
KISPÁL DÁNIEL

VÁLTOZÁSOK AZ ADY-RECEPCIÓBAN (IRODALOMTANÍTÁSI PARADIGMÁK ÉS AZ IRODALOMTANKÖNYVEK ADY-KÉPE)

Bevezetés

Irodalomoktatásunkban időről időre megfigyelhetjük azt a jelenséget, hogy egy-egy szerző, életpálya kapcsán az aktuális tananyagtartalom radikálisan változik, vagy éppen ennek ellentettje történik, nagyon hosszú időnek kell eltelnie ahhoz, hogy a kanonikussá szilárdult műértelmezések, az aktuális alkotó életművének recepciója valamelyest módosuljon. Fokozottan érvényes lehet ez az állítás azon költőink, íróink tekintetében, akik a legjelentékenyebb pozíciókat foglalják el hazánk irodalomtörténetében, és bizonyos szempontok alapján azt állíthatjuk róluk, nevük, életpályájuk, művészeti tevékenységük a kultusz fogalmának kategóriája alá tartozik.

A tananyagtartalmak módosításának vagy mozdulatlanságának változó perspektíváival találkozhatunk az elhallgatás, elhagyás, bővítés és kiszínezés négyes fogalomrendszere segítségével.

A fent említett jelenség(ek) indikátora leggyakoribb esetben valamilyen ideológiai narratíva fölerősödése, azonban – szerencsésebb esetben – az is előfordulhat, hogy az irodalomtudomány új eredményei, illetve bizonyos pedagógiai paradigmaváltások, tanításmódszertani meglátások generálják a változást.

Magyaránként nehéz dolgunk adódik akkor, ha ezen kiemelt pozícióban lévő, kultikus szerzők – gondolok itt elsősorban Petőfi Sándorra, Ady Endrére és József Attilára – műveivel, írásművészetének jellegzetességeivel foglalkozunk az irodalomórakon, hiszen a műalkotásokat mindig valamiféle mitikus felhő lengi körül, illetve az adott szerzői életpályája jelentős mértékben befolyásolja, befolyásolhatja az interpretációt, ami sok esetben azt eredményezi, hogy a szövegek esztétikai szempontból történő megítélése elsikkad egyfajta pozitivista, ideológiai pozitivista narratíva árnyékában.¹ Talán még ennél is nagyobb problémát jelent – hiszen a posztmodern irodalomtanítás² lényegiségét zárja ki –, ha a magyarórákon elsikkad a befogadói nézőpont, és ahelyett, hogy valamiféle hermeneutikai szituáció jönne létre, a tanulók kész, kanonizált interpretációt hallhatnak a pedagógus részéről, ami sok esetben kizárja az önálló véleményalkotás és a műalkotás világában való elmélyülés lehetőségét.

¹Vö., SZENTESI Zsolt, *A műértelmezés alapfogalmai*. Eger: Líceum Kiadó, 2008.

²Vö., BÓKAY Antal, „Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei” In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. Sipos Lajos, (Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2006), 29–42.

Összességében arról van tehát szó, hogy a műalkotások értelmezése többszörösen determinálttá válik, a szerzőiség egyfajta kanonikus értelmezési keretként feszül a hagyományban, amely előfeltétele az értelmezői folyamat megkezdésének. A legtöbb esetben – így Adynál is – az életút szakaszai és a művek tematikája szoros összefüggést mutatnak. Mindezt figyelembe véve központi kérdéssé válik, lehet-e ezen szerzőket egy viszonylag semleges értelmezési rendszerben vizsgálni, dekonstruálható-e az a szigorú kanonikus rend,³ amely az idők folyamán megkövült, illetve ha végbemegy valamilyen változás, az milyen mértékben érhető tetten irodalomtankönyveinkben.

Dolgozatomban megpróbálom röviden összefoglalni a legjelentékenyebb nézőpontváltásokat, amelyek a XX. század elejétől – különös tekintettel az 1990-es évekre – meghatározók voltak az Ady-recepció kapcsán az irodalomtudományban, Bókay Antal nyomán felvázolom, hogy mely főbb paradigmák mentén szerveződhet az irodalomoktatás struktúrája, végül két XXI. századi, középiskolában használatos irodalomtankönyvben vizsgálom az Ady Endréhez kapcsolódó tananyagot.

Az Ady-recepció alakulástörténete

Ady Endréről elmondhatjuk, hogy olyan szerzője irodalmunknak, akiről rendkívül sok értelmezés született, ez a „tekintélyes korpusz az értelmezéshagyomány teljességét felöleli, amire alig van más példa a magyar irodalomtörténetben”.⁴

Az Ady-kérdés recepciótörténete valamelyest mindig is összefonódott az irodalmon túlmutató jelentésimplikációkkal, a kanonizált Ady-líra értelmezése pedig a modern magyar irodalom fejlődéstörténetével is párhuzamba állítható.⁵ Az Ady-líra körül kivételesen élénk volt a recepció a 20. század első két harmadában, azonban ez az élénkség az 1990-es évekre kifulladt, ugyanis szemben találta magát egy olyan megszilárdult értelmezési struktúrával, amit mindenképpen le kellett bontani annak érdekében, hogy a szerzőt a megfelelő irányokból lehessen újraértelmezni, hiszen esztétikai értelemben igazságosan csupán akkor vagyunk képesek megítélni egy szöveget, ha lebontásra kerülnek bizonyos recepciók akadályok.⁶ A '90-es években tehát jelentős értelmezői folyamatok indultak, amelyek olyan kérdésekkel is számot vetettek, amelyek korábban ideológiai vagy tudományos okok folytán nem kerültek feltevésre.

