

URBÁN PÉTER

AZ IRODALOMTANÍTÁS DILEMMÁI ÉS AZ ADY-KÖLTÉSZEZET TANÍTÁSA

1. Az „Ady-kérdés” pedagógiai dimenziója

Ady Endre költészetének befogadástörténetét a kortárs recepciótól kezdve egészen napjainkig végigkíséri egy megnyugtató módon aligha lezárható kérdéseket felvető problémahalmaz. E kérdések a konkrét költői szövegektől meglehetősen gyorsan vezetnek el azokhoz az alapvető irodalomelméleti, irodalomtörténeti, tudományfilozófiai, ideológiai és irodalompedagógiai előfeltevésekhez és a belőlük kiépülő elköteleződésekhez, „paradigmákhoz”, amelyek felől nézve az Ady-líra más-más aspektusai értékelődnek fel vagy válnak éppen problematikussá, sőt olykor vállalhatatlanná. A jelenség jól megfigyelhető az Ady-jubileumok alkalmával megszaporodó, az (újra)értékelés és összegzés igényét sem nélkülöző publikációkban. Ezekben kezdettől fogva nyomatékosan merülnek fel a téma pedagógiai vonatkozásai is. Meg kell-e, meg szabad-e ismernie az ifjúságnak Ady Endre világnézeti mozzanatokat is tartalmazó, vitákat generáló költészetét? Mit kezdjen a szakma az Ady-költészetért rajongó vagy e lírával kapcsolatban kérdéseket feltevő ifjúság érdeklődésével?

Ady születésének 50. évfordulóján az emlékezők már kellő távolságból értékelhetik a lezárt életművet, és ekkorra már az „Ady-kérdés” összetevői is jól körvonalazódtak. Dsida Jenő¹ 1927-ben már véglegesen lezártnak tekinti Ady kánonbeli helyének kérdését,² „abszolút művészi nagyságát” már meggingatatlannak találja. További korabeli tanulmányok ugyanakkor komoly nézeteltérésekről, heves indulatokról árulkodnak. *Ady-problémák* című írásában³ Pintér Jenő ellenséges táborokról⁴ és a „harc” soha nem látott hevességéről⁵ ír, és megállapítja, hogy az állásfoglalás „valóságos világnézeti vallomás”-sal ér fel.⁶ A Pintér által recenzált Makkai Sándor sokat hivatkozott tanulmányának, *A magyar fa sorsa* című kötetnek⁷ az apropóját egy pedagógiai szituáció adja.

¹ DSIDA Jenő, „A félszázéztendő Ady Endre”, *Pásztortűz* 13, 24. sz. (1927): 554–555, 554.

² Hasonlóan gondolkodik ekkor Babits Mihály is: „Most már meg lehet állapítani, hogy az ötven éves Ady egyúttal a győzelmes Ady. Ma már igazán el lehet mondani, hogy Ady az egész vonalon diadalt arat.” BABITS Mihály, „Most ötven éve született Ady Endre: Babits Mihály nyilatkozik a jubileumról”, *Színház és Élet* 17, 41. sz. (1927): 49.

³ PINTÉR Jenő, „Ady-problémák”, *Irodalomtörténet* 16, 1–2. sz. (1927), 341–353.

⁴ PINTÉR, „Ady-problémák”, 341.

⁵ PINTÉR, „Ady-problémák”, 353.

⁶ PINTÉR, „Ady-problémák”, 341.

⁷ MAKKAJ Sándor, *A magyar fa sorsa: A vádlott Ady Endre költészete*, (Budapest: Soli Deo Gloria, 1927).

A szerzőt egy református diákszövetség tagjai keresik fel, hogy adjon útmutatást a világnézeti és erkölcsi kérdésekben is megosztó vitában. A református püspök a következőképpen foglalja össze az Ady-lírárt ért kritikákat: „[...] gőgös nemzetköziség és hazafiatlanság, satnya érzékiség és erkölcstelenség, nagyképű homályosság és érthetlenség, beteg tagadása minden pozitív szellemi erkölcsi értéknek, a romlás és halál dicsőítése, az ideiglenes bűnbánat komolytalansága, a vallásosság affektálása, egyszóval, az ismert ősi fogalmazás szerint, hogy »nem tiszteli az isteneket és a törvényt, s megrontja az ifjúságot.«”⁸

