

## AZ ÓKORI IRODALMI MŰVELTSÉG KISZORULÁSÁNAK LÉPÉSEI

**A**KÖVETKEZŐ OLDALAKON OLVASÓIM ANNAK A történetét kísérhetik figyelemmel, hogyan vesztette el az irodalomtanításban élvezett hegemoniáját az ókori irodalom, és hogyan szorult lassan a perifériára ez a műveltség, és ennek a folyamatnak során milyen érvek, milyen szempontok játszottak szerepet az oktatáspolitikai alakulásában.

Előzetesen három szempontra hívnám fel a figyelmet, melyek folyamatosan ott munkáltak a háttérben, de én a történetmondás során nem mindig tudok rájuk érdemben kitérni.

Az első motívum az az igény, hogy az iskola mindig korszerű szerkezetű tudással lássa el a következő generációt. Sokan gondolták úgy a 19–20. században, hogy a modernizálódó társadalomban a latinos műveltség-hagyomány oktatása olyan fontos területekről vonja el az energiákat és köti le a véges iskolai időt, mint például az élő idegen nyelv, vagy a reál tárgyak.

Másrészt a lassan kibontakozó nacionalizmus szempontjából az ókori anyag és a latin nyelv visszaszorítása a magyar tantárgy érdekében volt kívánatos. A latin védelmezői ellenben azt hangsúlyozták, hogy a magyar kultúrában betöltött szerepe révén a latin nemzeti tárgynak számít, és saját kulturális örökségünk válhat megközelíthetetlené, ha folytonosságát az oktatás nem biztosítja.

A harmadik, szintén alapvető fontosságú szempont, hogy a latin szókinccs, az ókori műveltséganyag elsajátítása alapvető szerepet játszott az társadalmi elit kiválasztásában. A deákos embert nemcsak a latinul beszélés képessége különböztette meg a „néptől” (hiszen 1841-ig a politika és a jog nyelve – vagyis a hivatalos nyelv – latin volt), hanem a magyar beszédbe is untalan beleszótt latin műveltségszavak és az ókori kultúrára vonatkozó utalások is. Valahányszor egy oktatási reform megteremtette az ókori tananyag csökkentésének lehetőségét, az iskolának azért kellett szembesülniük a szülők tiltakozásával, mert ők éppen a latinos műveltség elsajátításában látták annak garanciáját, hogy gyermekeik a társadalmi elit tagjai lehetnek.

### Latin a régi iskolában

A hagyományos magyar kultúrának legalább három eleme kötődött a latin nyelvhez. Az egyik maga a nyelv, amely több is, más is, mint az irodalom és oktatásá-



nak nyelve, ami abból is látszik, hogy a tanulók egymás között sem beszélhettek más nyelven az iskolában, ami felkészítette őket a felnőtt kori jogi és közigazgatási fellépésre. Ez a nyelv az akkori magyar társadalom rétegződését legitímálta, és ezzel a társadalmi elit elkülönülésében inkább a történelmi, mint a nemzeti jelleget hangsúlyozta. A másik elem az irodalom-felfogás, illetve ebből származtatva a tanítás helyénvaló tartalmáról alkotott képzet. A harmadik pedig a tanítás módszertana. Az intézményesült oktatást folyamatosan érő kritika, noha e három, egymással kapcsolatban álló elem valamelyikére irányult, mégis így vagy úgy mindhárom irányba vágott.

A magyar nemzeti tudatot kiépítő reformmozgalmak részeként formálódik meg a nemzeti szellemű oktatás is, és a magyar nyelvű oktatás bevezetésének követelése. Ezt a szándékot jelzi például Oswald Zsigmond 1817-es röpiratának címe is: *Kell-e már a' Reformátusok felsőbb Oskoláiban némelly Tudományokat Anyai Magyar Nyelven tanítani?* Egy fontos és a hazai irodalomoktatás jövőjét alapvetően befolyásoló problémát már ez a megfogalmazás is felvet. Az „anyai magyar nyelvről” esik szó egy olyan országban, ahol a lakosság többségének az anyanyelve *nem* magyar, hanem német, román, horvát, szlovák vagy vend például. A probléma az, hogy miképpen lehet a „latint” úgy lecserélni „magyarra”, hogy az elit legitimációja megmaradjon.