³Vö. KUSPER Judit, „Eltört a kis tükör” – Szubjektum, nyelv, emlékezet Vajda János, Czóbel Minka és Kosztolányi Dezső műveiben. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó [Bibliotheca Studiorum Litterarium, 59], 2019.

⁴KENYERES Zoltán, *Ady Endre*. Budapest: Korona Kiadó, 1998. Hozzáférés: 2021. 04. 01., <https://mek.oszk.hu/08300/08347/08347.htm>

⁵KULCSÁR SZABÓ Ernő, „Az »én« utópiája és létesülése – Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában”, *Irodalomtörténet*, 79 (Új évf. 29), 3. sz. (1998): 364–384, 364.

⁶KULCSÁR SZABÓ, „Az »én« utópiája...”, 367.

Kulcsár Szabó Ernőnél is olvashatjuk: „Adyt évtizedeken keresztül olyan esztétikai ideológia kanonizálta Babits és Kosztolányi ellenében, amely valóság és szöveg, referencialitás és poétika burkolt értékellentétére épült.”⁷

Sokáig az egyik legfontosabb kérdés az volt, hogy az évtizedekig a modern magyar költészet megteremtőjeként definiált Ady Endre képes-e egyfajta hatalmas költőóriásként önmagában állni a századforduló korai éveiben mint a leülepedett, állóvízjellegű magyar költészet úttörője, felkavarója. Éppen ezért a kutatások jó ideig főként az Ady felbukkanását megelőző időszakra fókuszáltak,⁸ olyan költői tevékenységeket, poétikai folyamatokat és stílusáramlatokat vizsgálva, amelyek feltérképezése arra szolgáltatott magyarázatot, miképpen formálódott olyan irányokban irodalmunk, hogy az egybefutó szálak Adyban csúcsozódhassanak ki. Jó ideig az is kérdéses volt, Ady megérdemli-e rendkívüli szilárdságú kanonikus pozícióját a korszakban, illetve költészeti tevékenységének valóban oly mértékű befolyása van-e a magyar modernsége és az utána következő korszakokra, mint néhány más nyugatos szerzőnek.

Ha mindezen előzménytörténetek összefüggésrendszerét meg akarjuk érteni, elengedhetetlen Herczeg Ákos kutatásának számbavétele, akinek az egyik legfontosabb kérdése az, miképpen válhatott az Új versek kötet a magyar irodalom alakulástörténetének mérföldkövévé, sokáig kikezdetlenként állított korszakhatárává. Tanulmányának bevezetőjében a szerző hitet tesz amellett, hogy Ady Endre pozíciója a közelmúlt kutatásai ellenére továbbra is kitüntetett szerepben van, ezt a pozíciót meg is érdemli, ugyanakkor az már mindenképpen megkérdőjelezhető, hogy kizárólag ehhez az egy szerzőhöz kössük hazánk költészeti paradigmaváltásának nyelvi és esztétikai természetű aspektusát. Továbbá kiemelt fontossággal bír még azon megállapítása, miszerint a közoktatásban is rendíthetetlenül tartja magát a mai napig az a tény, hogy a fent említett verseskötet egyfajta határmezsgyéje a magyar költészetnek.⁹

Herczeg Ákos kiemeli: az egyik legfontosabb dolog, ami az Ady-recepció, illetve Ady költészetének alakulásában szerepet játszott, nem más, mint a tudatosság, egyfajta költői szerep elgondolása és megalkotása. Ezt mai szóhasználattal „brandépítésnek”¹⁰ is nevezhetjük. E jelenséget már „a szerző egyik korai filológusa, Földessy Gyula által összeállított (s a későbbiek mintájául is szolgáló) 1930-as első Ady-összes is alakította azáltal, hogy a függelék »karanténjába« zárta az esztétikailag kifogásolhatónak vélt indulás költői dokumentumait”.¹¹ Láthatjuk tehát, hogy az elhallgatás, az oda nem illő elemek kizárása – mintha egyfajta szent kanonizációs aktus metodikáját követné – már nem sokkal a költő halála után kezdetét vette.

⁷ KULCSÁR SZABÓ, „Az »én« utópiája...”, 365.

⁸ LŐRINCZ Csongor, „A retorika temporalitása” In *Ady-értelmezések*, szerk. H. NAGY Péter, 119–133 (Pécs, Iskolakultúra [Iskolakultúra-könyvek, 15], 2002): 119–133, 119.