Mint ismert, a szerző nem osztja e vádakat, és kifejezetten ajánlja az ifjúságnak Ady líráját, sőt „valódi nevelői irányítást” javasol,⁹ azaz e költészet egyfajta tantervi legitimációját szorgalmazza. Nem kerülheti el a figyelmünket, hogy a vita középpontjában álló problémák kizárólag tematikus szempontból közelítenek az életműhöz, illetve a szerzői intenció hitelességére kérdeznek rá (vö. „nagyképű homályosság”, a „vallásosság affektálása” stb.). Emiatt is fontos dokumentuma ennek az első jubileumnak Négyesy László vitairata, *A reális és túlcsapongó Ady-kultusz*.¹⁰ A később kis kötetben is napvilágot látott dokumentum a szerző Hegedüs Lóránttal az Ady-költészet megítéléséről folytatott levelezését tartalmazza. A vita ebben az esetben is szorosan kapcsolódik egy pedagógiai helyzethez: Hegedüs egy egyetemi előadásán, egy „pénzügytani órán” Adyt Petőfi után a legnagyobb magyar költőnek nevezte. Négyesy a levelezés több pontján is rámutat arra a sajátos körülményre, hogy mind az Adyt érintő viták, mind a költő körül kibontakozó kultusz irodalmon kívüli tényezőkből táplálkozik, és többek között épp pedagógiai szempontból nem lenne érdektelen e líra irodalmi értékeinek hangsúlyozása, még akár a kultuszépítés során is: „Ha Ady-kultuszt akartok csinálni: csináljatok reális Ady-kultuszt. Mutassátok ki Adynak igazi esztétikai értékeit; ezzel hasznos és szükséges dolgot végeztek, Adynak is jobb szolgálatot tesztek, mint alaptalan nagy-mondásokkal és hihetetlen tódításokkal. Azt a derék magyar ifjúságot pedig ne tévesszétek meg, hanem tiszteljétek!”¹¹

Az 1929-es évforduló minden bizonnyal legemlékezetesebb megszólalása, Kosztolányi „különvéleménye”,¹² tehát korántsem tekinthető előzmény nélkülinek.¹³ A nyugatos szerző jótékonyan provokáló, az irodalmi életet fel-

⁸ MAKKAI, *A magyar fa...*, 3–4.

⁹ MAKKAI, *A magyar fa...*, 7.

¹⁰ NÉGYESY László, „A reális és túlcsapongó Ady-kultusz”, *Irodalomtörténet* 16, 3–4. sz. (1927): 159–166.

¹¹ NÉGYESY, „A reális és...”, 166.

¹² KOSZTOLÁNYI Dezső, „Az írástudatlanok árulása: Különvélemény Ady Endréről”, *A Toll* 1, 13. sz. (1929): 7–21.

¹³ Ady befogadástörténetének kétarcúságára Teslár Ákos is felhívja a figyelmet. Értekezésében rámutat arra, hogy a recepcióban kezdettől fogva megfigyelhető az erőteljes kultusz és a heves kultuszellenesség hangja is. (TESLÁR Ákos, „*Megszerettetik a hazát*”: *Ady, kultusz, nemzet*. Doktori értekezés. Hozzáférés: 2021. 03. 23., <http://doktori.btk.elte.hu/lit/teslarakos/diss.pdf>)

rázó pamfletje¹⁴ ugyanis többek között a kultusznak épp azt az Adynak és az irodalomnak éppoly káros sajátosságát teszi szóvá, hogy az már elválik a költeményektől, és pusztán a személynek szól. Az Adyért lelkesedőknek „egészen mindegy, hogy mit alkotott és mit nem, csak az a fontos, hogy unos-untalan tápot leljenek ideges lelkesedésük szítására”.¹⁵

Tíz évvel később – egy újabb kerek évfordulón – Babits Mihály egy általa válogatott kis rádiós Ady-antológia elé írt bevezetőjében¹⁶ még mindig ugyanezt a félreértést róhatja föl. Kosztolányi idézett szövegénél lényegesen tárgyilagosabban választja szét a költő személyét és önmagában megálló művét. Erzékenyen mutat rá arra, hogy a kultusz a tisztelettel körülvett személy egyfajta kisajátítása is: „De nem mindig biztos, hogy tisztelet a költőnek, ha prófétává léptetjük elő. Ez más szóval annyit is jelenthet, hogy mikor rápillantunk, csak a magunk útjait keressük; [...] voltaképp nem is a költő érdekel, csak a saját sorsunk.”¹⁷ A továbbiak szempontjából nagyon fontos az is, hogy Babits már itt felhívja a figyelmet arra, hogy a kultusz nemcsak eltereli a figyelmet a műről az így megkonstruált szerző irányába, hanem a művek befogadását is jelentősen torzítja azáltal, hogy egy már előre kész jelentés szolgálatába állítja őket: „Ha olvassuk, nem verseket olvasunk, csak szavakat, amikben mai kérdéseinkre szimatolunk választ. Alkalmazzuk, és céljainkhoz igazítják őket, mint Dodona jószavait hajdan a görögök.”¹⁸

