságot tudunk létrehozni, ha a felületre merőleges irányú, ismeretlen dimenzió felé ható erőkre szakadatlanul ügyelünk.”

41. Neme. *Húzza alá a megfelelőt!*

1. férfi 2. nő

41/A életkora .....

42. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége? *Húzza alá a megfelelőt!*

1. Kevesebb, mint 8 osztály  
 2. 8 osztály, általános iskola  
 3. Általános iskola és szakmunkásképző  
 4. szakközépiskola – technikum  
 5. gimnázium  
 6. felsőfokú technikum, befejezetlen főiskola vagy befejezetlen egyetem  
 7. főiskola  
 8. egyetem  
 9. egyéb, éspedig: .....

43. Mi az ön szakképzettsége, foglalkozása és beosztása? *Ha nyugdíjas, mi volt nyugdíjba menetele előtt? Ha egyetemista vagy főiskolás, milyen szakos?*

## 44. Hogyan viszonyul Ön a valláshoz?

44/a Vallásos-e vagy sem? *Húzza alá a megfelelőt!*

1. Kifejezetten vallásos vagyok az egyház tanítása szerint
2. Valamennyire vallásos vagyok

44/b Hisz-e Istenben? *Húzza alá a megfelelőt!*

1. Tudom bizonyosan, hogy Isten ténylegesen létezik
2. Vannak ugyan kétségeim, de úgy érzem, hiszek Istenben
3. Néha úgy érzem, hiszek, néha viszont úgy, hogy nem
4. Nem hiszek egy személyes istenben, de hiszek egy felsőbb szellemi hatalomban
5. Nem tudom, hogy van-e Isten, és nem hiszem, hogy ez valamiképpen kideríthető lenne
6. Nem hiszek Istenben

44/d Hogy viszonyul Jézushoz? *Húzza alá a megfelelőt!*

1. Tudom, és határozottan hiszem, hogy Jézus, aki emberként élt közöttünk, Isten fia, vagyis isteni személy
2. Bár nem egészen értem, de hiszem, hogy Jézus, aki emberként köztünk élt, isteni személy
3. Nem tudom eldönteni, hogy Jézus csupán egy rendkívüli ember volt-e vagy isteni személy is.
4. Tudom, hogy Jézus csupán egy rendkívüli ember volt.
5. Még az sem biztos, hogy egyáltalán élt-e Jézus.

45. Jelenleg melyik egyházhoz vagy vallásfelekezethez tartozik? *Húzza alá a megfelelőt!*

- |                          |                    |                           |
|--------------------------|--------------------|---------------------------|
| 1. római katolikus       | 2. görög katolikus | 3. ortodox, pravoszláv    |
| 4. református            | 5. evangélikus     | 6. izraelita              |
| 7. adventista            | 8. baptista        | 9. Jehova tanúja          |
| 10. Hit Gyülekezet tagja | 11. Krisna-hívő    | 12. szcientológus         |
| 13. mormon               | 14. buddhista      | 15. egyéb, éspedig: ..... |

## 11.2. KÉRDŐÍV A BEFOGADÁS FOLYAMATÁNAK VIZSGÁLATÁHOZ

## I. Az elbeszélés nehézségei című bevezető fejezet végén

I/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

I/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

I/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

I/4. *Nehéz ezt megmagyarázni. A dolgok fontosságát, s egyben a fontosság lényegteleniségét,* mondja az elbeszélő. Ön szerint hogyan lehet lényegtelen az, ami fontos?

I/5. *Nem erkölcsi emelkedettségéből gyűlöltük a hamisságot és a hazugságot, hanem szinte testileg, az idegrendszerünk visszafojthatatlanul undorodott tőle; de ha szebben hangzik, azt is mondhatnám, hogy mégiscsak egy erkölcsi magaslathely volt az a végső*



*menedék, ahová visszazorított bennünket a neveltetésünk...*, mondja az elbeszélő. Mit gondol, végül is miért gyűlölték a hamisságot és a hazugságot?

I/6. Mi gondol, milyen kapcsolatban voltak Szeredy és Bébé?

I/7. *Mert akármennyire is töprengtünk, belül a lelkünk tele van könnyűséggel, finom részegséggel, a szabadság enyhe mámorával. De nem tántorgunk, nem inog a térdünk ettől, mert a sok nehéz tudás ólma már régen megüledett a szívünk vagy inkább valahol a gyomrunk alján, miként az erős, tengerre épült hajók tőkesúlya, s a világnak ez a keserű ismerete, ha le is lassítja nagyon a vitorlánkat, de szilárdságot ad.* Ön szerint minek a tudása lehet ez a „nehéz tudás”?

I/8. *Van egy nagyon mély lerakódás a létezésünk alján, a második vagy legfeljebb harmadik réteg lehet alulról számítva, ami már végleges és változhatatlan, ahol már nem mozdul életünk. Erős és szilárd tartalom ez az emberben, és nem valami szomorú vagy halott dolog, sőt bizonyos tekintetben ez él igazán, ez az, amit létezésünk folyamán létrehoztunk, amit életre hívtunk életünk anyagából.* Ön szerint miről beszél az elbeszélő? Mi lehet ez a „lerakódás”? Kikben jöhet létre és hogyan?

I/9. Mit gondol, miért adta az író *Az elbeszélés nehézségei* címet a bevezető fejezetnek?

I/10. Mire gondol, miért volt Bébé *ittasan elégedett* attól, hogy két lépcső közül választhatott?

I/11. Mire gondol, amikor azt olvassa, hogy az érzékelés szabadságához *lelkünk legtitkosabb szerkezetét is meg kell őrizni hozzá sértetlenül.*?

I/12. Milyen kép alakult ki Önben Szeredyről?

I/13. És Bébéről, az elbeszélőről?

I/14. Miért buktak a romlott és gyönyörű fővárosi démonok Szeredy egyeneslelkűségére?

I/15. *Hogyan válhatott az élet érthetlensége érthetővé csupán azzal, hogy Szeredy a lehető legszabadosabban, szavakba foglalta a velük történt rosszat?*

I/16. Milyen fajta történetet vár ezután?

## II. Az Első fejezet 4. alfejezetének végén

II/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

II/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

II/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

II/4. *Hogyan értelmezi a régi ház feliratát (Annak okáért tehát nem azé, aki akarja, sem azé, aki fut, hanem a könyörülő Istené)?*

II/5. Mi hozta ki annyira a sodrából a negyedévest?

II/6. *M. nézte az eget, és látta is, amit néz. Közel kilencszázszor fog még így leszállni a nap az Alpok nyúlványai mögé, de ő soha többé vagy legalább is rettenetesen sokáig nem fogja látni, amit néz.*”, olvasható Medve kéziratában. Ön hogy értelmezi ezt?

II/7. *Egy zsákvászon egyenruhás, két sapkás fiúcska volt. Most láttam csak, hogy az egyik szeme hibás. Gyulladt volt, vagy kicsit hályogos, vagy csak felemás szeme volt, nem tudom? de a fél szeme hibásnak tűnt.* Így mutatja be az elbeszélő Bébé a *Hejnatter-t* ordító negyedévest. Medve szerint a *félszemű, zöldesszürke nyomorék* azt üvölti, hogy *Hejnakker!*” *De a sokféle ismeretlen dologban sok érdekességet látott,* olvashatjuk Medve Kéziratában. *Körül sem nézett jóformán, legfeljebb kikönyökölt az ablakban, emlé-*

kezik Bébé. Bébé álmosnak látja emlékeiben Medvét, Medve kéziratában viszont az szerepel, hogy *Ugyan álmos volt, s mégis olyan éber, mint még soha.*

II/7.1. Mit gondol, miért jeleníti meg az író a történetet kétféleképpen?

II/7.2. Ön szerint ki emlékezik helyesen?

II/7.3 Mit gondol, miért ír kéziratában Medve önmagáról harmadik személyben?

II/8. Milyen benyomás alakult ki Önben a katonaiskoláról az eddig olvasottak alapján?

II/9. Milyennek látja Medvét?

II/10. Mit gondol, miért látja Medve izgalmasabbnak a katonaiskolát a pipogya civil világnál?

### III. Az Első fejezet 5. alfejezetének végén

III/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

III/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

III/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

III/4. *Soha függetlenebb, magányosabb, méltóságosabb, egyszóval férfiasabb életet nem éltem, mint tízéves koromig,* mondja Bébé. Ön hogyan értelmezi ezt a kijelentést?

III/5. *Akkor reggel még tudtam a világ rendjét, és értettem; csak estefelé kezdtem először nem érteni,* emlékezik Bébé. Mi történhetett benne estéig?

III/6. Mit gondol, mit érthet Szeredy azon, hogy Magda *Se nem harminc, se nem tizenhat, hanem mindennél több és ősbibb és eredendőbb, és mit tudom én, kilencéves és Éva és Lilith és a világ valamennyi asszonya és szüze?*

III/7. Ön szerint miért nevezi Szeredy a kilenc éves kislányt a szeretőjének?

