

# Ady 100

---

TÖRÖK LAJOS

## *Ady és a mai irodalomtankönyvek*

### *1. „A Kezdet siratása”*

Az alábbi gondolatmenetben az Ady-líra tanításának néhány kérdésével kívánok foglalkozni. Vizsgálódásaim viszonylag szűk szövegkorpuszra irányulnak: az elmúlt húsz esztendőben napvilágot látott középiskolai tankönyvek Ady-fejezeteire. Áttekintésem során igyekszem hasznosítani az életmű iskolai feldolgozását és az irodalomkönyvek használatát érintő kérdésekre reflektáló szakirodalom szempontjait és felismeréseit is. Nem törekszem teljességre, vagyis nem térek ki minden tankönyvre, csupán az Ady-olvasás elmúlt fél évszázadának szemléletváltásaihoz köthető kiadványokra koncentrálok. Ez azt is szükségessé teszi, hogy néhány korábban megjelent irodalomkönyvet is bevonjak vizsgálódásaim anyagába. Nem foglalkozom az Ady-olvasás lehetőségeivel, s módszertani javaslatokkal sem próbálkozom. Célom kizárólag összegezni, áttekinteni, értelmezni a tankönyvekben foglaltakat. Írásomat nem az Adyval foglalkozó tudós közvéleménynek, hanem az Ady-életművet oktató magyartanároknak szánom.

Irodalomkönyveink alapvető sajátosságai közé tartozik az, hogy a honi irodalomtörténet-írás és/vagy irodalomelméleti gondolkodás különböző hagyományrétegeiből táplálkoznak. Ez alapján azonban elhamarkodott volna egy kiadvány korszerűségének vagy elavultságának kérdését feszegetni. Efféle értékítéletek megfogalmazásakor nem hagyhatók figyelmen kívül ugyanis egyéb mozzanatok sem. Először az, hogy az előbb említett devianciák nem pusztán a tankönyvek Ady-értelmezései között mutathatók ki, de néha egyetlen fejezeten belül is. Ha a versek, kötetek, pályaszakaszok vagy más egyéb témacsoportok vizsgálata során több nézőponttal próbálkozik a tankönyvíró, az egyes perspektívák általában az elmúlt fél évszázad Ady-recepciójának valamelyik hagyományrétegére vezethetők vissza. Az Ady-életmű a középiskolai magyar irodalmi anyag első olyan korpusza, amelynek olvasásában a lírai életmű elemzésének tradicionális és újabb formái is kumulálód(hat)nak. Itt nem pusztán olyan végletszerűen elkülönülő interpretációs változatokat lehet említeni, mint a költő élményvilágára koncentráló életrajzi megközelítés, vagy a teljes oeuvre rendszerezésére használt tematikai osztályozás, illetve a versnyelvre fókuszáló retorikai elemzés, hanem olyan olvasásmódokat is, amelyek az Ady-költészet poétikai komplexitását reprezentálhatják. Ez utóbbi szempontból lehet kiemelt jelentősége a kötetek és/vagy versciklusok megkomponáltságával (is) foglalkozó tankönyvfejezeteknek. Másodszor pedig az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a kérdéses devianciák nem értelmezhetők pusztán az irodalom történeti és elméleti vizsgálatának történelmi összefüggésében, ugyanis a ma

használatos tankönyvek irodalomértelmezői gyakorlatát vezérlő oktatásmódszertani alapelvek közti eltérések is indokolhatják a kiadványok változó irodalomtudományi tájékozódását. Az Ady-fejezetek esetében ennek az utóbbi ténynek komoly jelentősége van, ugyanis egy műveltségcentrikus, alapvetően az ismeretközlésre koncentrált tankönyvben a művek tényekkel alátámasztható keletkezéstörténeti (élmények, politikai motivációk, társadalmi és történelmi körülmények) kontextusai töltenek be meghatározó szerepet, egy befogadasközpontú tankönyvben viszont olvasáselméleti megfontolások az irányadóak. Mindkét változatra van példa a ma használatos irodalomkönyvekben. Mielőtt azonban ezek rövid áttekintésébe bocsátkozom, néhány bekezdésben azoknak a tankönyveknek az Ady-fejezeteit idézném fel, amelyek hatással lehettek az elmúlt két évtizedben elkészült kiadványok Ady-képére.