E néhány kiragadott példa kellőképpen szemlélteti, hogy már az Ady-recepció első évtizedeiben meghatározó az életmű szerzőközpontú és így – mint láttuk, különböző intenciók és előfeltevések által is torzított – referenciális olvasatainak jelenléte, és úgy tűnik, a szövegek autonómiájából, irodalmiságából kiinduló interpretáció egyfajta „különvélemény”-ként értékelődik.

Nagyot ugorva az időben az elmúlt évtizedek recepciójára tekintve nyilvánvalóvá válik, hogy bár Ady kánonbeli pozíciója már régóta vitán felül áll, a kultusz irányította olvasás egyáltalán nem szorult háttérbe, sőt mintha az életmű emblematikus darabjainak esetében egyenesen kanonizálódott volna a nagy tekintélyű szerző vélt vagy akár jól adatolható szándékát a műben visszakereső vagy abba éppen beleíró értelmezés. Nem véletlen, hogy a reinterpretáció lehetőségeit kutató *Újraolvasó*-sorozat Ady-kötetének¹⁹ írásai is rendre felvetik a problémát. Az újraolvasás szükségességét indokló szerkesztők érzékelik, hogy a költő művei már nem bírnak a korábbiakhoz hasonló megszólító erővel, jelenlétük a köztudatban már nem olyan intenzív, az új megközelítés esélyét pedig – akár Babits korábban idézett, 1939-ben papírra vetett bevezetője – abban

¹⁴ VERES András, *Kosztolányi Ady-komplexuma: Filológiai regény*, (Budapest: Balassi Kiadó, 2012), 9–10.

¹⁵ KOSZTOLÁNYI, „Az írástudatlanok...”, 8.

¹⁶ BABITS Mihály, „Ady, a költő: Egy Ady-előadás bevezetése” In BABITS Mihály, *Esszék, tanulmányok 2.*, szerk. BELIA György (Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1978): 622–623.

¹⁷ BABITS, „Ady, a...”, 622.

¹⁸ BABITS, „Ady, a...”, 622.

¹⁹ *Újraolvasó. Tanulmányok Ady Endréről*, szerk. KABDEBŐ Lóránt, KULCSÁR SZABÓ Ernő, KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, MENYHÉRT Anna, (Budapest: Anonymus Kiadó, 1999).

látják, ha a lírai szövegekhez „nyelvi létmódjuk” felől közelítünk.²⁰ Kulcsár Szabó Ernő nyitó tanulmánya²¹ szerint azok az értelmezési törekvések ígérnek több eredményt, amelyek képesek kilépni a referencialitás és a nyelvi megalkotottság közötti szembeállításra épülő paradigmából.²² A dolgozat konklúzióként a „referenciális érdekeltségből” származó olvasás „irodalomellenessége” mellett érvel, hiszen az „a legveszedelmesebb ellensége minden művészetnek, mert miközben megtévesztő módon humánideálokra hivatkozik (=referál) (kiem. az eredetiben), a szövegek poétikai hozzáférhetőségét megszüntetve számolja föl az esztétikai tapasztalat szabadságát”.²³

Az *Újraolvasónál* sokkal homogénebb szemléletű, ám hasonló célokat kitűző *Ady-értelmezések* című tanulmánykötet²⁴ már a tematikus érdekeltségű interpretációk háttérbe szorulását és a retorikai értelmezések térnyerését nyugtázza.²⁵ A szerzők megállapítják, hogy az Ady-líra nagy elbeszélések, globalizáló ideológiák mentén történő tárgyalásának ideje lejárt.²⁶ Tanulmányunkban ennek a – további két évtized távlatából már kissé elhamarkodottan optimistának tűnő – kijelentésnek a tükrében is azokra a tényezőkre kérdezzünk rá, amelyek Ady Endre költészetét a középiskolai tananyagban kanonizálják. Az „Ady-kérdés” fent elemzett aspektusa ugyanis az irodalomtanítás területén ma is rendkívül aktuálisnak látszik. Megítélésünk szerint ez az aktualitás jóval túlmutat a tárgyalt szerző olvasásán: Ady költészetének tanításában mintegy sűrítve jelentkeznek azok a problémák, amelyekkel az irodalomtanításnak általában is szembe kell néznie. Úgy tűnik, mintha Ady lírai életművét elsősorban nem a szövegek színvonala, újabb és újabb olvasásra késztető, a jelentésadás lezárhatatlanságának tapasztalatát kínáló, mindig friss irodalmisága emelné ki a tantervi kánon legelőkelőbb helyeinek egyikére, hanem (továbbra is) egy főképp irodalmon kívüli elemekből összeálló jelenségcsoport, amely viszont figyelemre méltó módon immár több mint 110 éve képes összemosni a szerző körül számos különböző érdekeltségből kiépített kultuszt az olvasó (különösen a tanuló) számára így nehezebben hozzáférhető irodalmi értékkel. Gondolatainkat az irodalomtörténeti jelentőség, a tematikus megközelítés és az életrajzi érdekeltségű értelmezés kérdései köré csoportosítjuk. E három szempont határozza meg mind a 2012-es,²⁷ mind