III/8. Mit gondol, mennyiben változtatta meg a katonaiskola Bébé és Szeredy életét? Mennyiben változtatta meg azt az állapotot, amikor még világosan értették életük értelmét?

III/9. Mi történhetett a hosszú, kettesnek nevezett hálóteremben?

### IV. Az Első fejezet 8. alfejezetének végén

IV/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

IV/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

IV/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

IV/4. Hogyan lehetséges, hogy Halász Petár megszakítja azt a kapcsolatot, amelyet Bébé Szeredy és Barika szerelméhez érzett hasonlóknak, amelyet Bébé így jellemezett, hogy *Így lebegtünk mindig pár arasszal az emberek feje fölött, szabadon, és senki sem gyanította, hogy nem közöttünk járunk a földön?*

IV/5. A 7. részben, amikor az álmos szemű Merényi erőszakkal elveszi Formes cipőjét, Medve a Trieszti Öbölről álmodozik, *A tengerparti piac – vagyis pontosabban a Trieszti Öbölként lajstromozott benyomáshalmaz – megfogható adatait nyilván olvasmányjaiból merítette, a hangulat azonban, amelyből az egész kép létrejött, két sajátos emlékével, illetve egy kettős emlékével volt közvetlen összefüggésben,* olvashatjuk Medve kéziratában. Majd következik Dégenfeld megrézfálása és az emiatt érzett lelkiismeret-furdalás, majd a kettős emlék: az addig nyájaskodó németkisasszony váratlan gorombasága és a kis fürdőhely kellemes emléke.

IV/5.1. Ön milyen összefüggést érez a Trieszti Öböl és a háromféle emlék között?

IV/5.2. Érez-e kapcsolatot (és ha igen, miért) az emlékkép-halmaz (Trieszti Öböl, Dégenfeld-történet, németkisasszony, fürdőhely) és Formes cipőjének erőszakos elvézése között?

IV/6. *Medve nyilván igyekezett ebből a megrontott levegőből visszatalálni a jóízű valóságba, s a Trieszti Öböl esetleg útmutatás volt már, talán egy fontos lehetőséget rejtett magában* Mit gondol, mire és milyen értelemben lett volna megoldás a Trieszti Öböl?

## V. Az Első fejezet 10. alfejezete végén

V/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

V/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

V/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

V/4. *A nagyobbik rajzon, azonban, mely a szekrény rendjét szemléltette, vonalzóval használt. Az összehajtogatott ingeket, zubbonyokat, nadrágokat ennélfogva vonalzóval élesen meghúzott, keskeny téglalapok jelképezték. Talán könnyebb lett volna az egész élettem, ha nem használnál vonalzó; talán bátrabb, jobb, különb ember vált volna belőlem.* Hogyan értelmezi ezt a szöveget? Egyetért-e ezzel az állítással?

V/5. Vajon miért haragudott Bébére tömpeorrú szomszédja, ha Schulze tisztelgettest szidta?

V/6. Kit tart rokonszenvesebbnek Schulzet vagy Bognárt? Indokolja is meg válaszát!

V/7. Írja le röviden, milyennek ismerte meg az eddigiek alapján

V/7.1. Medvét?

V/7.2. Czakót?

V/7.3. Szeredyt?

V/7.4. Bébét?

V/8. Az eddigiek alapján milyen benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

V/9. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?

V/10. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

V/11. És Ön milyen folytatásnak örülne?

## VI. Az Első fejezet 13. alfejezete végén

VI/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

VI/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

VI/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

VI/4. Hogyan ítéli meg Szeredy viselkedését, amikor Bébé közeledésére egy „Nyasgem”-mel válaszolt?

VI/5. És mennyiben ért egyet Bébével, amikor azt gondolja erről, hogy *Bámulatos módon nekem nem esett rosszul, sőt majdnem jól esett gorombasága, hiszen olyan világos volt, hogy nem engem akar megsérteni, csupán keserű nyálát próbálja kiköpni valahová, s véletlenül inkább az én arcomra.* Honnan tudja ezt Bébé ilyen bizonyossággal?

VI/6. Mennyiben elfogadható Ön számára az, hogy Schulze az Orbán számára kiszabott büntetést ezzel indokolja: *Nálunk nincs árulkozás. Ez rongy emberek szokása. Nem vádaskodunk a bajtársainkra.*

VI/7. Szeredy letorkolja Bébét, amikor kifakad Schulze ellen, Bognárt viszont „Vadparasztnak” nevezi. Ön mit gondol, és miért?

VI/8. Mit gondol, miért nem sietett Bébé Formes segítségére?

VI/9. Ön szerint mi okozhatja Halász Petár viselkedésének megváltozását?

## VII. Az Első fejezet. 15. alfejezete végén

VII/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

VII/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

VII/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

VII/4. Hogyan vélekedik arról, hogy mi lehet az oka Bébé és Medve „újszerű gyvaságának?”

VII/5. Ön szerint mi lehet az oka annak, hogy Medve másodikra visszacsik a deszkafalról, pedig első alkalommal mindenkit megelőzve jut át rajta?

VII/6. Mit gondol, vajon miért ferdíti el Medve megveretésének történetét, hiszen Bébé úgy emlékszik, nem könyörgött kegyelemért, sőt egy árva szót sem szólt?

VII/7. Véleménye szerint miért ijedtek meg még Merényiék is Medve némaságától?

VII/8. Mennyire tartja rokonszenvesnek vagy ellenszenvesnek a regény következő szereplőit?

*Használja rokonszenve kifejezésére a mellékelt 10 fokú skálát, ahol a 10-es a nagyon rokonszenves, az 1-es pedig a nagyon ellenszenves (az 5-ös egy kicsivel inkább ellenszenves, mint rokonszenves, a 6-os pedig egy kicsivel inkább rokonszenves, mint ellenszenves! Ha nem emlékszik rá, az X-et karikázza be!*

Bébé	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Bognár tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Burger	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Colalto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Czakó	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Formes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Halász Petár	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Homola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Marcell főhadnagy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Medve	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Merényi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Mufi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Orbán	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Schulze tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Szeredy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Tóth Tibor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X

VII/9. Az eddigiek alapján mily benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

VII/10. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?

VII/11. Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmezné?

VII/12. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

VII/13. És Ön milyen folytatásnak örülne?

## VIII. A Második fejezet 3. alfejezete végén

VIII/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

VIII/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

VIII/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

VIII/4. Véleménye szerint miért tűri el Drágh, hogy Merényi ne személyesen vegye át tiszta fehérneműjét?

VIII/5. Mit gondol, miért marad abba olyan hirtelen a Fekete kéz–összeesküvés?

VIII/6. *Sűrű, sokféle és árnyalatos rúgásainkkal sok mindent ki tudunk fejezni. Ezeket a közléseket szintén nagyon nehéz szavakra lefordítani. Önálló érvényű, mással nem helyettesíthető kifejezőmód volt ez, mint a beszéd és az írás vagy a kép, a zene vagy a csók, s rá lehetett szokni, ha egyszer elkezdte az ember. Ön hogyan értelmezi ezt?*

VIII/7. Mit gondol, miért adta oda Bébé Szabó Gerzsonnak csomagolópapírját? Hogyan ítéli ezt meg Medve?

VIII/8. Miért gondol Bébé szívesebben Szabó Gerzsonra, mint a nyájas Colaltora?

## IX. A Második fejezet 8. alfejezete végén

IX/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

IX/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

IX/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

IX/4. Hogy értelmezi ezt a mondatot: *A három év egyáltalán nem telt el, hanem van, minden pillanat áll egy helyben kivétítve a mindenség ernyőjére, szélesen, mint egy divergens\* sugárnyaláb metszéspontjai szferikus\*\* felületen.*

IX/5. És ezt? *Itt nem volt hajunk, itt nem volt összeesküvés. De ha lett volna, akkor sem volt ki ellen. Legfeljebb a világ belső szerkezete és emberi mivoltunk végső természete ellen.*

IX/6.1 Ön szerint mi lehetett az oka annak, hogy a diákok nem számításból hízelegtek Schulzenak, hanem tiszta szívből. *A hatalma őszinte, áhítatos tiszteletéből.*

IX/6.2. És annak, hogy Medve nem vett részt ebben?

IX/7. Az árnyékszék maszatos deszkafalán látható fekete kéz, azt jelentette Bébé számára, hogy *Mégis így telik velünk az idő, rettenetesen és csodálatosan.* Mit jelent Önnek ebben a mondatban a *csodálatosan*?

IX/8. Hogyan látja Medvét, valamint Bébé és Medve kapcsolatát?

IX/9.1. Mit gondol, miért érzi úgy Medve, hogy szálnalmas és nyomorúságos, ahogy Matej féltékenyen őrzi kacsaszíráját?

IX/9.2. És miért szeretett volna elfordulni saját érzéseitől?