## 2. „Tegnapba élni belé”

Az 1990-es évek Ady-revíziójától számítva egyetlen tankönyv volt, amely következetesen igyekezett a keletkezése idején aktuálisnak nevezhető irodalomtörténeti felfogást követni és alkalmazni. Ez az 1999-ben megjelent, Eisemann György, Kulcsár-Szabó Zoltán és H. Nagy Péter által írt *Irodalom tankönyv 16-17 éveseknek*. Ez a kiadvány, amely az 1990-es évek közepén az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán alakult tankönyvíró munkaközösségben készült, és amelynek legfőbb célkitűzése az volt, hogy „az ezredforduló diákjait szembesítse és megismertesse az irodalomtudomány korszerű értésmódjaival”,<sup>1</sup> eléggé rövid életűnek bizonyult. Arató László közelmúltban publikált tanulmányának a mai tankönyvek Ady-képéről szóló fejezetében úgy fogalmaz, hogy „a 17 éveseknek, azaz a 11. évfolyamnak szóló hermeneutikai-dekonstruktivista alapállású tankönyv és annak Ady-fejezete [...] annyira friss szemléletet és hiperkorszerű tudományos nyelvet képviselt, hogy azt az iskola már nem tudta lenyelni.”<sup>2</sup> Vagyis a kiadvány azért vált a korabeli célközönség számára használhatatlanná, mert sem a magyartanárok, sem pedig a diákok nem voltak felkészülve a benne rögzített recepciós szerepek betöltésére. A tankönyv Adyt tárgyaló szakaszában foglaltak befogadhatóságának és alkalmazhatóságának problematikáját az életmű korabeli kutatásával együtt érdemes szemlélni. Döntően azért, mert a kiadvány szerzői a korabeli irodalomtudományi diskurzusban maguk is kezdeményezői voltak az életmű revíziójának. Valószínűleg ez a tény is közrejátszott abban, hogy az *Irodalom tankönyv 16-17 éveseknek* Ady-fejezete inkább tűnt a megírása idején folyó kutatások eredményeit összegző tudományos esszének, mint jól kidolgozott módszertani elvekre épülő, a középiskolás diákok és tanárok kompetenciáit szem előtt tartó tananyag-nak. A tankönyv által valójában megszólítható potenciális pedagógusok még az egyetemek magyar szakjain szívták magukba az új szemléletmódot; azok viszont, akik gyakorló pedagógusként használói lehettek (volna) a kiadványnak, még a rendszerváltás előtti évtizedek diszciplináris keretei között szocializálódtak. Az általuk használt tankönyvek is korábbi, az Eisemann-, Kulcsár-Szabó- és H. Nagy-féle kiadvány irodalomszemléletétől eltérő nézeteket képviseltek.

A kötet megjelenése idején két 1989 előtt íródott tankönyv átdolgozott változata is forgalomban volt. Az egyik a Mohácsy Károly nevéhez köthető kiadvány,

amely – ha információim nem tévesek – 1980-ban került forgalomba,<sup>3</sup> s a szocialista magyar irodalomtörténet-írás '60-as és '70-es években kirajzolódó Ady-képét rögzítette az irodalomtanítás számára. Ugyanezen tankönyv Ady-fejezete a későbbiekben háromszor módosult. Először az 1990-es évek elején, amikor a szerző a korábbi Ady-értelmezésből kitörölte az interpretáció erősen marxista szellemiségre valló nyelvi, tematikai és szemléletmódbeli sajátosságait. Innentől fogva már nem olvashattunk a költő proletárverseiről, ám a meggyőződéses forradalmár Adyról még igen. Újabb korrekcióval a szerző az *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek* megjelenésével csaknem egyidőben próbálkozott. Voltaképpen ennek az – inkább szerkezeti, mint szemléletmódbeli – átdolgozásnak az eredményeként vált Mohácsi keze alatt az Ady-líra egy tisztán tematikailag rendszerezett korpuszá, ugyanis ez az edíció<sup>4</sup> szentelt először önálló fejezeteket Ady Léda-, istenes, forradalmi, kuruc-, halál- és magyarság-verseinek. Közbevetésként említem meg, hogy az előbbi két átdolgozás közötti időben egy koncepcionális szempontból a Mohácsy-féle modelltől néhány ponton eltérő tankönyv jelent meg. Szerzője Rónay László volt.<sup>5</sup> Ennek a könyvnek az Ady-fejezetében a verseknek a költő legfontosabb életrajzi mozzanataihoz (Párizs, Léda, Csinszka) kapcsolódó impulzusok szerinti csoportosítása mellett a lírikus jellemrajzát két további szempont irányította: egy erkölcsi, amely Ady hazaszeretétét és büntudatát; egy hitbéli, amely Isten-élményét állította a vizsgálódások centrumába. A kiadvány az *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*hez hasonlóan rövid életűnek bizonyult, szemben Mohácsy tankönyvével, amelynek a szerző 2008-as halála utáni, immár harmadik átdolgozása még ma is a honi tankönyvpiac egyik legnépszerűbb kiadványának számít. Ez az először 2009-ben kiadott változat koncepciójában különösebb változást nem hozott. Bár ettől kezdve az egész széria a *Színes irodalom* címet viselte, az abban található jelzőt a tartalomra nem, csupán a kinézetre lehetett volna megnyugtató módon alkalmazni. A másik tankönyv, amely 1982-ben látott napvilágot és – kisebb korrekciókat követően – egészen 2006-ig megjelent (tehát ez is alternatívát jelentett az *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek* mellett a '90-es évek végén a hazai tankönyvpiacra) a Szegedy-Maszák Mihály, Veres András, Horváth Iván, Bojtár Endre, Szörényi László és Zemplényi Ferenc által írt kötet. A kiadvány az 1980-as évek kultúrpolitikai viszonyai között egészen egyedülállónak számított. A Veres András által írt Ady-fejezet kvalitásai a témánkhöz kapcsolódó szakirodalom segítségével három pontban foglalhatók össze. Először: az Ady-líra interpretációs nyelvéből igyekezett a szocializmus értékrendszerét reprezentáló kultikus beszédmód retorikai eszközeit visszaszorítani.<sup>6</sup> Másodszor: a kultusz nyelvének visszaszorításával az életmű irodalomtörténeti kontextusának nagyobb nyomatókat adott. Harmadszor: olyan műelemzések készültek a fejezethez, amelyek elméleti (főként strukturalista) szempontokat is alkalmaztak, s amelyek egy poétikai relevanciával (is) rendelkező Ady-kánon lehetőségét teremtették meg.<sup>7</sup>