²⁰ *Újraolvasó*, 7–8.

²¹ KULCSÁR SZABÓ Ernő, „Az »én« utópiája és létesülése: Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában”, In *Újraolvasó*, 9–27.

²² KULCSÁR SZABÓ, „Az »én« utópiája...”, 10.

²³ KULCSÁR SZABÓ, „Az »én« utópiája...”, 25.

²⁴ *Ady-értelmezések*, szerk. H. NAGY Péter, LŐRINCZ Csongor, PALKÓ Gábor, TÖRÖK Lajos, (Pécs: Iskolakultúra, 2002).

²⁵ *Ady-értelmezések*, 7.

²⁶ *Ady-értelmezések*, 7.

²⁷ *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára* (51/2012. [XII. 21.] számú EMMI rendelet 3. melléklete). Magyar nyelv és irodalom. Hozzáférés: 2021. 03. 23., https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/3.2.01_magyar_9-12_u.docx

a 2020-as²⁸ *Nemzeti alaptanterv*hez készült kerettantervek által előírt tanyagot. Az Ady-líra felsorolt aspektusainak a két tartalomszabályozó dokumentumban való megjelenését az 1. táblázat szemlélteti.

Megközelítési szempont	A 2012-es NAT-hoz készült kerettanterv	A 2020-as NAT-hoz készült kerettanterv
irodalomtörténeti jelentőség	kötet- és cikluskompozíció; meghatározó korszakok; az innováció szándéka; utalás egy-egy téma, motívum, poétikai jellemző kortárs irodalmi megjelenítésére; szecessziós-szimbolista látásmód; a versritmus megújítása	költészetének tematikus, formai és nyelvi újdonságai XIX. századi költészetünk tükrében; a szimbólumok újszerű használata az életműben; szecessziós-szimbolista versek esztétikai jellemzői; költészetének hatása a kortársakra; az Ady-kultusz; főbb pályaszakaszainak jellemzői; Új versek c. kötet felépítése
tematikus megközelítés	az innováció szándéka; költői szerepvállalás; témák, motívumok	életművének főbb témái;
életrajz	költői szerepvállalás; az életmű főbb alkotói korszakai	életútjának költészetét meghatározó főbb eseményei

1. táblázat: Ady költészetének főbb megközelítési szempontjai a 2012-es és a 2020-as NAT-hoz készült kerettantervekben

2. Ady Endre irodalomtörténeti jelentősége és az irodalomtanítás

Az Ady-költészet kanonizációjának egyik pillére a neki tulajdonított kiemelkedő irodalomtörténeti szerep. A tananyagban – ahogyan az 1. táblázat is mutatja – ezt a szerepet a korszakhatár, a szimbolizmus, a kötetkompozíció, valamint a költői megszólalás újszerűségének fogalmi írják körül. Mint minden történet, az irodalomtörténet korszakokra osztása is a segítségükkel tagolt történet megértését mozdíthatják elő, ezért kijelölésük a megértésre törekvő (szakmai) közösségek feladata és joga. Soha nem tévesztendő tehát szem elől, hogy a korszakhatárok nem a történet természetes részeiként adóttak,²⁹ hanem csupán az elbeszélés narrációs eljárásainak eszközei, és mint ilyenek egyfelől mindig fiktívek, másfelől

²⁸ *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára*. Magyar nyelv és irodalom. Hozzáférés: 2021. 03. 23. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_K.docx.