⁹ HERCZEG Ákos, „Egy irodalmi vezérszerep genealógiája: Ady útja az Új versekig és A *Holnap* antológiáig”, *Alföld*, 70, 3. sz. (2019): 54–91, 54.

¹⁰ HERCZEG, „Egy irodalmi...”, 55.

¹¹ HERCZEG, „Egy irodalmi...”, 56.

Ennek a tudatos brandépítésnek egyik legfontosabb médiuma a korai sajtó volt, ugyanakkor nem pusztán csak néhány akkori, jelentős lapokat irányító szerkesztő állt a háttérben, hanem maga Ady Endre is, aki – kihasználva publicisztikai munkásságát – tudatosan próbálta alakítani önnön recepcióját, így igyekezvén valamiféle perspektívát teremteni költészeti stílusának. Ezen felül abszolút mértékben kihasználta a korabeli médiumok bulváros hatáselemeit:

„»Egy könyvet írtam, s ki is adom mégegyszer. [...] Azok számát szaporítom – sajnos – én is, kik rövid sorokban próbálják kiadni a lelköket. Amiket mostanában írtam: furcsa dolgok nagyon. Kevés benne a költői cafrang. Kemény, merész, goromba versek ezek. Ha észre fogják venni: nagyon kikapok. Ha olvasói lesznek: bizonyosan nem a felső leányiskolák növendékei. De minden szavuk egy vércsepp a szívemből s egy tömjén-morzsa az örök eszmék szent füstölő edényében.«”¹²

Ennek ellenére nem mondható, hogy az Új versek megjelenése magára irányította volna a kor irodalomkritikájának figyelmét, ez már sokkal inkább az ezt követő kötet, a *Vér és arany* érdeme volt. Mindehhez persze elengedhetetlen volt e harmadik kötet által generált sajtóvisszhang, illetve a *Nyugat* indulása, amely folyóirat neve és „teljesítménye” a korban és a recepciótörténetben is teljes mértékben összefonódott Ady Endre munkásságával.¹³

A kutatások másik csoportja az irodalomtörténeti háttér mellett az Ady-költészet esztétikumának perspektívájából próbálja dekonstruálni a recepció bizonyos elemeit, olyan kérdéseket generálva és megválaszolva, mint például az, hogy mi az oka annak, hogy a kiemelt kanonikus pozícióban levő – noha az Ady-líra radikális újszerűségére már az 1910-es évektől kétségekkel kell tekintenünk – Ady-költészet nyomai kevésbé fedezhetők fel a XX. század második felében alkotó, legjelentékenyebb szerzőink munkásságában.¹⁴ Török Lajos egy olyan narratíváról beszél, amely „a lírai vagy életrajzi én önkinyilatkoztatásaként felfogott nyelvet a miszticizmus, a metafizika, a szimbolizáció fogalmaival véli leírhatónak”.¹⁵ Mindemellett (szimbolizmus, a késő romantika líranyelvének átalakítása, bizonyos költészeti témák átértelmezése) fontos lehet olyan egyéb irányoknak a vizsgálata is, mint például Ady költészetének „messianisztikus karaktere”.¹⁶

Azonban ahhoz, hogy objektíve meg lehessen ítélni ezt a költészeti teljesítményt, mindenképpen el kell távolodni az irodalmi kultusz fogalmától, amely nem

¹² HERCZEG, „Egy irodalmi...”, 60.

¹³ HERCZEG, „Egy irodalmi...”, 73.

¹⁴ EISEMANN György, „Modernitás, nyelv, szimbólum”, In *A magyar irodalom története II.*, szerk. SZEGEDY-MASZÁK Mihály, (Budapest: Gondolat Kiadói Kör, 2007). Hozzáférés: 2021. 03. 24., https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_542_04_A_magyar_irodalom_tortenetei_2/ch53.html#Modernit__s

¹⁵ TÖRÖK Lajos, „A hang és a titok” In *Ady-értelmezések*, 55–62, 55.

¹⁶ BALOGH Gergő, „Átlépni a múlt határait? Az el nem jövő jövő alakzata Ady Endrénél”, *Alföld*, 70, 12. sz. (2019): 109–117, 109.

pusztán a magyar irodalomtudomány szempontjából ásta alá ezen kutatások lehetőségét, de a közoktatásban is meghatározta a tananyagtartalmak szerveződését, illetve megadta a műértelmezések irányát. Alapvetően tehát feladatunk szétválasztani a szerzői életpálya és a szöveg felől közelítő látásmódokat,¹⁷ illetve felszámolni az Adyval kapcsolatos kisajátító mechanizmusokat, hiszen ha ezt nem tesszük meg, mindörökké az marad a közelítések egyik megkerülhetetlen kérdése, milyen irányból kell interpretálni az Ady-költészetet egy-egy értelmezői közösségnek ahhoz, hogy az eredmények tükrében magáénak mondhassa őt, amely irányvonal sohasem a művészet, sokkal inkább a kulturalitás kérdéskörének kategóriája alá tereli a vizsgálódásokat.¹⁸