IX/10. *Semmiféle írott vagy élőszóval kimondott törvény, szabályzat nem adott semmilyen hatalmat Merényi vagy Varjú kezébe,* olvasható Medve kéziratában. Aztán Medve hozzáteszi *Éppen ez nehezítette meg a dolgot.* Ön szerint miért?

IX/11. Hogyan látja Ön Medve édesanyját?

IX/12. És hogyan látja Medve és anyja kapcsolatát?

IX/13. Hogy értelmezi Medvének ezeket a gondolatait: *Nem jók a szavak. Valahol talán tudja a dolgokat, szavak nélkül; s ezért nem szeret magyarázkodni. Minél jobban ritkulnak a szavak, annál jobban sűrűsödik az igazság, s a végső lényeg a hallgatás táján van, csak abba fér bele. Ha tudná, amit mondani akar, akkor sem tehetne egyebet, mint hogy a hallgatásra bízza.*

\*széttartó

\*\*gömb alakú

IX/ 14. Írja le röviden, milyennek ismerte meg az eddigiek alapján

IX/ 14.1. Medvét?

IX/ 14.2. Czakót?

IX/ 14.3. Szeredyt?

IX/ 14.4. Bébét?

IX/15. Az eddigiek alapján mily benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

IX/16. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?

IX/17. Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmezné?

IX/18. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

IX/18. És Ön milyen folytatásnak örülne?

## X. A Második fejezet 13. alfejezete végén

X/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

X/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

X/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

X/4. Mit gondol, mi lehetett az oka annak, hogy anyja második látogatása után megváltozott Medve viselkedése?

X/5. Medvének *Nem nagyon maradt egyebe, mint ez a reménytelen reménykedés. Bele kellett kapaszkodnia*, emlékezik Bébé. Jelenthet-e ez Ön szerint kapaszkodót, s ha igen, milyen értelemben?

X/6. Medve hitt abban, hogy *gyarló szavakon és nehezen kormányozható tetteken túl sokkal épebb és egészségesebb titokzatos megértés köti össze az egyik embert a másikkal*. Ön szerint lehet ilyesmiben hinni? Ha lehet, miért? Ha nem, miért?

X/7. *Talán nyaljuk ki a fenekét, amiért felelőtlenül ingerli itt Merényit?*, dühöng Medvére Bébé? És Ön mit gondol erről?

X/8. *A tehetetlen összetartozás időtlen időkre szóló köteléke bogozott össze bennünket*, mondja Bébé kapcsolatukról, amely *„kevesebb a barátságnál és több a szerelemnél*, majd így folytatja *Mi azonban ráadásul azt is tudtuk, hogy mindenén túl mindnyájan külön mérkőzést játszunk a magunk sorsával*., végül hozzáteszi, hogy *Ezért szívósabb és tartósabb a mi kötelékünk, mint a hegymászóké vagy a szerelmeseké, mert ez a tudás is bele volt szőve*.

X/8.1. Hogyan értelmezi Ön ezeket a mondatokat?

X/8.2. Mit gondol, melyiket érzik Bébé, Medve, Szeredy és Jaks erősebbnek: az összetartozást vagy az önmagukra utaltságot?

X/8.3. És ön személyesen hogyan vélekedik erről?

X/9. Hogyan jellemezné Bébé és Júlia viszonyát?

X/10. Mit gondol, hogyan ítéli meg Schulze viselkedését, amikor Tannernek azt mondja, hogy Medve nem hazudik, s ha nem kerül elő a tettes, ő téríti meg a kárt?

X/11. Ön hogyan ítéli meg Ötvevényi döntését?

X/12. Mit gondol, hogyan reagál a katonaiskola vezetősége Ötvevényi panaszára?

X/13. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

X/14. És Ön milyen folytatásnak örülne?

## XI. A Második fejezet 17. alfejezete végén

- XI/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?  
 XI/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?  
 XI/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?  
 XI/4. Mit gondol, hogyan történhetett az, hogy mindenki Ötvevényi ellen vallott?  
 XI/5. *Késztelen, hogy igaza volt, de miként a matt-fenyegetés ellen sem lehet úgy védekezni, hogy felborítjuk a sakktáblát, az igazság nehézágyúit sem lehet bevonszolni olyan törékeny szerkezetekbe, amilyenek az emberi társadalmak,* írja Medve az Ötvevényi-ügy kapcsán. Ön szerint mire gondolt? És miért húzta át később ceruzával?  
 XI/6. És Ön hogyan ítéli meg Ötvevényit?  
 XI/7. Ön szerint mi készíthette Medvét arra, hogy megszökjön?

## XII. A Második fejezet 21. alfejezete végén

- XII/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?  
 XII/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?  
 XII/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?  
 XII/4. Hogyan látja, miért akar Medve a katonaiskolában maradni?  
 XII/5. Ön szerint miért volt Medve akarata ellenére goromba anyjával?  
 XII/6. Medve fontos változáson ment át a szökés után, emlékezik Bébé, de csak annyit tud ebből megfogalmazni, hogy eztán másképpen tette föl sapkáját. Mit gondol, miben és irányban változhatott Medve?  
 XII/7. Mit gondol, miért végezte szorgalmasan a gyakorlatokat Medve akkor is, ha a tiszthelyettes nem látta a nagy ködben?  
 XII/8. Ön szerint miért hagyta abba Medve a rádiókészítést?  
 XII/9. *Véget ért a sár korszaka,* olvashatjuk a regény Második fejezetének végén. Mit gondol, más értelemben is új korszak kezdődik, vagy csak annak örülhetnek, hogy márciusig-áprilisig nem sározzák be a bakancsukat?  
 XII/10. Az eddigiek alapján milyen benyomások alakultak ki önben erről a regényről?  
 XII/11. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?  
 XII/12. Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmezné?  
 XII/13. Mennyire tartja rokonszenvesnek vagy ellenszenvesnek a regény következő szereplőit?

*Használja rokonszenve kifejezésére a mellékelt 10 fokú skálát, ahol a 10-es a nagyon rokonszenves, az 1-es pedig a nagyon ellenszenves (az 5-ös egy kicsivel inkább ellenszenves, mint rokonszenves, a 6-os pedig egy kicsivel inkább rokonszenves, mint ellenszenves)*

Bébé	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Bognár tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Burger	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Colalto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Czakó	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Formes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Halász Petár	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Homola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X

Marcell főhadnagy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Medve	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Merényi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Mufi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Orbán	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Schulze tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Szeredy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Tóth Tibor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Júlia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X

XII/14. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

XII/15. És Ön milyen folytatásnak örülne?

### XIII. A Harmadik fejezet 3. alfejezete végén

XIII/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

XIII/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

XIII/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

XIII/4. Mit gondol, miért rajzolta le Zsoldos Medvének pesti lakásukat?

XIII/5. Ön szerint miért vette annyira rossznéven Medve, hogy Zsoldos meglökte egy kicsit a fürdőben?

XIII/6. Mit gondol, mit vagy kit siratott Medve a fogdában?

XIII/4. Hogyan értelmezi Ön ezt a mondatot: *Mindig bízott is benne, hogy valamilyen különb és rejtelmesebb megértés köti össze egyik embert a másikkal, mint a szavak és cselekedetek?*

XIII/5. Mit gondol, mi történt a fogdában Medvével?

XIII/6. *Ketrebe zárták, és Medve Gábor növendéknek hívják. Ő azonban valahol egészen másutt van, teljesen szabad és független.* Hogy értelmezi ezt?

XIII/7. *Csak jól felfofozni valamennyiüket, aztán megvédeni őket. Megvédelmeznik őket mindenkitől és mindentől. És megértetni velük valamit, amit maga sem ért. Csak érez a torkán.* Mire jött rá, mit érzett meg Medve, amikor így gondolkodott?

XIII/8. Hogyan értelmezi Medvének ezt a töprengését: *Néma gyermeknek az anyja sem érti szavát. Ez nem igaz, gondolta szenvedélyesen; szép kis anya volna az ilyen; hiszen előbb jön mindig a megértés, aztán a szó; ez a durva, torzító eszköz, hogy megcsönkítson valamit, ami egész volt; nem igaz, gondolta, de ugyanakkor fájdalmasan érezte, hogy nem tud többé tudomást nem venni erről a világról, melyben a szavak, tettek tökéletlen látszata uralkodik, sőt el sem tudja hagyni őket többé, visszamenekülve saját felengzős világába, lelke isteni magányába, ahol forma nélkül is teljes és tökéletes minden.*

### XIV. A Harmadik fejezet 6. alfejezete végén

XIV/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

XIV/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

XIV/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

XIV/4. Hogy látja, miért fordul el Kappéter Medvétől, amikor ő odaszalad hozzá, pedig a betegszobában nagyon kedves volt vele?

XIV/5. Véleménye szerint miért restellték egymás előtt szüleiket? És miért restellték restelkedésüket is?



XIV/6. És miért lett Medve ingerült, ha szóba került családja, otthona?