²⁹ STEINWACHS, Burkhardt, „Mit nyújthatnak az (irodalmi) korszakfogalmak? Követelmények és következmények”, *Helikon* 46, 3. sz. (2000): 303-323, 324.

mindig a *valamiképp* megértés szolgálatában állnak.³⁰ Ady új korszakot nyitó szerepének az iskolai hangsúlyozása amellet, hogy a versek egyfajta irodalmi fejlődéstörténet dokumentumaiként történő olvasását írja elő, egy számukra valószínűleg teljesen érdektelen kérdésbe vezeti be a tanulókat, akik szinte kizárólag korszakalkotó életművekkel találkoznak tanulmányaik során. Ady esetében ráadásul a folyamat szokatlanul indult: maga a messiásként megszólaló költő jelenti be az igényét a korszakhatárszerepre, amit a kortárs kritika egy jelentős, mértékadó részétől azonnal meg is kap, sőt a messiásköltőről szóló beszéd retorikája azonnal átíródik a szakmai reflexióba is.³¹ Az, hogy az *Új versek* valóban korszakhatárt jelent-e a magyar irodalom történetében, máig tisztázatlan maradt: „A középfokú oktatásban is régóta tartja magát ama alaptétel, hogy az 1906-os *Új versek* kötet megjelenése mérföldkő a modern magyar irodalom történetében. Hogy e megkérdőjelezhetetlen pozíció mögött áll-e tényleges forráskutatás, vagyis mennyire tekinthető mindez megalapozottnak, az nem egyszerűen filológiai kérdés, hanem az olvasást érdemben befolyásoló tényező, s ha a magyar költészet egyik legnagyobb karriert befutó kötetének sikerében, annak utólagos megítélésében a szerző körül már életében kialakult, a halála utáni években pedig példátlan méreteket öltött kultusz is közrejátszik, azt az irodalomtörténetnek sem árt tudatosítania.”³²

Ady irodalomtörténeti jelentőségének egy másik hívószava a szimbolizmus. A fogalmat illetően számottevő terminológiai bizonytalanság figyelhető meg a szakirodalomban, ahol a köznapi értelemben vett jelkép, illetve a *szimbólum/ szimbolizmus* többféleképpen értett fogalmainak használata keveredik hol önkényesen, hol a reflektáltság valamilyen szintű igényével. A fogalom körül kialakult zavar a tantervben is megjelenik. Nem kétséges például, hogy az *1. táblázatban* idézett legfrissebb kerettanterv tartalmi között a „szimbólumok újszerű használata az életműben” és a „szecessziós-szimbolista versek esztétikai jellemzői” kifejezésekben a *szimbólum* terminus két előfordulása két, egymással összeegyeztethetetlen fogalmat takar, és az Ady-versek más-más körét idézi fel. Ha a *szimbólum* szót köznapi jelentésének megfelelően értelmezzük,³³ és

³⁰ BRUNER, Jerome, *Az oktatás kultúrája*, (Budapest: Gondolat Kiadó, 2006): 109–136.

³¹ Már-már paródiájaként hat ennek a jelenségnek Szerb Antal bevezetése: „Ő volt az, akiben teljes lett az idő, akinek elébe jutottak az előfutárok, aki kimondta a szót, amit ki kellett mondani. Az egész nemzedék köréje csoportosult, olyannyira, hogy ha a régi egyéniségtisztelő iskola hívei lennének, Ady Endre koráról kellene beszélni. Adyban volt valami prófétikus, volt benne valami a »jelből, amelynek ellentmondatik«”. SZERB Antal, *Magyar irodalomtörténet* (Budapest: Magvető, é. n.), 436–437.

³² HERCZEG Ákos, „Egy irodalmi vezérszerep genealógiája: Ady útja az *Új versek*ig és *A Holnap* antológiáig”, *Alföld* 70. 3. sz. (2019), 54–91, 54.

³³ Kenyeres Zoltán például a végleteleg tágítja a *szimbólum* szó jelentését: „Ez a vizuális tolvajnyelv olyan módon állt szimbólumokból, ahogyan Peirce szemiotikája határozza meg a szimbólum mibenlétét. Minden jel szimbólum, mely nem tartozik az index vagy ikonikus jelek osztályába [...]. A szimbólum önkényes jelentéstulajdonítás egy jelnek [...], mely önkényes jelentéstulajdonításban azonban megegyeznek a jelet használók”. KENYERES Zoltán, *Ady Endre*, (Budapest: Korona Kiadó:1998), 20–21.