Ugyanakkor a recepciótörténet szempontjából a kultusz fogalma – ahogy azt már fentebb említettem – irodalomtörténetünk jelentős részére kiemelkedő hatással volt. A kultusz mindig kiemelt szerepet tulajdonít a szerzőnek, amely nem pusztán az életpálya kitüntetett pontjait helyezi egyfajta misztikus, transzcendentális közegbe,¹⁹ de – szinte kizárólagos módon – megszabja a szerző által létrehozott alkotások értelmezésének irányait is. Az értelmezés esztétikai irányultsága részben vagy teljes egészében elsikkad, háttérben marad. Ha ilyen szerzők nevét vagy híres műalkotásainak címét a – nagymértékben valamilyen ideológiai narratíva által irányított – befogadó meghallja, nem esztétikai-kritikai értelmezői beállítódással fordul az alkotás felé, hiszen a kultusz fogalmának természete ontológiai szempontból szükségszerűen biztosítja azt, hogy valamely kulturális vagy politikai tényezők játsszák a főszerepet.²⁰ Az ezen írókról szóló narratíva nagyon sokszor azt az érzést próbálja megerősíteni a befogadóban, hogy az adott költő, író nem ugyanolyan ember, mint ő, valamiféle „antropológiai másság”²¹ révén képes arra, hogy életművét megalkossa. Mindez hosszú távon talán még károsabb hatással van ránk akkor, ha az irodalomhoz való viszonyunkat vesszük, hiszen ha a közoktatásban a tanulók ilyesféle narratívákkal találkoznak, ennek az elkülönülésnek a tudata véglegesen eltávolíthatja őket a szépirodalomtól, hiszen joggal tehetik fel maguknak a kérdést: miért olvassanak olyan szövegeket, amelyeket valószínűleg úgysem tudnak értelmezni, lévén úgysem állnak a szellemi magasságnak azon a fokán, hogy a befogadás sikeres legyen? A műalkotás eredetének transzcendentális horizontja további távolságot eredményezhet.

Fokozottan érvényes a kultusz kérdésköre Ady Endrével kapcsolatban is, hisz életműve mindig „nagy kultúraképző stratégiák közép- vagy ellenpontja”²² volt. A recepció alakulásában tehát a kulturális stratégiáknak már a kezdetektől

¹⁷ H. NAGY Péter, „Ady újrakomponálása az ezredvégen” In *Ady-értelmezések*, 140–179, 141.

¹⁸ KULCSÁR SZABÓ, „Az »én« utópiája...”, 383.

¹⁹ MARGÓCSY István, „Hogyan működik, s mi végre az irodalmi kultusz?”, *Alföld*, 70, 3. sz. (2019), 34–44, 35.

²⁰ MARGÓCSY, „Hogyan működik...”, 36.

²¹ MARGÓCSY, „Hogyan működik...”, 36.

²² SZIRÁK Péter, „Kanonizációs stratégiák, történeti konstrukciók az Ady-recepcióban”, *Literatura*, 24, 2. sz. (1998), 173–181, 174.

nagy jelentősége volt, a két világháború közötti értelmezéseket jelentősen befolyásolta a magyar modernség korai értelmezése, magának a fogalomnak a dinamizmusa. A második világháborúhoz közeledve Ady írásainak azon köre emelkedik ki, amelyekből ki lehet kényszeríteni a fajvédő ideológiához simuló olvasatot. Mindez elmondható az 1948 utáni értelmezések kapcsán is, csupán az ideológia változott, de az esztétikai szempontok alapján történő értelmezés nem talált magának szabad utat.²³

A tankönyvek kapcsán is azt mondhatjuk el, nagyon sokáig nem kapott teret az esztétikai irányultságú attitűd, a tankönyvek politikai-ideológiai beállítódás mentén íródtak, illetve szerkesztődtek, erőteljesen szerzőközpontúak voltak. A két világháború között Adyt mint a szimbolizmus egyik legkiemelkedőbb hazai alakját tárgyalták, emellett pedig megemlégették, hogy költészetében és nyelvében is valami lényegi újat hozott. A második világháború után a központi narratíva az volt, hogy Ady kizárólag a valóság megváltoztatására és népe boldogítására szánta a szövegeit.