Az *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek* Ady-fejezete – ahogy arra korábban már utaltam – a kötet megjelenésekor az életmű kutatásának legfrissebb eredményeit tartalmazta. A fejezet írója az Ady-revizícióban érintettek által beszélt tudományos nyelvet használta, s a középiskolai irodalomoktatással szembeni diszkurzív fölényét még azzal sem sikerült kompenzálnia, hogy terminusaihoz magyarázato-

kat fűzött. A versek, verscsoportok poétikai és/vagy retorikai jellemzésekor használt fogalmak (paradigma, továbbírás, egész-elvűség, innováció, referencialitás stb.) a célközönség számára elidegenítőek lehettek. Éppúgy, mint az elemzések során az Ady-líráról megfogalmazott konzekvenciák többsége (a nyelvbe vetett hit megingása, az életmű egységének megkérdőjelezése, a képek versbéli-önelvű hárlózatának kiépítése stb.). Az új terminológia az Ady-korpusz szocializmus kori értelmezői hagyományából ismert és a '80-as években írott tankönyvek által az ezredfordulóra is átörökített interpretációs sémák elavultságára hívta fel a figyelmet. Az Ady-líra (ön)életrajzi értelmezésének recepciós paradigmája az olvasás perifériájára került, az életmű tematikai felosztása pedig funkcióváltáson esett át. Bár az *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek* tartalmazott biografikus mozzanatokot és pályaképet, emellett az oeuvre háttérben álló élményekről, tapasztalatokról (Párizs, Léda, világháború) is megemlékezett, a verseket nem azok dokumentumaiként vagy vallomásszerű reflexióiként olvasta, hanem az európai utóromantikus és klasszikus modern (főként baudelaire-i) költészet vagy az avantgárd irányzatok (különösen az expresszionizmus) nyelvi-poétikai képleteivel rokonítható szövegekként. A tematikus felosztás eredetileg az életmű biografikus referenciáihoz (élmények) kötődő, a korpusz időbeli állandóságának illúzióját keltő rendszerezési elv volt. Konceptcionális képletét a ma is népszerűnek számító Mohácsy-féle *Színes irodalom* Ady-értelmezéséből vett példával illusztrálhatjuk. A *Költészetének alap-témái* című fejezet első mondata a következő: „Az *Új versek*ben megtalálható mindaz a vezérmotívum, alapérzés, magatartás és attitűd, mely a későbbi kötetekre is jellemző lesz.”<sup>88</sup> A tematikus felosztás az Eisemann, Kulcsár-Szabó és H. Nagy által írt kiadványban poétikai kontextusba került: az Ady-lírában az én megalkotási módjai alapján tagolt alakulástörténeti folyamat egyik állomásává vált. Ha a középiskolai irodalomtankönyvek 1990-es évekbeli historiájára húsz év távlatából visszatekintünk, megkockáztatható az a feltevés, hogy az *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek* szemléletmódjában és tudományos nyelvhasználatában igen, módszertani szempontból viszont nem hozott komolyabb fordulatot. Legfőképpen a tananyag feldolgozását segítő kérdések és feladatok hiányoztak a könyvből. Mindez persze egyáltalán nem jelenti, hogy kétségbe vonhatnánk a tankönyv egykori jelentőségét. Döntően azért, mert rövid pályafutása ellenére hatása ma is kimutatható irodalomkönyveinkben.