XIV/7. Mit gondol, miért ül át Bébé Czakó mellől Medvéhez?

XIV/8. – *Merrefelé mész?* – *helyesbítette Medve a kérdését.*

– *Budára – mondtam. – Át a Ferenc József hídon.*

– *Na látod.*

– *Mit látok?*

*Mérgesen kérdeztem, pedig már el is indultam vele.*

– *Hogy elkísérhetsz nyugodtan a Kálvin-térig – felelte kitérően.*

*Egészen másról volt szó, de úgy is értettük mind a ketten.* Mit gondol, miről volt szó?

XIV/9. Miért nem segített senki sem Czakónak a táskájából kiborult holmiját összeszedni?

XIV/10. Az eddigiek alapján milyen benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

XIV/11. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?

XIV/12. Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmeznéd?

XIV/13. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

XIV/14. És Ön milyen folytatásnak örülne?

#### A Harmadik fejezet 8. alfejezete végén

XV/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

XV/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

XV/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

XV/4. Véleménye szerint miért kel Medve a *mafláskodó* Szeredy védelmére Bébével szemben?

XV/5. Hogyan értelmezi Bébének azt a vélekedését, hogy *Jóformán Szeredyre volt alapítva egész létezésem?*

XV/6. Hogyan értelmezi Bébé következő gondolatsorát: *Semmi sem megy úgy, ahogy kellene, százezer, tízezer vágyunk, reménykedésünk dugába dől: de az az egy, legfeljebb két legfontosabb dolog, ami nélkül nem lenne élete az embernek, az végül mégis sikerül. Csak úgy mellékesen, természetesen. Hálára sem tart igényt a sors. Később már nem is izgultam ilyesmiért, tudtam, hogy ami alapfeltétel, azért fölösleges aggodalmaskodni.*

XV/7. Mit gondol, mitől lehet ennyire bizonyos Bébé, hogy festő lesz?

XV/8. Hogyan értelmezi ezt a félmondatot a *humor mérhetetlen komolyságával és félisteni bátorságával?*

XV/9. Mennyiben ért egyet Ön azzal a kijelentéssel, hogy *az élet mégis nagyszabású dolog?*

XV/10. Mit gondol, mi fog történni Apagyival?

XV/11. Írja le röviden, milyennek ismerte meg az eddigiek alapján

XV/11.1. Medvét?

XV/11.3. Szeredyt?

XV/11.4. Bébét?

#### XVI. A Harmadik fejezet 11. alfejezete végén

XVI/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

XVI/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

XVI/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

XVI/4. Hogyan ítéli meg Bébé Palugyayval szembeni viselkedését?

XVI/5. Mit gondol, mit érthet azon Bébé, hogy *Szeredynek köszönhetem légzési technikámat jórészt?*

XVI/6. Hogyan értelmezi azt, hogy *Érdekeink több rétege kötött össze bennünket Szeredyvel, sőt talán létérdekem, mert hajszálgököreink sajnos nagyon is valóságosan össze voltak fonódva, s ehhez nem kellett szeretnünk egymást?*

XVI/7. Ön szerint miért nevezi Bábé Júliával való szeretet-kapcsolatát egyfelől *kényes, szép, fényűző, komolytalan civil dolognak*, másfelől *kedves és halálosan fontos szí-néskedésnek*, amikor *hűségesen eljátszunk egy érzést önmagunknak és a másiknak?*

XVI/8. Véleménye szerint miért állt be Bébé Merényiékhez futballozni? Vajon miért vették be maguk közé? És miért rakták ki Szeredyt?

XVI/9. Mit gondol, miért lett akkora hatása a Mikulás-napi műsorban *kétségbeesett rögtönzéseiknek és a sete-suta laposságoknak?*

XVI/10. Ön szerint miért nem merte Bébé végleges vonalakkal húzni a fállét?

XVI/11. Mit gondol, tudás vagy sejtés, bizonyosság vagy illúzió Bébének az az érzése, hogy elvehetetlen lehetőségei vannak, s, hogy még fog csinálni valamit?

XVI/12. Hogyan értelmezi azt, hogy *Jönnék rövidebb-hosszabb időközök: nem lehet mindig tudni: de aztán visszatalál az ember: mindig vissza lehet vonulni a rendíthetetlen falak közé, hegyeinkbe?*

XVI/13. *Ők Merényivel öten-hatan, tulajdonképpen egészen más világban éltek, mint mi, s másképp: szabadon, kedvük szerint, emberhez méltóan, emlékezik Bébé. Mennyiben lehet vele egyetérteni?*

XVI/14. Bébé úgy vélte, ha már nem tudja elkerülni az ember, hogy észrevegyék gyávaságát, *akkor a hízelkedő megalázkodás még mindig kisebb hiba, mint az egyenes ellenszegülés.* Hogy ítéli meg ezt a felfogást?

*Itt következik a VII/8. kérdésben szereplő táblázat, Kiegészítve Júliával*

XVI/15. Az eddigiek alapján milyen benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

XVI/16. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?

XVI/17. Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmezné?

XVI/18. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

XVI/19. Ön milyen folytatásnak örülne?

## XVII. A Harmadik fejezet 14. alfejezete végén

XVII/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

XVII/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

XVII/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

XVII/4. Mit gondol, mi történik Bébé és Medve között a betegszobán?

XVII/5. Ön szerint miért *személytelenül* folytatták a marháskodást? És miért nem beszéltek erről soha sem?

XVII/6. Mit gondol, miért szúrt szemet Merényiéknek a kockás füzet?

XVII/7. Ön szerint hogyan lehetséges, hogy Bébének azután is szilárdan megmaradt a helye a futballcsapatban, hogy a kockás füzet miatt jól megverték?

XVII/8. Mit gondol, miért haragszik Medve Bébére?

XVII/9. Véleménye szerint miért mondja Medve, hogy ha Bébé visszaszerezné a kockás füzetet Merényiékétől, akkor ő széttépi?

XVII/10. Az eddigiak alapján milyen benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

XVII/11. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?

XVII/12. Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmezné?

XVII/13. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

XVII/14. És Ön milyen folytatásnak örülne?

### XVIII. A Harmadik fejezet 18. alfejezete végén

XVIII/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

XVIII/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

XVIII/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

XVIII/4. Ön szerint miért húzza meg Medve a vészféket?

XVIII/5. És miért tartja ezt Bébé dicsőségnek?

XVIII/6. Véleménye szerint jól gondolja Bébé, hogy még Merényiék is félnek Varjú alattomoságától?

XVIII/7. Mit gondol, miért nem engedi Merényi, hogy megszavazzák a távozó Schulze megajándékozását, amikor tudja, hogy mindenki elfogadta javaslatát?

XVIII/8. Ön szerint miért megy Bébé is Merényiékkel társai csomagjait fosztogatni? Szeredy miért nem megy velük?

XVIII/9. Mit gondol, miért tépte szét Medve a kockás füzetet?

XVIII/10. Ön szerint miért szerette jobban Medve a magasugrást, mint a futballt?

XVIII/11. Mit gondol, mi kezdett romlani Bébében, amikor Medve széttépte a füzetet?

XVIII/12. Hogyan értelmezi Bébének ezeket az érzéseit: *Mindenből hiányzott a régi keserűség éles, tiszta íze. S az elveszett rosszkedvemmel együtt más is elhagyott. Elszlott a köd, és nyomban romlani kezdett látásom?*

XVIII/13. Ön szerint mit talál Medve annyira vonzónak Tóth Tiborban, hogy még a futócipőjét is kölcsönadta neki?

XVIII/14. Mit gondol, miért küldi el Tóth Tibor Medvét?

XVIII/15. Ön szerint miért rakják ki Bébét a csapatból? Miért nincs ezért különösebben elkeseredve?

XVIII/16. Az eddigiak alapján milyen benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

XVIII/17. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?

XVIII/18. Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmezné?

XVIII/19. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

XVIII/20. És Ön milyen folytatásnak örülne?

### XIX. A Harmadik fejezet 22. alfejezete végén

XIX/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

XIX/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

XIX/4. Ön szerint milyen eredménnyel végződött Medve és Merényi párbaja?

XIX/5. Mit gondol, miért tereli a szót Medve a török ellen sikerrel harcoló várvedőkre, amikor Bébé a Merényiék elleni leszámolásról akar vele beszélni?

XIX/6. Ön szerint miért nem akar Medve Merényiék ellen fellépni?

XIX/7. *Nono. Jól néznénk ki, Bébé – gondolta valami bennem. Vagy valaki. Vagy valaki, akikkel szellősen átjártunk egymás lelkét,* olvashatjuk Bébé emlékezésében. Mit gondol, mi, ki, vagy kik szólaltak meg benne? Mit gondol, mi játszódhatott le benne?

XIX/8. Ön szerint miért haragudnak Tóth Tiborra Merényiék eltávolítása után?

XIX/9. Mit gondol, miért tartják hazug, hamis dolognak, annak ellenére, hogy eredménye mégis az igazsághoz tartozott?