Az 1920-as években Ady megítélése kettőssé vált. Egy viszonylag szűkebb, szellemi értelemben haladónak mondható közösségben nagy népszerűségnek örvendett, így egyes vélekedések szerint Ady tanítása nem eléggé alapos. Ugyanakkor az oktatás problémája az etikai és az esztétikai mérce kapcsán az volt, hogy Ady az etikai mércének nem felelt meg. Az iskolai tanítás egyik lehetséges válaszaként fogalmazódott meg, hogy a költészetben ritkán előfordulnak olyan tehetségek – Ady is ilyen –, akiket nem lehet hétköznapi mércével megítélni, akiket nem is kell és nem is lehet követni, tehát egyfajta zseniként értelmezhetők. Ugyanakkor a pedagógus képes egyfajta médiumként közvetíteni a zseni eszmeiségét a gyerekek felé, s rendelkezik azokkal az alapvető morális vonásokkal, amelyek követendő példák a gyerekek számára. A Horthy-korszak meghatározó pedagógiai irányvonala a nemzeti érzelmű nevelés volt, ennek következtében pedig szintén ideológiai szempontból viszonyultak az interpretációhoz. Adyt vagy nem tárgyalták a tankönyvek, vagy pedig néhány mondatban megemlégették az életpályát, de a versei kapcsán egyfajta negatív beállítódás volt megfigyelhető, hiszen kozmopolita, dekadens költőként tekintettek rá. Egy másik szempont szerint saját életútja alapján láttatták be a hibáit, illetve már itt megjelent egyfajta perspektívaváltás az értelmezésben, látnokként tekintettek rá, aki megjósolta a közelgő nemzeti katasztrófát. Az 1940-es évekre már sok helyen egyenrangúvá lett Petőfi Sándorral, illetve korszakhatárként tekintenek tevékenységére. 1945-től kezdődően pedig a kultikus szempontok lesznek az irányadók, a XX. század egyik legnagyobb magyar költőjeként tekintenek rá, aki önmaga teremti meg saját költői eszköztárát.²⁴

²³ SZIRÁK, „Kanonizációs stratégiák...”, 174–176

²⁴ TESLÁR Ákos, „Tankönyvi példa – Ady-képek irodalomtankönyveinkben”, *Literatura*, 32, 4. sz. (2006), 346–378.

Irodalomtanítási paradigmáink

A rendszerváltás után hazánkban élénk diskurzus alakult ki az irodalomtanítást illetően. Már a '90-es években fellelhetők olyan irányvonalak, amelyek a jövőre vonatkozóan meghatározóak voltak az irodalompedagógia narratívái szempontjából.²⁵

Az irodalomtanítás komparatív kérdésköre sokáig alulkutatottnak számított, hiszen az irodalomtanítást bizonyos szempontok alapján minden nemzet egyik legbensőbb sajátjaként tartotta számon, ugyanakkor más országok irodalomtanítási rendszerének ismerete nélkül szinte lehetetlenné vált a saját rendszer definiálása, elhelyezése valamiféle struktúrában, így egyre inkább megvolt az igény arra, hogy olyan kutatások kezdődjenek el, amelyek képesek rendszerben gondolkodni arról, hogy a világ országainak irodalomtanítása mely fő irányvonalak mentén körvonalazódik.²⁶

Manapság már számos ilyen modellel találkozhatunk, hazánkban a leghíresebbek talán Kulcsár Szabó Ernő, Bókay Antal, illetve Arató László modelljei.²⁷ Ezen modellek mindegyike valamilyen módon és mértékben elkülönül a másiktól, azonban egy szempontból azonosak, ez pedig nem más, mint az, hogy mindegyik a szerző–műalkotás–befogadó hármass tengelye mentén határoz meg egy-egy irodalomoktatási rendszert annak függvényében, hogy az említett fogalomhármass mely eleme határozza meg leginkább a tanítói-nevelői folyamatokat.

Bókay Antal kora modern, modern és posztmodern irodalomtanítási modellekről beszél. A kora modern irodalomtanítás kialakulását a felvilágosodáshoz köti, amikor is egyre inkább fontos tényezővé vált a művészetek identitásképző funkciójának felismerése, ennek importálása az iskola világába. Az iskolai oktatás ekkor egyfajta meglévő kulturális érzékre épített, amely a polgári – vagy ettől magasabb státuszú – családok gyermekeiben eleve adott volt, mire az iskolába kerültek. A nevelési-oktatási folyamatok fő célnak a gyerekek morális nevelését tekintették, a műalkotások szemantikai horizontját pedig azok saját genezisében szemlélték, fontos volt tehát a korrajz, életrajz, amely jelentős mértékben befolyásolta egy-egy alkotás jelentését. Bókay szerint ez a modell még a rendszerváltás utáni Magyarországon is meghatározó, aminek egyik legfőbb oka a sajátos magyar történelem, ezen felül pedig az, hogy ez a modell egyfajta „ősképként” van jelen, valamint követi mindennapos jelentésérzékelésünket. Ezzel szemben a modern irodalomtanítás egyik legfőbb jellegzetessége, hogy az egyre inkább leszakad a közösségi jellegről, „magára marad” műalkotás és

²⁵ KISPÁL Dániel, „Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században” In *Kanonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. szerk. KUSPER Judit (Eger: Líceum Kiadó [Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei – Acta Universitas De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Litterarum, Új sorozat 22.], 2019), 21–30.

²⁶ GORDON GYÖRI János, „Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban” In *Irodalomtanítás...*, 100–112.