A '90-es évek hazai irodalomtudományi szemléletváltását Eisemann, Kulcsár-Szabó és H. Nagy munkája képviselte a középszintű irodalomoktatásban. A kérdéses évtizedben azonban egy másik tankönyvsorozat is megjelent, s az legalább olyan fordulatot hozott, mint az előbbi, ám nem diszciplináris, hanem módszertani szempontból. Az Arató László és Pála Károly által írt *A szöveg vonzásában* sorozat darabjai (az elsőnek *Bejáratok*, a másodiknak *Átjárók*, a harmadiknak pedig *Kitérők* volt a címe, az *Expedíciók* nevet viselő negyedik kötet nem készült el) 1997-ben látott napvilágot. Különlegessége az volt, hogy szakított a hagyományos tankönyvi struktúrával. Az első kötet előszavában a szerzők kiemelték, hogy „a középiskolai irodalomtanítás elsődleges célja nem irodalomtörténeti ismeretek átadása, hanem a tág értelemben fölfogott, a szövegértést, szövegelemzést és kritikát magában foglaló *olvasástanítás*. Éppen ezért az egyes művek értelmezésénél na-

gyobb hangsúly esik a műértelmezés technikáinak bemutatására és gyakoroltatására...<sup>9</sup> Maga az elképzelés nem volt teljesen előzmény nélküli, ugyanis 1990-ben Sipos Lajos szerkesztésében már megjelent egy tanulmánykötet,<sup>10</sup> amelynek szerzői – többek között *A szöveg vonzásában* egyik írója, Pála Károly is – egy-egy konkrét művön mutattak be elemzési eljárásokat. A tankönyvsorozatból természetesen nem hiányzik az irodalomtörténeti nézőpont, ugyanis a három kötet „egy-egy téma, műfaj, erkölcsi, eszmetörténeti probléma vagy irodalmi konvenció *elő- és utóéletét*”<sup>11</sup> vizsgálja műalkotások értelmezésével. Ebbe a koncepcióba nem illeszkedik a hagyományos életműelemzés, így önálló Ady-fejezettel sem találkozunk. Ady „költészete” egy-egy vers erejéig különböző – az oeuvre korábbi recepciójának szempontjaitól és nyelvétől nagyrészt idegen – kontextusokban bukkan fel. A tankönyvsorozat második kötetében három téma kapcsán kerül elő az Ady-korpusz valamelyik darabja. Először *A sziget mint kísérleti laboratórium* című fejezetben, amely a zárt világoknak mint társadalmi, szocializációs, utópikus tereknek a modelljeként olvassa Verne *Kétévi vakációját*, R. L. Stevenson *A kincses sziget* és Golding *A legyek ura* című regényeit. A legutóbbi mű elemzésének zárlatában kerül párhuzamba a regénnyel *Az eltévedt lovas*. „Bár Golding és Ady művét elválasztja egymástól a keletkezés ideje, a műfaj és a kifejezőeszközök rendszere, összevetésük talán mégsem teljesen indokolatlan. Mindkét mű értelmezhető a visszavadulás, a barbárság eluralkodásának példázataként is.”<sup>12</sup> A felvetést követő, az összevetéshez támpontokat kínáló kérdésekből válik világossá, hogy a két alkotást civilizációkritikai perspektíváik köthetik össze. Másodszer az *Itthon vagyok* című fejezetben találkozhatunk Ady két költeményével is. E tankönyvrész a különböző nemzetfelfogások irodalmi reprezentációival foglalkozik. A *Hymnus*, a *Szózat* és Radnóti *Nem tudhatom...* című verseire épülő fejezetben a *Nekünk Mohács kell* feldolgozásához négy feladatot adnak meg a szerzők. Ezekben a vers szerkezeti, nyelvi sajátságaira, illetve a Kölcsey-hagyománnyal folytatott párbeszédére hívják fel a figyelmet. Harmadszor a tankönyv *A költészet nyelvtana – a nyelvtan költészete* című fejezetében találkozhatunk Adyval. Itt különböző grammatikai jelenségek poétikai funkcióiról esik szó. A főnévi igenév lírai kontextusaira két példát hoznak a szerzők: Vajda János *A vaáli erdőben* és Ady *Sírni, sírni, sírni* című versét. Legutoljára a sorozat harmadik kötetének *Az óda megújítása a XX. században* című fejezetében hivatkoznak a szerzők Ady magyarság-verseire mint a XIX. századi gyökerű nemzettéma visszatérését dokumentáló korpuszra.<sup>13</sup> A négy szöveghely közül csupán a második és a negyedik utal az Ady-recepció 1970-es és '80-as éveinek legjellemzőbb interpretációs sémájára: az életmű tematikus felosztására. A verselemzések és feladatok jól reprezentálják, hogy a tankönyv szerzői nem egy konzisztens Ady-olvasatra törekszenek. Azt az olvasatot ugyanis elfogadhatónak tekintik. A versek interpretációinak és a feladatoknak a nyelvhasználat az 1990 előtti Ady-értés hagyományát idézik, ám számos előremutató felvetéssel próbálkoznak. Ezek közül is a legfontosabb a költemények magyar líratörténeti összefüggésbe helyezése. Míg az *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek* komplex Ady-fejezete erre a korpuszra vonatkozóan két rövid hivatkozást tartalmaz (*A fekete zongorát A vén cigányhoz*, *A Sípja régi babonának* strófáit a *Hymnushoz* hasonlítják a szerzők), addig *A szöveg vonzásában* négy Ady-vershez – magyarázatok