egyres költemények jellegzetes – rendszerint nagy kezdőbetűvel írt – kulcsszavait (pl. *Ugar*) értjük rajta, számolnunk kell azzal a fentebb már érintett veszéllyel, hogy a versek a jelentésüket nem az olvasásban nyerik el, hanem azt külső, irodalmon kívüli tényezők rögzítik előzetesen. Az „Ugar” szimbólumként történő azonosítása például azt biztosítja, hogy az olvasó előzetesen elfogadja, hogy a szó Magyarország a szerzőnek csalódást okozó állapotának „jelképe”, és ne tegye szavá például az *ugar* jelentésének épp a földművelés tudatosságára, korszerűsége vonatkozó jelentéstartalmát. Az így értett szimbólumok önkényes vagy akár a szerzőnek tulajdonított definiálása tehát valójában az értelmezés kontrollját jelentik az autonóm olvasással és jelentés-konstrukcióval szemben. A korszakküszöbvel is összefüggésbe hozott szimbolizmus – a *szimbólum* immár szakszóként történő használata – Ady költészete esetében ugyancsak kérdéseket vet fel, különösen pedagógiai hozadékát illetően. E líra ugyanis távolról sem tekinthető a szimbolizmus tipikus példájának, és fordítva: e líra sajátos karakterét sem a „szimbolista látásmód” határozza meg leginkább.³⁴

Irodalomtörténeti jelentőséggel ruházza fel a kritika Ady kötetkompozíciós eljárását is, amely a szimbolizmus mellett újabb alkalmat jelent a Baudelaire-párhuzam hangsúlyozására. A kötetkompozíció fogalma a tematikus elrendezés mellett a szövegek egymást megvilágító, értelmező teljesítményére, a kötetben betöltött hely jelentésképző szerepére vonatkozik. Ennek „kipróbálására” viszont kevés szakirodalmi kísérlet született, az iskolában pedig a kompozíció fogalmában rejlő interpretációs lehetőségek kiaknázása többnyire a *Góg és Magóg fia vagyok én...* című költemény vezérversként és ars poeticus keretként való meghatározására korlátozódik, így a komponáltság a legtöbb esetben valószínűleg sokkal inkább üres ismeretanyagként manifesztálódik, mint átélt olvasmányélményként.³⁵

Az iskolában talán a költői megszólalás újszerűségének irodalomtörténeti jelentőségével a legnehezebb mit kezdeni. A mai olvasó számára – ahogyan Tamás Attila fogalmaz – „túl sok [...] a különös parfümök-ből áradó bódulat, a holdfényvel beüzüstözött tájelem, a könny és a vér, a sírás és a gúnykacaj, a fájdalom panasza és kéjek gyönyöre, a mindent megújító forradalmak hívása és a falusi idillbe visszavágyás megszólaltatása”.³⁶ Félő, hogy a 100 éve lezárult életmű hangjának újszerűsége esetében ismét üres, „tananyagszerű”, pusztán irodalomtörténeti adatként értelmezhető ismeretről van szó. A tantárgyi célok tekintetében sokkal hasznosabbnak bizonyulna, ha például a mai magyar lírában

³⁴ „Legjobb versei mutatnak némely hasonlóságokat a szimbolizmussal” – fogalmaz Szegedy-Maszák Mihály. SZEGEDY-MASZÁK Mihály, „Ady és a francia szimbolizmus”, In: Újraolvasó, 102–114, 113.

³⁵ Érdekes, hogy a tantervben (Baudelaire mellett) egyedül Ady Endre *Új versek* című köteténél kap ilyen kiemelt hangsúlyt a kötetkompozíció. A kompozíció jelentésteremtő szerepének megtapasztalása pedig valóban fontos pedagógiai haszonnal járna, ugyanakkor egy-egy verseskönyv mellett hosszabb elidőzést, elmélyülést is előfeltételezne, ami számos újabb tantervi kérdést vet fel.

³⁶ TAMÁS Attila, „Miért érdemes újraolvasni Adyt?”, In: Újraolvasó, 34.

megszólaló, ma értetlenséget, megdöbbenést vagy akár felháborodást kiváltó újszerűség lehetne reflexió tárgya az iskolában.

A fenti, Ady irodalomtörténeti jelentőségének iskolai reprezentációját érintő dilemmák mellett nem megkerülhető az a probléma sem, hogy egyre inkább megkérdőjeleződik az iskolai irodalomtanítás kronologikus rendje, történeti szemlélete.³⁷ A tantervek mindmáig az időrendi beosztást írják elő, amivel azt sugallják, hogy a szerzők és művek egymásra épülő, egymást folytató láncolata egyfajta egységes, érvényes elbeszélésbe rendezhető, az egyes szövegek „helyes” olvashatósága előfeltételezi ennek az elbeszélésnek az ismeretét, aminek a megtanítása így az irodalom oktatásának fő feladata lenne. Nem kétséges, hogy vannak olyan művek, amelyeket érdemes irodalomtörténeti összefüggéseiben is elhelyezni, ez megtehető azonban néhány mondattal az adott szöveg tanítása során is. Ha elfogadjuk, hogy az iskolában olvasóvá, nem pedig kis irodalomtörténészékké szeretnénk nevelni a tanulókat, világossá válik, hogy a szerzők és művek kiválasztásának, rangsorolásának és évfolyamba sorolásának sem az irodalomtörténeti jelentőségekre való hivatkozással kellene történnie.