²⁷ GORDON GYÖRI, „Nemzetközi tendenciák...” In *Irodalomtanítás...*, 100–112.

olvasó. Az elemzések középpontjába maga a műalkotás, a jelentés és a forma kerülnek, a megértés kérdése kiemelt szerephez jut. A posztmodern irodalomtanítás középpontja maga a befogadó, illetve nagyon fontos tényezői a játékoság és élményszerűség, a popkultúra és a hipertextualitás.²⁸

Ha ezen oktatási modelleket az irodalomtudományi iskolák fényében vizsgáljuk, leegyszerűsítve azt is mondhatnánk, hogy párhuzamba állíthatók a pozitívizmus, a strukturalizmus és a hermeneutika elméletével. Az irodalomelmélet részéről sokáig megvolt az igény arra, hogy a pozitivisták iskolája felől közelítő interpretációk helyébe a szövegimmanens megközelítések lépjenek, és a lezárt, tanári interpretáció közvetítése kiegészüljön, illetve részben felcserélődjön a befogadói oldal meglátásaival, tehát a tanulók véleménye is mindinkább szerepet kapjon az órákon. Noha empirikus kutatások ezidáig kevésbé születtek erre vonatkozóan, talán elmondhatjuk, a pozitivisták megközelítések kizárólagossága felszámolódott, ennek helyébe pedig egyre inkább a szövegközpontú, funkcionális műértelmezések kerültek.²⁹ A 2000-es évektől kezdődően elméleti oldalról egyre inkább a befogadóorientáltságra helyeződött át a hangsúly, és egy hermeneutikai alapvetésű, konstruktivisták tanuláseméletbe ágyazott irodalomtanítási paradigma létrehozása került az irodalompedagógia elméletének és gyakorlatának fókuszába.³⁰ Fiatalkutatók is egyre inkább ebben az irányvonalban látják egy elméletileg mindjobban kiépíthető, gyakorlati síkon is megvalósítható irodalomtanítás lehetőségét.³¹

Ugyanakkor a megvalósíthatóság szempontjából kiemelt szerep jut a tankönyveknek, amelyek alapvetően határozzák meg az irodalomórákat, valamint a pedagógusi attitűdöt az irodalomértésre és a tanítási folyamatokra vonatkozóan, a tanulószervezési formáktól a műértelmezésig. Különösen érdekes lehet a tankönyvek tartalmi és formai felépítettsége olyan kultikus szerzők esetében, mint a fentebb tárgyalt Ady Endre.

A tankönyvek Ady-képe

A közoktatásban használatos irodalomtankönyvek a rendszerváltást megelőzően egyfajta irodalomtörténeti konszenzust követtek, illetőleg néhány éves késéssel igazodtak az uralkodó irodalomtörténeti felfogáshoz. Volt néhány változás a tankönyvcsaládokon belül, amelyek valamiféle paradigmaváltást akartak kieszközölni az addig normatívnak számító formai és tartalmi struktúrák között, így próbálva generálni egyfajta szemléletváltást a közoktatásban tanító

²⁸ BÓKAY, „Az irodalomtanítás...”, 29–42.

²⁹ VÖ., SZENTESI Zsolt, *Az ismeretlen otthon*. Budapest: Kalligram Kiadó, 2013.

³⁰ PETHŐNÉ NAGY Csilla, *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó, 2005.

³¹ VÖ., HERÉDI Rebeka, „Irodalomóra és konstruktívizmus az interpretáció szemszögéből” In *Művelődés, műveltség, minőség*, szerk. PELESZ Nelli, (Szeged: Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, 2020), 91–98.

irodalompedagógusok körében. Ilyen például a Szegedy-Maszák Mihály és Veres András által szerkesztett sorozat, amely elméleti szempontból fenomenológiai és strukturalista alapállású, legfőbb szempontként pedig az jelenik meg benne, hogy a tanítás-tanulás folyamatában az esztétikai-poétikai magyarázóelv legyen a legmeghatározóbb. Arató László ezen felül megemlíti még az Eisemann György, H. Nagy Péter és Kulcsár Szabó Zoltán által szerkesztett tankönyvet, amely a korban rendkívül újszerűnek és modernnek számított, hiszen a közoktatás irodalompedagógiájától még oly távol álló hermeneutikai és dekonstruktivista irodalomelméletre épített.³²

A következőkben két középiskolai tankönyv Ady Endréhez kapcsolódó tananyagtartalmát vázolom fel röviden, keresve azokat a legjellemzőbb különbségeket vagy hasonlóságokat, amelyeket a fentebb kifejtett irodalomtanítási paradigmákhoz viszonyítva meg tudunk határozni. Az egyik ilyen tankönyv a sokáig közkedvelt – az 1990-es és a 2000-es években minden bizonnyal a legnépszerűbb – Mohácsy-féle sorozat, a másik pedig egy újfajta irodalomértési és irodalomtanítási paradigmát felvillantó, Pethóné Nagy Csilla által szerkesztett irodalomtankönyv.