vagy feladatok kíséretében – három költeményt (*Hymnus, Zrínyi dala, A vaáli erdőben*) kapcsol. A Vajda-vers és a *Sírni, sírni, sírni* lehetséges összefüggéseiről egyébként az *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek* Vajda Jánosról szóló fejeztében találunk utalást.

A szöveg vonzásában példája meggyőzi az olvasót arról, hogy módszertani alapelveinek és célkitűzéseinek figyelembevétele nélkül nem alkothatunk véleményt egy tankönyv interpretációs gyakorlatáról. Az *Irodalom tankönyv 16-17 éveseknek* egyik legnagyobb hiányossága az volt, hogy a tanárok és diákok számára az újdonság erejével ható beszédmódhoz és irodalomszemlélethez nem kínáltak olyan tanítás- és tanulásmódszertani javaslatokat, amelyek közelebb hozták volna a célközönséghez e könyv nyelvét és gondolkodásmódját. Az Ady-költészet iskolai tanításának kérdéseivel foglalkozó közelmúltbéli írásokban is többnyire reflektálatlanul marad ez a sajátosság, Arató Lászlónak a – jelen írásunk létrejöttét egyébként nagy mértékben motiváló – tanulmánya a ma használatos irodalomkönyvek Ady-fejezeteinek értékelésekor nem szentel figyelmet a kiadványok pedagógiai alapvetéseire, és a tananyag feldolgozását segítő, a diákok kreativitását ösztönző strukturális és módszertani megoldásokkal sem foglalkozik. Pedig a mai tankönyvek közti eltérések döntően a metodológiai szempontrendszerek különbségeiből fakadnak.

### 3. „A Jelen hajóján”

Gondolatmenetem befejező szakaszában három jelenkori irodalomkönyv-sorozat 11. osztályos kötetének Ady-fejezeteit vizsgálom két aspektusból: egyrészt a módszertani alapvetések interpretációs státuszával, másrészt pedig az értelmezésekben irányadónak tekinthető recepciós hagyományrétegekkel foglalkozom. Áttekintésemben a tankönyvek jellemzésének sorrendiségét a két szempont komplexitásának fokozatai határozzák meg. Először az ún. „újgenerációs” irodalomkönyvvel, majd Fűzfa Balázs, legvégül Pethőné Nagy Csilla munkájával foglalkozom.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet „újgenerációs” szériája a három közül a legkésőbbi, Ady-interpretációjában azonban – a másik két példával ellentétben – nem található e lírai korpusz utóbbi hús esztendőnyi értelmezéstörténeti hagyományának tapasztalatára utaló nyomok, vagyis a fejezet e recepció előtti Ady-kép továbbörökítésére törekszik. Mind diszciplináris, mind pedig módszertani szempontból a Mohácsy-féle *Színes irodalom* által képviselt interpretációs paradigma örököse. A 11. osztályos könyvhöz készült módszertani leírás<sup>14</sup> az újgenerációs kiadványok „érték- és hagyományörző” jellegét és élményközpontúságát emeli ki, majd hangsúlyozza, hogy a témákhoz készített „problémamegoldó és a rendszerezésre alkalmas” feladatokkal a „kiemelt fontosságú kulcskompetenciák” fejlesztését célozzák a szerzők. Az Ady-fejezetet vizsgálva az „érték- és hagyományörző” jelleg több vonatkozásban is meghatározását az életmű értelmezését és feldolgozását. A tankönyvrész kisebb-nagyobb szerkezeti egységei – a szerzők ezeket „leckék”-nek nevezik – a 30-40 évvel ezelőtti Ady-értés tradíciójából származtathatók: életrajzi vázlat után az *Új versek* jellemzése, majd az Ady-líra témák szerint elhatárolható csoportjainak (magyarság-, Párizs-, Léda-, Csinszka-, istenes és háborús versek) át-