3. Az Ady-líra tematikus és életrajzi érdekelttségű olvasása az iskolában

Az Ady-lírát a legnagyobbak között kanonizáló tényezők közül igen jelentős szerep jut a művek témájának. Adyt a nagy témák és a nagy ellentétek költőjeként állítjuk a tanulók elé: a hagyományokban gyökerező, mégis forradalmian új költészet ars poeticája, a botrányos és szenvedélyesen megvallott szerelmek, a magyarság hibáinak elszánt ostorozása és a haza feltétlen, vallásos szeretete, a személyes istenhit ambivalenciája, a létharc, a háború megindító ellenzése alkotják e költészet az iskolai munkában is lecsapódó fő problémáit. A versekről szóló tankönyvi és szakirodalmi szövegeket olvasva sokszor alakulhat ki az a benyomás, hogy az irodalmi szöveg valójában pusztán egy téma végiggondolására vagy a költő meggyőződésének illusztrálására szolgál. Az Ady-líra recepciótörténetének kezdetétől meglévő probléma nem ismeretlen az elmúlt évtizedek tananyagra is jelentős hatást gyakorló szakirodalmában sem, többen is megpróbálkoztak a tematikus olvasás legitimálásával. A „gondolkodó Adyról” írt tanulmányában Görömbei András például Ady általa tapasztalt leértékelődését egy olyan irodalomszemlélet számlájára írja, amely az esztétikai értéket nem a témában, hanem a nyelvi megalkotottságban keresi. Görömbei ebben „a mit és a hogyan” szervességének az utóbbi javára történő megbontását látja, és Németh Lászlóra hivatkozva az irodalmat olyan „esztétikai létokumentumnak” tekinti, amelyben tulajdonképpen maga a téma válik esztétikai értéké.³⁸ A tematikus olvasás elméleti megalapozására tett kísérletnek tekinthetjük az olyan terminusokat is,

³⁷ A magyar szakirodalomban a tananyagelrendezés kronologikus szervezőelvének elsőségével szemben a legmarkánsabban Arató László foglalt állást. Vö. pl.: ARATÓ László, „Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás”, *Iskolakultúra* 6, 2. sz. (1996): 22.

³⁸ GÖRÖMBEI András, „A gondolkodó Ady”, In Újraolvasó, 52.

mint az önmagában is sok problémát felvető Király-féle „látomásos allegóriát”³⁹ vagy a szereplő koncepcióját. Természetesen nem kívánjuk kétségbe vonni a költemények témájának jelentőségét. A versekben is megjelenő problémák tanórai megvitatása rendkívül gyümölcsöző lehet, és pedagógiai szempontból is számtalan érv szól mellette. Olykor azonban nagy a kísértés, hogy a téma kedvéért megfeledkezzünk magáról az irodalmi műről, és azt egy egyszerű parafrázissal helyettesítsük.

A tematikus olvasással és az Ady-kultusszal is szorosan összefügg a művek életrajzi indíttatású értelmezése. A tananyag az életrajz ismertetésével kezdődik, és jellemző, hogy az egyes költemények olvasása előtt sem mulasztjuk el a jól dokumentált biográfiai háttér felvázolását, ami így megbízhatóan vissza-kereshetővé teszi az eredeti szerzői szándékot, és megnyugtató módon igazít el az esetleges többértelműségekben. Mindez azzal jár, hogy a szövegekkel együtt már eleve egyfajta elválaszthatatlan tartozékként kapjuk az egyetlen „hiteles” jelentést is. További értelmezési feladat nem is marad. Ugyanezt természetesen más szerzők esetében is megfigyelhetjük: ahol belép az életrajz, megszűnik a többértelműség, a többértelműség megszüntetésével pedig valójában a szöveg irodalmi jellege függesztődik fel.