XIX/10. Véleménye szerint jogosan nevezi Drágh őt *rohadt csuhásnak*?

XIX/11. Bébé úgy érzi, nem kellett volna kicsapni Merényiéket, de nem tudja megfogalmazni, mit kellett volna csinálni velük. Ön mit gondol erről?

XIX/12. Ön szerint, miért nem engedi Medve és Szeredy Tóth Tibort bántani?

XIX/13. Az eddigiek alapján milyen benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

XIX/14. Az eddig olvasottakból mi ragadta meg leginkább?

XIX/15. Ha itt fejeződne be a regény, hogyan értelmezné?

XIX/16. Mit gondol, hogyan folytatódik ez a történet?

XIX/17. Ön milyen folytatásnak örülne?

## X. A regény legvégén

XX/1. Milyen érzéseket váltottak ki Önből az eddig olvasottak?

XX/2. Mi volt, ami leginkább megragadta ebben a részben?

XX/3. Akadt-e olyasmi, amit nem értett? Röviden jelezze, mi volt az?

XX/4. Mit gondol, miért jött vissza Szeredy a Mátrából?

XX/5. *A mohácsi csata négyszázadik évfordulója közeledett éppen. Megszoktuk hát, hogy egyedül ünnepelgessük vesztett nagy csatáinkat, melyeket túléltünk. Talán azt is megszoktuk, hogy a vereséget izgalmasabb, sűrűbb anyagból való és fontosabb dolognak tartjuk a győzelemnél – mindenestre igazibb tulajdonunknak.* Kire vonatkozhat a többes szám első személy? Hogyan értelmezi ezt a gondolatsort?

XX/6. Hogyan értelmezi azt, hogy *Úgy szeretem felebarátaimat, mint önmagamat. Ugyanazzal a fajta szeretettel. Nem jobbal. Tehetetlenül, közönyösen, megmáshíthatatlanul.*

XX/7. Hogy értelmezi azt, hogy *Nektek is tízezer lelketek van. Az idő visszafordíthatatlan koordinátája mentén virtuális\* lehetőségeinkből mindig csak egy tud megvalósulni?*

XX/8. És hogyan értelmezi Medve írását? *A fogható valóság felszínén élünk elszakadva. Az érzékelésen túli, időn kívüli nagyobb valóság terében azonban folytonosan összefüggünk egymással valahol. Indáink metszik a világot, aztán továbbnyúlnak, ki, egy ismeretlen dimenzióba, mint elszakítatlan köldökzsinór, s ott vagyunk egybekapcsolva, egyetlen egésként, abban a teljesebb kontinuumban\*\*.* Másképp hogyan érthetnék meg végül még a néma gyerek szavát is? Hogyan volna lehetséges az a csoda, hogy a mi siralmas eszközeinkkel, szóval, tettel, rúgásokból, tréfákból, otromba, elnagyolt jelekből mégis megértjük egymást? Hogy felfogjuk azt is, ami nincs benne, s ami bele sem férhet ki-

\*lehetőségként létező

\*\*folyamatosságban

fejzőeszközeinkbe? Másképp hiábavaló volna minden igyekezetünk. Így pedig gyarló látszatokból, a létezés felületében reménytelenül nyújtózkodva egymás felé, és halott formák segítségével élő valóságot tudunk létrehozni, ha a felületre merőleges irányú, ismeretlen dimenzió felé ható erőkre szakadatlanul ügyelünk. Mert konvergens\*, egy metszőpontból kiinduló sugárnyaláb tagjainak is tekinthetjük magunkat, hiszen annál jobban közeledünk egymáshoz, minél beljebb haladunk önmagunkban, magányunk közös centruma felé – noha szűkebb vagy tágabb gömbfelületeken, melyekből diszkri\*\* pályákat, elszigetelt pontthalmazokat ütünk ki, esetleg egyáltalán nem érintkezünk.

Hogyan értelmezi ebben a szövegben a következő kifejezéseket?

XX/8.1. *érzékenylen túli, időn kívüli nagyobb valóság*

XX/8.2. *a felületre merőleges irányú, ismeretlen dimenzió*

XX/8.3. *magányunk közös centruma*

XX/8.4. És hogyan értelmezi az egész szöveget?

XX/9. *De hát össze vagyunk kötözve, s még csak nem is úgy, mint a hegymászók, vagy a szeretők, nem azzal a részünkkel, amelyiknek neve, honossága, lakcíme van, s tesz-vesz, szerepel, ugrál a világban, hanem igazában a nagyobbik részünkkel vagyunk összekötözve, amelyik nézi mindezt, gondolja Medve. Ön hogyan értelmezi ezt a „nagyobbik részt”?*

XX/10. *Fájt a szeretete, fájt a reménytelenség, fájt, hogy túléltünk mind a ketten valami jóvátehetetlent, mégis alig fájt. Vagyis inkább egészen csendesen fájt, egészen messze, de olyan erővel és olyan mélyen, ahol azt az egy-két biztos dolgot tudtam: s ahogy szelíd galvánáramával átjárta a nehezen szerzett, itkos, elvehetetlen nyugalmat, egy pillanatra világossá vált a talaj alaprétégződése, amin éltem: a kimondhatatlan érzés, hogy mégis minden csodálatosan jól van, ahogyan van. Júlia arcán a megkezdett mosoly forrósodott. De aztán ennyiben maradtunk: a mosolygás soha-félbe-nem-hagyott kezdőpillanatánál. Így emlékezik Bébé.*

XX/10.1. Mit gondol, miféle jóvátehetetlent éltek át Bébé és Júlia?

XX/10.2. Mit gondol, mi lehet „a talaj alaprétégződése, amin éltem”?

XX/10.3. Ön szerint hogy értsük azt, hogy „minden csodálatosan van, ahogyan van”?

XX/10.4. Hogyan értelmezi „a mosolygás soha-félbe-nem-hagyott kezdőpillanatát”-t?

XX/11. Mennyire tartja rokonszenvesnek a regény következő szereplőit?

*Használja rokonszenve kifejezésére a mellékelt 10 fokú skálát, ahol a 10-es a nagyon rokonszenves, az 1-es pedig a nagyon ellenszenves (az 5-ös egy kicsivel inkább ellenszenves, mint rokonszenves, a 6-os pedig egy kicsivel inkább rokonszenves, mint ellenszenves)*

Apagyí	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Balabán tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Bébé	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Bognár tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Borsa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Burger	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Colalto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Czakó	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Drágh	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X

\*összetartó

\*\*nem folytonos

Edelényi százados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Formes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Gereben Énok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Halász Petár	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Házmáncsi tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Homola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Jaks	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Júlia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Kalugyerszky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Kappéter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Kmetty Fidél (Manci)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Kovács Garibaldi ezredes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Laczkovics Józsika	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Laczkovics Sándor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Marcell főhadnagy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Matej	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Medve	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Medve édesanyja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Merényi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Monsignor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Mufi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Orbán	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Ötvevényi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Palugyay	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Schulze tiszthelyettes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Szabó Gerzson	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Szeredy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Tóth Tibor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Varjú	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Veron	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Zámencsik Béla	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
Zsoldos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X

XX/12. Milyen benyomások alakultak ki önben erről a regényről?

XX/13. Mi ragadta meg leginkább ebben a regényben?

XX/14. Hogyan értelmezi az egész regényt?

## READER ON THE FRONTIER

Research of the reception and recipience of *School on the horizon*. Summary

From 1999 to 2001 in an empirical literary sociological (and partly socio-psychological) research the author and his colleagues analysed the reception, appreciation and the effects of *School on the Frontier* by Géza Ottlik within Hungary. (The summary is sectioned according to the chapters of the book.)

### 1. Preliminary anticipations

Reviewing the various models of the *relations of the literary work and the reader* the author lays down that: 1) The empirical reception researches he has done did not justify the theory of the text governing the reader or the hypothesis of the arbitrary reader. 2) G. Ch. Lichtenberg's aphorism, according to which the text is a picnic where the writer brings the words and the reader brings the meaning, needs to be corrected. 3) P. Ricoeur's "synthesis model" can be best applied to investigate the relationship of the work and the recipient. He claims that W. Iser's theory of the effect on and the response of the individual reader and H. R. Jaus's concept of the collective requirement and the public response are mutual and supplementary theories. 4) This model can be well supplemented with the so-called "corrigible schemes model" of cognitive psychology as well as with the adaptation of M. Bubert's Me-You relations to the literary work-reader relations.

### 2. On the aims and methods of the research

In this research the *literary work* is represented by a Hungarian novel of *School on the Frontier* (first published in 1959) which, along with its author, is an object of cult. This novel is set in the hell and purgatory of a military school near the border where children aged 11–14 are trying to survive with the less possible casualties or subsist thriving in their personalities. Virtually this novel is about life, existence itself. This work, which was translated into a dozen of languages, is considered to be one of the best Hungarian novels of the 20<sup>th</sup> century. The author is said to be a legendary figure who shows moral strength against the communist dictatorship and also the "Hungarian Gogol" from whose cloak famous writers have emerged such as Péter Esterházy.