tekintése következik. A tematikus fejezetekben az elemző részek egyetlen interpretációs sémát követnek: a versek vagy az Ady korára jellemző kollektív (többek között politikai, erkölcsi és történelmi) sorskérdésekre reflektáló, vagy a költő személyes élményeit reprezentáló szövegekként értelmeződnek. A költemények nyelvi-retorikai sajátosságairól szóló bekezdésekben érzékelhető ugyan az újabb Ady-szakirodalom ismerete, ám az Ady-líra világnézeti problematikáját tárgyaló értelmezésekben ezek a recepciótörténeti csatornák elzárva maradnak. Olykor még az is előfordul, hogy a szerzők által követett interpretációs séma és az Ady-versek nyelvi sajátosságait jellemző klisék az értelmező szöveget ellentmondásra kényszerítik. A *Párizs-versek* című fejezetben először azt olvassuk, hogy Adynál „a földrajzi helyek is szimbólumértékűek. Amikor azt olvassuk nála, hogy »Várnak ránk Délen«, vagy »Szabad-e Dévénynél betörnöm«, vagy »Jöttem a Gangesz partjairól«, nem szabad arra gondolnunk, hogy tényleg délre fog utazni, vagy komolyan Dévénynél szándékozik betörni, vagy a Gangesz partján üdült.”<sup>15</sup> Néhány sorral később *A Gare de l'Esten* című versről a következőket rögzíti a tankönyv: „A költői én a párizsi keleti pályaudvaron áll, és azon kesereg, hogy Magyarországra kell utaznia, ami egyenlő a halállal.”<sup>16</sup> Az utóbbi citátumban a vers alanyának megnevezésével kerülni igyekszik az értelmezés a hús-vér Adyra utalást, ám a vers alapszituációját még így is nehéz volna szimbolikusnak minősíteni, különösen akkor, ha a Párizs-verseket a tankönyvfejezet eleve biografikus kontextusba illeszti. A feladatok az elemző részeknél valamivel összetettebb irodalmi érzéket tükröznek, hiszen a diákok ismeretét bővítő kérdések mellett a versek poétikai jellegzetességeinek számbavételére és az Ady-korpuszt más szerzők műveivel való összevetésre ösztönző feladatokat is találunk. A nehézség a feladatokkal kapcsolatban csupán az, hogy bizonyos részei másféle értelmező nyelvet várnak el a célközönségtől, mint amit az Ady-líra olvasásmódját uraló interpretációs sémák felkínálnak.

Fűzfa Balázs tankönyvének Ady-fejezete az előzőnél jóval komplexebb, a szakirodalom több hagyományrétegével is számoló írás. Fűzfa tankönyvsorozatának módszertani elveit és szerkezetét a kétszintű érettségi követelményei szerint alakította ki. Emiatt több szempontból is eltér a hagyományosabb elvekre épülő irodalomkönyvektől. A 11. osztályos tankönyv bevezetésében a szerző hangsúlyozza: „A megszokott, egyenes vonalú – irodalomtörténetre alapozott – szerkezet helyett koncentrikus körökben szerveztük meg a tananyagot. Ez alapvetően azt jelenti, hogy egy-egy téma, szerző vagy mű, probléma többször is előkerülhet, akár más-más vonatkozásban is. Elsődleges szempontnak az irodalom »egyben« és mindig egyszerre való létezését tekintjük, ezért mindenekelőtt a különböző jelenségek mögötti összefüggéseket szeretnénk megragadni.”<sup>17</sup> Az Ady-fejezetben a szerző úgy próbálja meg tárgyán az irodalomtörténeti kontextus szorítását oldani, hogy hadat üzen a biográfia és a pályakép tradicionális narratíváinak. Nem találunk nála életrajzi elbeszélést, mint ahogy az életmű alakulástörténetének sincs önálló történeti szakítana a történetelvésséggel. Az életrajz egyes szegmentumai a verstémák kibontásakor bukkannak fel, de ott sem az interpretáció irányadó mozzanatai, csupán alternatív kontextusokat kínálnak a költemények feldolgozásához. Ebből a szempontból érdemes megfigyelni, hogyan reprezentálja a fejezet a „kezdő” témáját. A „kezdő”