Szerkezetében a Mohácsy-féle könyv egyfajta klasszikus megközelítésmódot követ, hiszen a szerző életrajzával és életpályájával indít, ezután az adott téma alá sorolt versekről vagy magáról a témáról ad információkat, illetve a versekről részletes interpretációkat. Amit mindenképpen fontos megjegyeznünk, hogy a versek a jól megszokott Ady-tematikák mentén szerveződnek, ilyen szempontból követik az Ady-recepció addigi eredményeit:

- I. Ars poetica, lírai önszemlélet (*Góg és Magóg fia vagyok én...; A magyar Messiások; Az Illés szekerén; Szeretném, ha szeretnének; A magyar Ugaron; A Hortobágy poétája*)
- II. Léda-versek (*Héja-nász az avaron; Lédával a bálban; Elbocsátó szép üzenet*)
- III. A hiányérzet versei (*Harc a Nagyúrral; Kocsi-út az éjszakában*)
- IV. Halál-versek (*Párisban járt az Ősz*)
- V. Istenes versek (*A Sion-hegy alatt*)
- VI. Magyarság-versek (*Nekünk Mohács kell; A föl-földobott kő*)
- VII. Kuruc versek (*Síjja régi babonának*)
- VIII. Világháborús költészete (*Emlékezés egy nyár-éjszakára; Az eltévedt lovas; Ember az embertelenségben*)

A lecke zárásaként kiemeli Ady Endre publicisztikai tevékenységét. Ilyen szempontból a szerkezet teljes mértékben visszaadja mindazon értelmezések és Ady-kutatások meglátásait, amelyek az Ady-korpuszt és a kánonbéli pozíciót az 1920-as évektől – de már az 1910 körüli időszakban is – építették, illetve a tankönyv jól illeszkedik a kultusz azon sajátosságaihoz, miszerint a szerző az Új versek

³² ARATÓ László, „Ady az iskolában – Recepciók apályban és dagályban”, *Iskolakultúra*, 2014/3, 3–16.

kötetével egyszeriben radikálisan újító, teremtő erőként bukkant fel, rögvest hatalmas népszerűségnek örvendő. Hiszen így egyáltalán nem jelenik meg az, milyen lényegi hatása volt az indulás éveire és a radikális hangnak tűnő líranyelvre a publicisztikai tevékenység, sőt kiragadva ezt az életrajzból úgy tűnik, mintha ezt a lényeges motívumot az „elcsendesítés aktusaként” egyfajta zárójelbe rakták volna.

Kiemelt fontosságú megvizsgálunk, hogy a tankönyvben szereplő verselemzések miként szerveződnek, hiszen ezek első számú mankóként segíthetik a magyartanárok munkáját.

Az interpretációk szövegközpontúak, alapvetően strukturalista elméleti beállítódást követnek, az elemzések kiindulópontja egy esztétikai perspektíva. Ugyanakkor ezek néhány alkalommal kiegészülnek olyan motívumokkal, amelyek a szemantikum felfejtése során a szerzői életút és a szerzői szándék jelentőségét erősítik fel. A *Góg és Magóg fia vagyok én...* és a *Szeretném, ha szeretnének...* című versek kapcsán a következőket olvashatjuk:

„A nagyvilágot megjárt, Párizsból hazaérkező s új szemléleti távlatokkal gazdagodott költő lírai vallomása ez a vers: írói szándékának összegzése, a hazához való ragaszkodásának összetett érzelmű kifejezése.”³³

„A megírás alkalmát a költő kitárulkozni vágyó meg nem értettsége szolgáltatta ugyan, de a költemény nem csupán egyetlen ember magányáról beszél [...]”³⁴

Talán még inkább érdekes pozitívista megközelítésmódot kapunk a *Kocsi-út* az éjszakában és az *Ember az embertelenségben* versek interpretálásakor:

„A vers 1909. augusztus 10. táján íródott. Az életrajz ismeretében lelhetünk mögötte akár valóságos élményt is: Nagykárolyból a késő éjszakai órákban indult haza Mindszentre parasztszekéren (kb. kétórás út). A fogyó hold ekkor valóban csonka volt, a táj elhagyatottan hallgatott. A vers világában mindez jelképes értelmet kap: egy képzeletbeli, lelki tájat jelenít meg a költő.”³⁵

„[...] A kétségbeesett emberek rohanó áradata Erdély egyetlen országútján, a Sebes-Körös völgyében, a Boncza-kastély alatt vonult el. Ady ekkor Csucsán tartózkodott, s a dombon lévő kastélyból, s a »tetőről« láthatta a »borzalmak tiport országútját«, az elűzött székelek kavargó, riadt futását.”³⁶

³³ MOHÁCSY Károly, *Irodalom 11.*, (Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2005), 158.

³⁴ MOHÁCSY, *Irodalom 11.*, 160.

³⁵ MOHÁCSY, *Irodalom 11.*, 168.

³⁶ MOHÁCSY, *Irodalom 11.*, 180.