The readers were represented by twelve groups of 20–30 people of different scales of values, education, taste and world-views. a) Four groups of teenager students of aged 17–18 studying in state schools, catholic high schools, vocational schools and military high schools. b) Six groups of students of engineering, graduated engineers, graduating military officers, college and university students majored in literature, catholic and reformed seminarists, Krishna believer monks. c) Teachers of literature between the age of 30 to 50. d) Graduate readers of various jobs representing the elderly age group.

During the empirical research, the following questions were examined: 1) *Who and why* reads the novel in Hungary at the turn of the millennium. 2) How are the

literary work's "reading history", cult and "canonization" developing. 3) How is the *reception* of the work changing among *professionals*. 4) Examining the *reception, appreciation, relation to the characters, the effect and the interpretation*, I considered the effect and the interpretation dependent variable and examined how they are influenced by the belonging to a *generation, sexual identity, occupation, education, taste, ideology, milieu and scale of values*. 5) To what extent can these twelve groups be considered as an *interpreting community*. 6) In a group of 45 (high school, college and university) students, the novel's *reading process* was examined. 7) In two smaller groups of (high school, college and university) students and classical graduates, the *re-reading* process of the novel was researched.

### 3. The novel's professional reception, cult and canonization

In the two years following the publication, the reactions on the novel were mainly political allegories. The Marxist critics charge the writer with civil disobedience. They miss the criticism and the realism in the piece, and their interpretations are characterized by ideological-political and sociologizing reduction. In the following decades the work is unmentioned, then in the seventies more and more essays approach the work from ethical, anthropological and esthetical point of view. Many refer to the work as the achievement of integrity. In the eighties, two types of "reading strategies" can be found in the analysing essays: 1) theological type interpretations sifted through the personality of the reading experience 2) dialectical poetological readings.

Many of the readers of *School on the Frontier* think that this novel is a work of a writer who is circled by legends, secrets and cult. These elements are also embodied in their reading horizons. In the first decade after the publication four fifth of the essays on Ottlik deal with *School on the Frontier*. In the following decades more and more writings are published about the writer and in the nineties they reach eighty per cent. This implies the increase of the Ottlik cult. The first important element of the history of the Ottlik cult was the compilation *Soraközó (Assembly)* in the periodical *Mozgó világ (World in Motion)* in which two dozens of young writers demonstrate in favour of Ottlik and the novel. Ottlik may have been a father, an initiating master, moral foregoer, aesthetical trend and the perfect example of uncompromising. Along with the textual confessions, there is a cultic visual arts work resembling a special Gobelin whose author is Péter Esterházy. He copied the whole text of the novel on a single poster. Further stages in the Ottlik cult are the necrologies, the Ottlik memorial book, the *Mélylégzés (Deep Breath)* volume of Ottlik studies compiled by teacher trainees of Szombathely.

The presence of the author and the work on the Internet reflects its presence in cultural institutes (schools, libraries, publishers, museums), book trade and in the communities of the civil society and private life. Ottlik appears on private homepages and often on those not working in the field of arts. Ottlik and *School on the Frontier* comes up in interviews with chemists, doctors and musicians as well as – apart from literary and bridge<sup>1</sup> periodicals – in pedagogical articles and economical column of a daily paper.

The organisers and lecturers of conferences, seminars and lectures on Ottlik and his works were mainly cult members and intellectuals independent from party-politics.



In the canonization procedure (designating it teaching material, final examination topic and school competition topic) of the Ottlik works (mainly *School on the Frontier*), not only the educational institutes had a major role but also the researchers, teachers and clerks belonging to the cult. In the seventies and the beginning of the eighties, *School on the Frontier* appeared in literature classes due to the courage of the teachers representing the alternative canon. In the nineties it became compulsory or recommended reading in many grammar schools, which has limited its cult.

#### 4. Availability and reading of the novel

After the first publication of the novel it was only published in 1968, and every 2 to 5 years afterwards. In 1968, 4% of the library goers over 18 read it and only 1% enjoyed it – despite the fact that it was a compulsory reading in schools – still only 9% of the adult population read it, 4.5% of which as a school reading. We can state that the audience of this “boyish”, “masculine” work consists of mainly women (almost two third) and people of secondary and higher education (over four fifth). It is also evident that the younger generations encounter the novel as a school reading, and only women, the population of over 50 and those who read regularly have a majority who chose the novel consciously.

As far as the appreciation of the novel is concerned, we can only state that in every (examined) layer the work was accepted with favour.

#### 5. Readers' horizon

The most educated of the 12 groups were the literature teachers and they had seen the most films too. The least informed were the high school students. The same can be said about the knowledge of literary codes.

The teachers of literature had the best literary attitude towards the reception of *School on the Frontier*. The order of the rest is: catholic clerics, protestant clerics, Krishna believer clerics, students of engineering, students of catholic high schools, students of state high schools, old readers, senior military students, vocational students, students of military high schools.

For the reception of *School on the Frontier* the scale of values of the catholic clerics seemed to be the most appropriate. The least appropriate was that of vocational students and students of military high schools.

#### 6. Reading process

The reading process was examined by the author in the following dimensions: 1) changes in the reader's experience (feelings and effects) 2) shaping of the reader's expectations (the desired and expected continuations) 3) development of the understanding of the read material 4) evolution of the interpretation of the novel (in details and as a whole).

The frequent changes in the positive and negative feelings and emotions towards the events and the characters of the novel show a very dynamic process of reading experience in which the freshly read events have a strong but usually temporary effect. However most of the readers are affected by the events and the characters, some of them are also caught by the atmosphere, content (scale of values, world view) and the shaping of the whole work. Some of the readers showed a more and more abstract wording of the experiences as they advanced with the reading. For a considerable part of the readers the victory of the good and moral justice is impor-

tant. On the other hand, they expect their well-being and overcoming their enemies or the hardships and not explicitly their moral and human enrichment.

After the first five to ten chapters, the majority of the readers did not cope with the *scheme* of “exciting”, “adventurous” novels or the “love story”. Most of them experimented with the schemes of “student novel”, „the fight of oppressors and opposed ones” or “friendship”, many of them simultaneously. Apart from these, the schemes of “assimilation or maintaining the personality” turned up too.

The *expectancy horizon* of the majority of the readers is highly *desire-driven*. In most of the cases the presumed and the desired were hardly separated. This shows that instead of entering the novel they formed the work to their own image. Besides these, it could be learned that the readers’ requirements became more *realistic* by the end of the novel.

As the readers were getting ahead with the reading, they had more and more abstracting interpretations, as well as some *graded interpretations*. The moral dimension of the interpretation was getting more emphasized, especially the interpretations in the good-bad schemes.

The readers placed the strange, disturbing images into the context of *familiar categories and images*. The readers who were used to actionful and exciting stories tried very hard to change it into a *story* based on the scheme of familiar stories (including their own story).

#### 7. The recipience and effect of the novel

The elements of *general impressions* referring to the senses, effects and estimation were the following in most of the groups: pondering, identification (recognizing ourselves), character-painting, reality, strong effect. The teachers of literature and catholic clerics *enjoyed* the novel the most, and the old readers and vocational students the least. The teachers of literature, the engineers and the catholic clerics feel it the *closest to their tastes*, the old readers and vocational students the least. The professional readers (teachers and students of literature) and the catholic clerics feel the *ideology* the closest, the vocational students, military students and old readers the least. The positive or negative recipience of the novel shows a strong relation with the *positive attitude to literature*.

Regarding the *effect* of the novel (i.e. at the level of feelings) we found a strong consensus between the twelve groups. The more positive the recipient attitude was the less kept the novel boring and the more considered it philosophic or exciting. Nevertheless, there were some among the readers with weakly positive attitude on whom the novel had a disturbing or shocking effect.

#### 8. The interpretation of the novel

The feelings that the readers worded were different. One third of them is single elemented, two third of them are multiple elemented only one third of which is an organically composed text. The total of the *interpretation-elements* is the following: 33% psychological, 27% philosophical, 26% sociological, 14% ethical.

The *less graded, reducing* (mainly single-elemented) interpretations are mostly characteristic of the vocational students, military students and grammar school students but they also turn up in other groups, to the least extent among the interpretations of the clerics and the teachers of literature.

The *graded* interpretations are most frequent among the Christian clerics and the teachers of literature but they also appear in other groups, sometimes even in the military groups except for the group of vocational students.

The acceptance of the 33 single-sentence interpretation offered in the questionnaire showed a strong consensus.

Besides the discretion of the interpretations containing *religious* elements, the acceptance of *sociological* interpretations showed vast differences between the different groups. These were mainly given by non-religious secondary school students, military officer trainees and engineers. The similarity of the experiences of professional and lay readers, vocational students and teachers of literature, the Krishna believers and protestants may be due not only to the school (educational institute) but also to the school of life itself and especially the general human, European and Hungarian school of growing up. The cozy feeling that the members of the socially and culturally different groups had during the reading of the novel may have anthropological and cultural anthropological reasons. This feeling „demodulated” the rating of the interpretations in the questionnaire.