különböző kontextusai egyrészt felidézik a téma narratív változatait, azok szimbolikus csomó- vagy fordulópontjainak említésével. Az életrajz vonatkozásában a születést emeli ki az érmindszenti házról és a költő szülőágyáról készült fénykép segítségével (ez a dokumentum az Ady-kultuszt is idézi), az életmű összefüggésében pedig a pályakezdés két alternatívája is felbukkan: először a lírikusként debütáló Ady első verseskötetéhez (*Versek*, 1899) írott fizetési felhívását olvashatjuk, majd a recepciótörténetben újrakezdeként értelmezett *Új versek* kompozíciójának líratörténeti jelentőségéről értekezik a szerző. Magának a fejezetnek a kezdete pedig az Ady-kötetek egyik legfontosabb szerkezeti sajátosságát idézi. Fűzfa is egy vezérvesssel vezeti be a tankönyv olvasóját: a *Kocsi-út az éjszakában* kiemelésével a szerző a költő alapélményét és munkásságának központi vonását („Minden Egész eltörött”) kívánja rögzíteni. Ezek és más egyéb példák is jól mutatják a tananyag feldolgozásának változatosságát: a vendégszövegek legtöbb esetben a tankönyv argumentációs szolamát helyettesítő, a versek feldolgozásához szempontokat kínáló, kreativitásra ösztönző intertextusok. Itt érdemes említést tenni arról is, hogy a fejezet az Ady Párizs-élményét reprezentáló *Párisban járt az Ősz* olvasását a költő által a francia fővárosból a Budapesti Hírlap számára 1904-ben küldött tudósításokkal fűszerezi. A vendégszövegek közé sorolandók a szakirodalmi tradícióból származó idézetek is. Funkciójuk kettős: egyrészt a tankönyv argumentációs szolamát helyettesítve szempontokat kínálnak a versek órai feldolgozásához, másrészt pedig a recepció hagyományrétegeibe is betekintést nyújtanak. A fejezet kétszintű érettségi követelményei szerinti tagolását a vendégszövegek, értelmezések és a feladatok formális elkülönítésével oldja meg a szerző.

Pethőné Nagy Csilla tankönyvének Ady-fejezete szemléletmódját, metodológiáját tekintve a Fűzfa-féle változathoz áll a legközelebb. A szerző *Módszertani kézikönyv*-ben kollégájához hasonló motivációkra hivatkozik: „A tankönyvcsalád szakít a pozitívista irodalomtörténet-írás hagyományaival, és a jelenkori irodalomtudományi iskolák eredményeit transzformálja az irodalomtanításba. Teszi ezt első sorban azért, hogy a befogadó középpontba állításával a diákokat teljes személyiséggel tegye érintetté, érdekeltté és felelőssé a saját jelentéseik megteremtésében.”<sup>18</sup> A tudományelméleti keretek azonossága mellett a kétszintű érettségi követelményei szerinti tananyagösszeállítás és -rendszerezés is közös vonás a két tankönyvsorozatban. Az egyik legszembetűnőbb különbség viszont az, hogy Fűzfához képest Pethőnénél a kompetenciafejlesztést sokkal egységesebb és következetesebb metodológiai modellek segítik. Míg az előbbi szerző témáinak értelmezési kereteit azok tudományos diskurzusa felé tágitja (a nagyszámú szakirodalmi citátum mellett egy-egy rövid esszével és tanulmánnyal idézi meg ennek műfaji változatait), addig Pethőné egy – tankönyvsorozatának egészét meghatározó – tanulás-szemléleti képletre alapozza a téma feldolgozását. A *ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás* (RJR) modell „az előzetes tudás előhívásával, annak bázisára építve segíti az új ismeretekkel való találkozását a tanuló aktív jelentésteremtési aktságait. Másrészt figyelmet fordít az új ismeretek beágyazódására, a személyes tudásrendszerbe való beépülésére.”<sup>19</sup> A megértés és tanulás folyamatát reprezentáló modell háromféle munkaformában érvényesülhet: a feladatok egyéni, páros és csoportmunkában dolgozhatók fel. Az Ady-fejezetnek e módszertani minta szerint