Láthatjuk tehát, az értelmezés ezen elemei azt sugallják az olvasónak, befogadónak, hogy az interpretálás aktusa során bizonyos szerzői mozzanatok többletjelentést képesek hozzáadni a szövegimmanens értelmezésekhez, illetve a szerzőt övező, eleve transzcendentális jellegű kultuszt – s magát a vátesz költőképet – is erősítik az olyan jellegű romantikus motívumok, mint az éjszakai holdvilág hallgatag tája.

Az életrajzi ismertetőben is számos olyan motívum található, amelyek a kiépített kultusz és az ezzel összefonódó, megkérdőjelezhetetlen kanonikus pozíció erősítése szempontjából válnak érdekessé, mint például a szifilisz helyett szerepeltetett „Mihályi Rozália csókja”³⁷ kifejezés, vagy a zsenigyerek motívumát felvillantó „bár keveset tanult (gyakran elegendők voltak erre a tízpercek), jeles eredményeket ért el”³⁸ formula sem ritka.

A Pethőné-féle könyv számos strukturális újítást vezet be annak érdekében, hogy megpróbálja felkavarni a tankönyvekben is kanonikussá vált rendet az Ady-líra kapcsán. Szerkezetében az egyik leginkább észrevehető lényegi különbség az, hogy itt a versek már nem kötődnek olyan szigorúan a fentebb látott tematikus sémához, olvashatjuk is, hogy a tankönyv ilyen szempontból is megpróbál hozzájárulni az Ady-költészet „jelenleg is folyamatban lévő újraértékeléséhez”, valamint „az Ady-kánon újraalkotásához”.³⁹ Ezen elgondolások alapján az alábbi rendben olvashatjuk a fejezeteket.

- I. Az Új versek című kötet és cikluskompozíciója
- II. Kísérlet a ballada műfajának megújítására
- III. Modern vallásosság Ady lírájában
- IV. Csonkaságélmény és modern személyiségtapasztalat
- V. Változó versbeszéd és hagyománytapasztalat
- VI. A bibliai és krónikás szöveghagyomány, illetve beszédmód megidézése
- VII. Értékkeresés és értékőrzés a háború idején
- VIII. Csinszka-versek
- IX. Pályakép

A másik – irodalompedagógiai – szempontból jelentős változás a Mohácsy-féle tankönyvhöz képest a pályakép pozíciója, hiszen ennek a lecke végére történő kerülése nyíltan szembehelyezkedik a szerzői jelentésimplikációk fontosságával, így pedig a pozitivistá iskolával, helyette egyfajta strukturalista-hermeneutikai-dekonstruktivistá megközelítésmódot igyekszik felvillantani. Mindez persze nem jelenti azt, hogy a pedagógusok megközelítésmódja is változik. Sőt, féltő, egy-egy pedagógus tanításfilozófiájára és irodalomtanításhoz kapcsolódó implicit attitűdjeire e változtatások nem gyakorolnak jelentős hatást, s megvan annak az esélye, hogy az Adyt tárgyaló órák bevezetője ugyanúgy az életrajzzal

³⁷ MOHÁCSY, *Irodalom 11.*, 155.

³⁸ MOHÁCSY, *Irodalom 11.*, 153.

³⁹ PETHŐNÉ NAGY Csilla, *Irodalom 11.*, (Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016), 62.

kezdődik, rögtön megteremtve ezzel a műalkotások értelmezésének szükséges feltételezett kereteit, járható útjait.

Ennek ellenére természetesen elmondhatjuk, hogy a tankönyv megpróbálja háttérbe szorítani az életrajzalapú elemzést, a műértelmezések kapcsán illeszkedni próbál az Ady-kutatások új eredményeihez, hiszen Ady Endre mint a *Nyugat*-kánon egyik alkotója kerül említésre,⁴⁰ nem pedig az új, modern magyar költészet megteremtőjeként van jelen. Ezen felül pedig tanulás-szervezési és módszertani szempontból is korszerűnek tekinthető, hiszen számos kooperatív és projektjellegű feladattal találkozunk benne, illetve hangsúlyhoz jut a medialitás, a hipertextualitás, a vizualitás, valamint a kortárs szövegek. Így azt mondhatjuk, a tankönyv illeszkedik a problémaorientált és/vagy a konstruktivista tanuláselméletek paradigmájába.

Az irodalomtanítási paradigmák tekintetében úgy vélem, alapvetően mindkét tankönyv valamiféle modern(ista) irodalomtanítási felfogást próbál követni, amelyben irodalomelméleti szempontból a strukturalista jellegű műértelmezések mindenképpen meghatározók. Ugyanakkor a Mohácsy-féle tankönyv pozitivista elemei az origó felől azt egy kora modern, míg a Pethőné-féle tankönyv modernista módszertani bázisa, illetve hermeneutikai és dekonstruktív elméleti elgondolásai egy posztmodern irodalomtanítási paradigma irányába mozdítják el.

⁴⁰ ARATÓ, „Ady az iskolában...”, 3–16.