There were much bigger differences between the interpretations of the *text fragments* by the different groups than in the case of the interpretations of the novel-fragments and general interpretations. The readers who were more educated, more literate, having a more delicate taste and more intimate relation with literature gave more graded text-interpretations. Note that in this aspect the students of literature are preceded by the Krishna believers. The teachers of literature are preceded by three lay groups. The reason may be that being a professional reader does not seem to be an advantage since professionals can be obstructed in the interpretation by special *professional prejudice*.

The readers who chose graded interpretations from the offered variety of general interpretations also gave reducing and construing interpretations in more than half of the cases.

This research shows that the whole can be compiled – more or less relevantly – due to the artistic redundancy even if some of the details do not fit in their own place.

### 9. Re-reading of the novel

This research does not verify Jauss' hypothesis according to which the first reading is the aesthetic perception and the stage of perceiving comprehension while the second reading is the reflexive interpreting reading, since we found a considerable interpreting reflection at the first reading, and in many cases the aesthetic perceptive interpretation widens during the second reading.

The recipient behaviour of three-quarter of the readers did not change considerably after the second reading. In the case of some readers a *slight difference* can be detected in the effect of the novel but none in the in the interpretation. In the case of some other readers there are serious positive changes in the reception (recipience, understanding, effect and rating) of the novel but only small biases in the interpretation. At one quarter of the readers, the second reading reveals smaller positive divergences in every aspect (recipience, effect, interpretation). One quarter of the readers (all of them with advanced literary sense) produced a much deeper and graded interpretation after the second reading. Their reading behaviour corre-

sponds to Jauss' model with the restriction that interpretation had been already an integral part of their first reading. Re-reading enables the intensification of the work's effect or the interpretation.

#### 10. Summary and extrapolation

The *positive reception and effect* of the novel is highly affected by the literary attitude, knowledge of code and worthy literature and to a smaller extent education, age scale of values and view of life. Those with humanist, spiritual and responsible views like the novel more. Those with material, individualist, active managing view like the piece less than the average.

As far as the relation with the characters is concerned, apart from some exceptions, there is a stronger consensus, and the sociological and sociopsychological influential factors have a weaker role than concerning the reception and effect of the novel.

The general interpretations, the gradedness of the explanations of texts and the preference of graded interpretations all indicate a strong positive correlation with education and the quality and depth of the relation to literature. In all three cases a weaker but still considerable relation can be observed with the sympathy of humanist-spiritual scale of values, in two cases with the sympathy of responsibility, accepting scale of values and believer approach. It seems – based on the results of this research – that interpretation is influenced by the education, literacy, scale of values and world-view more than the reception and effect.

This research verified the statements of the researches which emphasized that socio-cultural factors influence the recipient (reception, rating, effect, understanding and interpretation) of literary works. This research demonstrated the role of higher education (which in most of the cases means higher literacy and more sophisticated taste) in positive recipient. Another factor that had a very influential role in the recipient was religiousness.

- 1) general religiousness (found in the recipient behaviour of the students of state and catholic grammar schools)
- 2) clerical vocation and occupation (suggested by the recipient behaviour of clerics and non-clerics of the same generation)
- 3) belonging to different religions (Christian and Krishna believer vaisnava) and denomination (catholic and reformed).

We could detect some difference between the recipient behaviour of the professional and lay readers as well as between those belonging to different generations. It has also become clear that – since the influence of these factors are relative – other socio-psychological factors, such as the reader's attitude to literature, have a remarkable influence too. This proved to be a more important factor than the scale of values which also influenced the recipient considerably.

All twelve groups – however they show the characters of the “average reader” – have their own features. But – regarding their recipient behaviour – none of them diverted from the average and proved to be homogenous enough to be called interpreting community. Not even the specific groups as military students, military trainees, catholic, protestant and Krishna believer clerics or the two groups of literati. The main reason is that in terms of literacy, literary taste and attitude or scale of values, they were not homogenous enough. In other words: every group

started reading and receiving the work with various (sometimes very different) reading strategies and in every group there were some readers who got into a dialogic relation with the novel.

It is not surprising that the *teachers of literature* got nearest to this novel since they enjoyed it the most, they felt the ideology of the novel closest to themselves, they felt it most appropriate for their tastes, they considered it the least boring, they chose the most graded interpretations from the offered ones and their text interpretations were the most graded ones.

But the next to them were not the students of literature but the *catholic clerics*. The furthest were the vocational and military students. This may primarily be because of their literary attitudes, knowledge of code and secondarily to their aptitude to transcendence due to their religiousness.

“Literature exists in its own universe, it is not an interpretation of life but it includes life and reality.” says N. Frye. “Includes” also means that it represents the unspeakable. Shaping the understanding – that is seizing the order hidden in but sometimes revealing from the chaos – is interpretation. But this is always based upon previous possession – as K. Rahner said: existential experience. Not everybody is capable of this. As Heidegger says, the anybody-self of the everyday existence is not capable, only the self seized by ourselves. For this reason, it is not evident that the theoretician (the literary expert) who has the greatest chance to understand the world of the literary work including the life and reality but – according to Gadamer – the reader who has an appropriate, experimental *practical knowledge* (phronesis). The reading that originates from such knowledge cannot be justified by epistemic (rational or empirical) methods. The correctness of the reading (i.e. text variant) of a reader who was called upon *co-authorship* cannot be verified referring to the outer world or logic but to *alternative readings*.

The literary work that exists in its own universe cannot lack *meaning*, it is featured by traces of rationale and interpretation. This is why Georg Christoph Lichtenberg’s conception (frequently quoted by literature teachers and hermeneutists of different tendencies), according to which the literary work is a picnic where the writer brings the words and the reader brings the meanings can be challenged. This aphorism is interpreted by many that the literary work does not “function” without the active and creative contribution of the reader. This research has established that at the encounter of the Otlík work and its readers *attributing the meaning* is not the result of a subjective arbitrariness and that the text *governs* the perception. At the same time, the hermeneutical reception-aesthetical axiom (according to which the literary text gains existence in the act of reception) can hardly be disputed. This is based on the philosophical thesis by which we can only speak about reality if it is already part of our conscience. It is also true (and we could see from this empirical research) that the reader who dialogizes with the literary work *dialogizes with himself* too. The results of this survey justify Sándor Radnóti’s assumption which claims that “Even if we take some things with ourselves (wine, flowers, i.e. aesthetical approach and authorization) we are guests and we are not at a picnic”.

In religion, the relation of the man and the horizon is the invoking encounter, which requires a decision from the man and, as the result of the decision, the “per-

son” appears. The work of art that represents the *horizon of the existence* claims a similar activity from the recipient as the religious horizon. There is an *encounter* and a *decision* too, and this dialogue helps the person come into existence. Nevertheless, God and the work of art are not entities of the same ontological status, both the invocation from the work of art and their experience and recipience are similar to religious experience. As divine experience (i.e. receiving God) requires a kind of belief, similarly the reception of the literary work requires a kind of literary disposition, reader attitude and initiation. While God invoking humans is the intelligence himself, the meaning itself (even the statement), the work of art with its own universe cannot be meaningless. The dialogue with the work of art – especially in our culture – *requires specific recipience conditions* (among them, as we could see, sociological and psychological ones too), as well as *specific contribution on the reader's side*. This way an epiphany comes into being which extends the interpretation horizon and the personality of the recipient.

According to Géza Ottlik's theory, “the novel does not want to tell something but it wants to be something”. The message of his novel is not something but the *totality of existence, the entire life*. As we could see, many of the readers involved in this research feel or know this, some even confess it.