elkülönülő kérdéscsoportjai közül csak a legjellemzőbbeket említtem. A ráhangoló-  
 dás szakaszában a művekhez használható előzetes ismeretek összegyűjtése, egy  
 témára vagy versre vonatkozó gondolatasszociációk rögzítése, egy mű elemzésé-  
 hez szükséges szempontok keresése a leggyakoribb. A jelentésteremtés fázisában  
 a verseken végzett – azok retorikai, poétikai sajátosságainak jellemzésére szolgáló –  
 értelmezői műveletek a dominánsak (például a beszédhelyzet, a motivumrendszer,  
 a képhasználat, az intertextuális kapcsolatok rögzítése és vizsgálata). A reflektálás  
 szakaszában pedig az összegző (az Ady-líra köteteire, szakaszaira, témáira vonat-  
 kozó) és a továbbgondolásra ösztönző (az Ady utáni hazai líra Adyval folytatott  
 párbeszédét vizsgáló) kérdések, feladatok a dominánsak. A fejezet struktúráját, in-  
 terpretációs nyelvét, a versek kiválasztását a szakirodalmi tradíció tapasztalatához  
 kötődő motivációk jelentős mértékben meghatározzák. Másként fogalmazva: Pethő-  
 né Ady-értelmezésében a recepció számos hagyományrétege kumulálódik. A feje-  
 zetet hét idézettel indítja a szerző. Célja az elmúlt száz esztendő változó megítélé-  
 sének dokumentálása. Hatvany Lajos és Lukács György a kortárs tekintetet, Hor-  
 váth János az első irodalomtörténeti pillantást képviseli, Németh László az Ady-  
 kultusz nyelvét beszéli, Pilinszkyé a kultusz anakronisztikusságát reprezentálja, a  
 két utolsó példa (Kemény István, Lackfi János) pedig az Ady világával való találko-  
 zást fejlődéslélektani stádiumokhoz és szocializációs szinterekhez (óvoda, általá-  
 nos és középiskola) kapcsolódó emlékként prezentálja. A fejezet strukturális szem-  
 pontból és nyelvhasználatát tekintve az Eisemann-, Kulcsár-Szabó- és H. Nagy-féle  
 Ady-értelmezői hagyományhoz áll a legközelebb. Pethőné komolyan veszi az  
*Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek* egyik megjegyzését, amely az Ady-líra poéti-  
 kai komplexitására hívja fel a figyelmet, ugyanis a korábbi tankönyv által is kie-  
 mert témákra koncentrálnak: az *Új versek* kötetkompozíciójára (ezen belül is a vezér-  
 versekre), az Ady-líra képalkotására, műfaj történeti összefüggéseire a versbeszéd  
 változataira stb. A három vizsgált tankönyv közül mind diszciplináris, mind pedig  
 módszertani szempontból a legátgondoltabb és a legkiegyensúlyozottabb Pethőné  
 Nagy Csilla munkája. Még akkor is, ha interpretációs nyelvét, irodalomszemléletét  
 tekintve ahhoz a műfaji elődjéhez áll a legközelebb, amely a gondolathalmazunk-  
 ban tárgyalt tankönyvek közül a legrövidebb életűnek bizonyult. Pethőné ugyanis  
 nem csupán irodalomtudományi kihívást lát az Ady-lírában és -receptióban, ha-  
 nem oktatásmódszertani feladatot is. Ebből a szempontból viszont torz képet kap-  
 hatunk erről a kiadványról, ha pusztán „a legfrissebb tudományos eredményekkel  
 való – szinte »beelőző« – lépéstartás”<sup>20</sup> irodalomkönyvének nevezzük. Az írásom-  
 ban érintett tankönyvek Ady-fejezetei alapján én nem a korszerűség igényében lá-  
 tom az Ady-líra tanításának legfőbb problémáját, hanem abban, hogy több olyan  
 kiadvány van a mai napig forgalomban, amelyek még az 1980-as évek interpretá-  
 ciós kliséire támaszkodva építik és őrzik tovább az Ady-olvasás letűnt korainak  
 emlékezetét.

## JEGYZETEK

1. Zákány Tóth Péter, *Az emlékezet felejtése, a felejtés emlékezete: Eisemann György – H. Nagy Péter – Kulcsár-Szabó Zoltán: Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*, Iskolakultúra, 2001/2, 108.
2. Arató László, *Ady az iskolában – recepció apályban és dagályban*, Iskolakultúra, 2014/3, 4.