Mind a témát középpontba állító, mind a szerzői életrajzból kiinduló szövegértelmezés esetében elmondható tehát, hogy a mű jelentése már az olvasás előtt „kész van”, az interpretáció tétje tehát már nem az egyéni (és ezért persze kiszámíthatatlan kimenetelű) jelentéskonstrukció többé, ahogyan meggyőződésünk szerint helyénvaló lenne, hanem ennek az előre megadott, valamely tekintély (szerző, tanár, tudós elemző stb.) által „kanonizált” jelentésnek az elsajátítása, jobb esetben a felmerülő problémához való saját viszony kialakítása. Az ilyen típusú értelmezés elsősorban az allegorizáló olvasás eszközével képes ellenőrzés alatt tartani a jelentéskialakítást, és biztonságosan végigvezetni a folyamatot a kívánt célra. Az allegória megalapozása – sokszor reflexió nélkül – a szövegen kívül álló tényezők önkényes segítségül hívásával történik.

4. Összegzés

Tanulmányunkban az irodalomtanítás néhány régi dilemmáját Ady Endre költészetének tanításán keresztül körvonalaztuk. Ez az életmű ugyanis e kérdéseket megítélésünk szerint felerősítve teszi megfigyelhetővé, hiszen a recepcióban – elsősorban a költő aktív részvételével történő kultuszépítésnek és a kritika egy része erőteljes kultuszellenességének köszönhetően – kezdettől fogva meghatározó szerepet kaptak a művek megítélésében és értelmezésében olyan irodalmon kívüli szempontok, mint a szerzői életrajz, a szerző (például publicisztikai írásokból) rekonstruálható szándéka vagy a művek irodalmi szövegtől leválasztott témájának a költeményeket egyszerű parafrázissal helyettesítő

³⁹ KULCSÁR SZABÓ, „Az »én« utópiája...”, 16.

megvitatása. Mind a szakmai diskurzusban, mind annak késleltetett tananyagbeli reprezentációjában probléma továbbá, hogy a művek megértése helyett az életmű irodalomtörténeti elhelyezésére helyezik a hangsúlyt. Úgy látszik azonban, hogy az életmű irodalomtörténeti pozícióját biztosító kategóriák (korszakhatárszerep, kötetkompozíció, szimbolista költészet, megszólalás újszerűsége) kevésbé bizonyulnak termékenynek a versek megszólíthatóságának szempontjából, különösen akkor, ha az irodalomórai munkára gondolunk. Sőt, – mint láttuk – magának az irodalomtörténetnek mint legfőbb tananyagszervező elvnek az elsősége is megkérdőjeleződik a korszerű irodalompedagógiai okfejtésekben. Ez utóbbi kérdés pedig nemcsak a tananyag kronologikus elrendezésére vonatkozik, hanem a tananyagba kerülő művek kiválasztására is: egyfelől nem feltétlenül igaz, hogy az irodalomtörténeti jelentőség és a kiemelkedő esztétikai színvonal minden esetben találkozik, másfelől egyre gyakrabban tematizálódik az is, hogy az irodalomtanítás legfőbb célját, az olvasóvá nevelést nem mindig a legkiemelkedőbb esztétikai értéket vagy irodalomtörténeti jelentőséget képviselő művek szolgálják a leghatékonyabban.

Ady Endre immár száz éve lezárult életműve megítélésünk szerint valódi irodalmi élményt kínálva képes megszólítani a XXI. század tanulóját is, amennyiben tantervi recepciója a dolgozatunkban elemzett, részben régről örökölt, az olvasás szabadságát korlátozó kategóriák helyett ezeknek az önmagukban, külső értelmezési szempontok bevonása nélkül is megálló lírai szövegeknek a nyelvi gazdagságát, sokértelműségét segítené megtapasztalni, és ezzel támogatni azt, hogy a tanuló megalkothassa személyes Ady-képet.

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó..... 5

I. Ady-kép az irodalomtörténet-írás új útjain

Bednatics Gábor

A századvég és a modernség.

Ady indulása és a költésztörténeti folytonosság..... 11

Kovács Csilla

Ady-dalok.....21

Ködöböcz Gábor

„Az Égből dühödt angyal dobolt / Riadót a szomorú Földre”

Az első világháború reflexiója Ady Endre lírájában33

Kusper Judit

„Te a királyné s én a király”

Mesei motívumok Ady Endre költészetében 39

Szentesi Zsolt

A klasszikus modernség belső korszakhatárán

(A kései Ady-költészet transzformációja)53

II. Ady-kép az irodalomtanítás új útjain

Herédi Rebeka

A kánon és a kultusz problematikája az irodalomoktatásban.....73

Kispál Dániel

Változások az Ady-recepcióban

(Irodalomtanítási paradigmák és az irodalomtankönyvek Ady-képe)..... 85

Urbán Péter

Az irodalomtanítás dilemmái és az Ady-költészet tanítása.....97