1 Ottlik was an internationally acknowledged bridge player and writer.

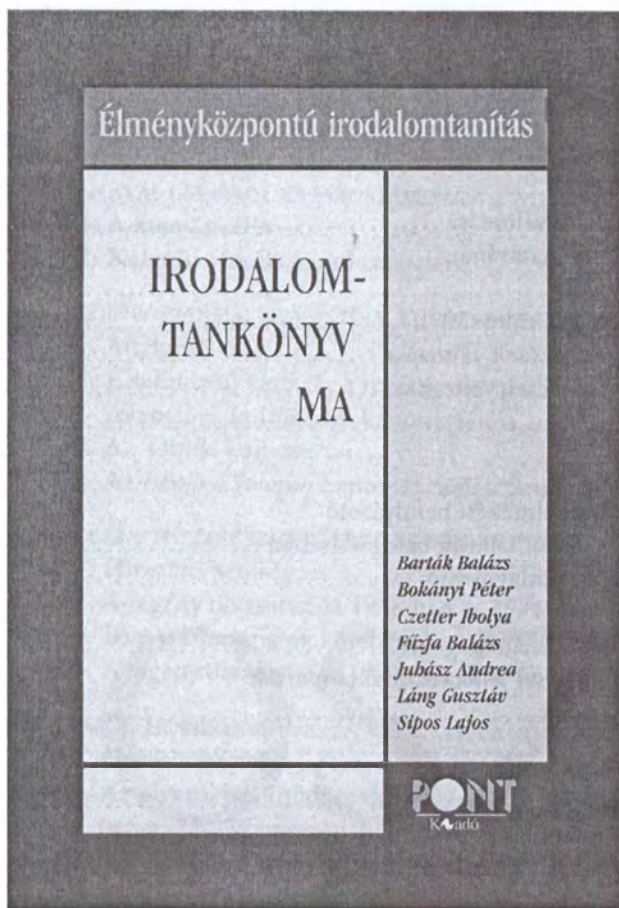


# TARTALOM

1. A KUTATÁS CÉLJÁRÓL ÉS MÓDSZERÉRŐL .....	7
1.1. A kutatás célja .....	7
1.2. Kutatási témák és módszerek .....	7
2. A REGÉNY SZAKMAI RECEPCIÓJA, KULTUSZA ÉS KANONIZÁCIÓJA .....	10
2.1. Áttekintő kép .....	10
2.2. Értelmezési keretek: a regény szakmai recepciója, kultusza és kanonizációja .....	11
2.3. Az Ottlik-kultusz .....	19
2.4. Az <i>Iskola a határon</i> kanonizációja a tankönyvekben .....	26
3. A REGÉNY HOZZÁFÉRHETŐSÉGE ÉS OLVASOTTSÁGA .....	29
3.1. Hozzáférhetőség .....	29
3.2. A regény olvasottsága 1968-ban és 1973-ban könyvtárhasználók körében .....	29
3.3. A regény olvasottsága 1999-ben és 2000-ben .....	30
4. OLVASÓI HORIZONT .....	32
4.1. Ottlik ismertsége .....	32
4.2. Az olvasói beállítódásnak a regény befogadása szempontjából kedvező volta .....	32
4.3. Az értékrend .....	35
5. OLVASÁSI FOLYAMAT .....	39
5.1. A mű–befogadó viszony .....	39
5.2. Az élmény alakulása .....	49
5.3. A megértés alakulása .....	69
5.4. A szereplőkhöz való viszony alakulása .....	70
5.5. Az értelmezés alakulása .....	73
5.6. Összegzés .....	103
6. A REGÉNY FOGADTATÁSA ÉS HATÁSA .....	105
6.1. Általános benyomások .....	105
6.2. Elfogadás és elutasítás .....	108
6.3. Hatás .....	116
6.4. Rokonszenvezés és azonosulás a szereplőkkel .....	121
7. A REGÉNY ÉRTELMEZÉSE .....	126
7.1. Átfogó értelmezések .....	126
7.2. A felkínált értelmezések megítélése .....	138
7.3. Szövegrészletek értelmezése .....	152

8. A REGÉNY ÚJRAOLVASÁSA .....	172
8.1. Mindennapi tapasztalatok .....	172
8.2. Olvasáslélektani tapasztalatok .....	173
8.3. Jauss modellje .....	174
8.4. Az Ottlik-regény újraolvasás-vizsgálatában alkalmazott módszerek .....	176
8.5. Az általános benyomások változása .....	177
8.6. A regény fogadtatásának, hatásának és értékelésének változása .....	179
8.7. A szereplők megítélésének változása .....	180
8.8. A „makro-szintű” értelmezések változása .....	181
8.9. A „mikro-szintű” értelmezések változása .....	183
8.10. Összegzés .....	185
9. ÖSSZEGEZÉS ÉS KITEKINTÉS .....	188
9.1. Az értékelést, hatást és értelmezést befolyásoló tényezők szerepe az Iskola a határon befogadásában .....	188
9.2. Az Iskola a határon és az „átlagolvasó” .....	193
9.3. A vizsgált csoportok befogadói viselkedésének sajátosságai .....	194
9.4. Sajátos olvasási beállítódással jellemezhető csoportok vagy értelmező közösségek .....	205
9.5. Kitekintés .....	208
10. FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM .....	218
11. FÜGGELÉK .....	225
11.1. Kérdőív Ottlik Géza <i>Iskola a határon</i> c. regénye befogadásának vizsgálatához .....	225
11.2. Kérdőív a befogadás folyamatának vizsgálatához .....	237
READER ON THE FRONTIER Research of the reception and recipience of <i>School on the horizon</i> . Summary...	252





## ELŐKÉSZÜLETBEN:

*Kerényi Ferenc*

*Láng Gusztáv*

*Szigethy Gábor*

*és munkatársaik:*

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ  
IRODALOMTANÍTÁS

*Sipos Lajos*

*Gordon Győri János*

*(szerk.):*

IRODALOMTANÍTÁS  
A VILÁG  
12 ORSZÁGÁBAN

*Füzfa Balázs:*

MIÉRT SZÉP –  
VERSELEMZÉSEK

*Sáray Anna (szerk.):*

OTTLIK-BIBLIOGRÁFIA

*Druzsín Ferenc:*

A NEVETÉS  
IRODALMA

*Vízkeleti Julianna:*

VERSTANI  
(KIS)LEXIKON

*Az élményközpontú irodalomtanítás olyan szemléletmód, mely mindenekelőtt az irodalommal kapcsolatos élményszerzést tartja fontosnak. Úgy véli, hogy az általános iskolás, középiskolás diáknak rendelkeznie kell bizonyos irodalomtörténeti ismeretekkel, de az irodalommal kapcsolatos közvetlen élményeket nem pótolhatja semmi.*

Ez a program a jövőre készít fel. Döntéshelyzetek, kritikus helyzetek megoldására nevel észrevétlenül, s igényességre, a minőség tiszteletére tanít. Nem tananyagot kér számon és akar megtanítani, hanem a szellemi munka s az irodalomban rejlő szépségek élvezetére szeretne rávezetni.

Az élményközpontú irodalomtanítási programhoz közvetve vagy közvetlenül kapcsolódó könyvek a PONT Kiadónál jelennek meg.

# forduló pont

## A FORDULÓPONT TEMATIKUS SZÁMAI:

- Tévé előtt – védtelenül?
- Miért (nem) olvas a gyermek?
- Mint a mesében?
- Vevők az erőszakra?
- Játék az egész világ?
- Válságban az olvasás?
- Mitől fél a kamasz?
- Ki vagyok én?
- Az (olvasni)tudás – hatalom?
- Nemek (h)arca?
- Veszteségek nyeresége?
- Együtt vagy külön?
- Kié a gyermek?
- Parttalan kamaszkor?

A Fordulópont negyedévente megjelenő folyóirat.

Éves előfizetés: 2000 Ft. Megrendelhető a kiadó címén:

**PONT Kiadó • 1300 Budapest 3, Pf. 215**

# OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Könyveink kaphatók a könyvesboltokban, és megrendelhetők egyszerű postai levelezőlapon vagy akár telefonon/faxon/e-mailen közvetlenül a kiadótól.

10 vagy több példány rendelése esetén: 10% kedvezmény!

A postázás költségét a kiadó vállalja.

Címünk: PONT Kiadó, H-1300 Budapest, Pf. 215.

Tel/fax: (36-1) 368-8058 • e-mail: [pontkiado@hu.inter.net](mailto:pontkiado@hu.inter.net)

honlapunk: [www.pontkiado.com](http://www.pontkiado.com)



Az irodalmi művel találkozó olvasó határhelyzetbe kerül: amikor olvas, kilép a napi rutinból, kikapcsolódik, s lehetőséget kap arra, hogy átlépjen egy másik világba, egy másik dimenzióba, ami korántsem mindig történik meg: a határhelyzetbe kerülésből – ez minden olvasni tudó ember számára adva van – még nem következik a határ átlépése. Ennek a határhelyzetnek a tanulmányozására ez esetben az *Iskola a határon* című Ottlik-regény olvasásának szociológiai-szociálpszichológiai vizsgálata adott alkalmat. A cím azt is sugallhatja, hogy Ottlik könyvének befogadása különös helyzetbe hozná olvasóit. Bár ezzel is lehet számolni – vagyis azzal, hogy ez a határhelyzet mennyiben tér el más efféle határhelyzetektől –, könyvem egyfelől arról szól, mi is történik az irodalmi mű és olvasója között az olvasás határhelyzetében, másfelől pedig az Ottlik által ábrázolt határhelyzetnek befogadásáról (fogadtatásról, értelmezéséről és hatásáról).

Mint az irodalmi mű és az olvasó kapcsolatát vizsgáló kutató, azt tapasztaltam, hogy az az olvasó képes átlépni, s gazdagodva, személyében továbbépülve visszatérni a mindennapok világába, aki már valamennyire gyakorlott az átlépésben.

*Kamarás István*

ISBN 963 9312 58 4



9 789639 312586

Ára: 2950 Ft