A nemzeti szempontok győzelmét jelzi a reformkor nagy fordulata: a közigazgatás nyelve a magyar lesz latin helyett. Ez a tény végérvényesen elhelyezi és kijelöli a magyar nyelv oktatását végző tantárgyat az állami képzés műveltségrendszerében. Ez még akkor is így van, ha a 19. század elején a közigazgatásban inkább használták a magyar nyelvet, mint az iskolában. Ez a tárgy később az egységesítő nemzetpolitika fontos elemévé válik (a latinnal együtt), s mindennek természetes következménye, hogy a diákok egy jelentős részének a 19. század második felére a „magyar nyelv és irodalom” tantárgy éppen olyan idegen nyelvként jelenik meg, mint a latin volt száz évvel azelőtt.

Az irodalomtanítás hosszú évszázadokig Magyarországon is az ókori, pontosabban a római irodalom oktatását jelentette. Így az irodalomértés fogalmi apparátusa szükségképpen az ókori irodalomhoz kötődött, kétféleképpen. Az új, az irodalmiságot szem előtt tartó neohumanista irányzat az irodalmat, a művet állította előtérbe, vissza akart fordulni a tiszta (antik) hagyományokhoz, a másik a középkor latin kultúráját folytatta volna. Az akkori iskolaügy neohumanista kritikussai általában felrötták, hogy az esztétikai szempontok háttérbe szorulnak, az iskola fő célja a grammatizálás, ami csak jobb esetben jelentette a szöveg nyelvtani struktúrájának megértését, a szöveg legtöbbször csak nyelvtani jelenségek illusztrálására szolgált.

A mai kultúra felől közeledve érdekes, hogy a középkori, még az iskolarendszer kialakulása előtti elitképzés *tartalmában* rejlő értelmezést és általa a jellemformálás lehetőségét mérsékelten vették figyelemre, a hangsúly elsősorban az alaki elemekre tevődött. Ezen a ponton mutatható ki a kultúraváltás: az értelmezés, az elemzés, a mérlegelés új, polgári erénye – a modern irodalomfelfogás – ütközött

a kiválóság korábbi képzetével: a grammatikára épülő műveltség- és jellemfelfogással, amely egyben az iskolai (társadalmi) kiválóság jegyeit is hordozta.

A tanítás módszere magától értetődően mindig követi a műveltségfelfogás lényegét. Nagyjából minden tárgyat a következő módszer szerint tanítottak a középkori kultúra és módszer szerint: a tanár lediktálta az elsajátítandó anyagot, melyet a diákok szó szerint bemagoltak. Másnap a jó tanulók közül kiválogatott segítők kikérdezték a többieket, majd jelentették a tanárnak, ki tudta jól az anyagot, ki rosszul. A tanár ezen információk alapján dicsért, illetve (nádpálca vagy bot segítségével) büntetett. Amikor ezzel végzett, lediktálta a következő napi anyagot.<sup>1</sup> A memóriát kétségtelenül edzi az ilyen oktatás, a szellemet talán kevésbé csiszolja. Nyilván az irodalomértés tanítására sem ideális. *Tobias Schröer*<sup>2</sup> szerint a klasszikus auktorok járnak a legrosszabbul minden tárgyak közt:

„A legviccesebb a római klasszikusok magyarázata. Ezeket (természetesen csak részleteikben) nyelvtani, retorikai és poétikai szempontból magyarázzák, esetleg lefordítják; ritka az olyan tanár, aki régiségteni vagy történeti megjegyzéseket tesz, e mesterművek esztétikai és erkölcsi oldala pedig teljes egészében említetlenül marad. Általában véve a klérus nem nagyon bízik a klasszikusokban, hiszen végtére mégiscsak pogányok voltak, és miért kéne a vak bálványimádók írásait tanulni.” [A szerző kiemelése.] Az utolsó kitételhez a szerző még a következő lábjegyzetet fűzi: „Szó szerinti idézet egy püspöktől, 1827-ből; sokan beszélnek ugyanígy.”

Egy szekularizált világ oldaláról bírál a protestáns<sup>3</sup> szerző, amellyel szemben a katolikus egyházi iskolák paptanáraiban gyanakvás él. Az iskolai tantárgyban helyezi el az idézett szerző az új műveltség képzetét, s ezzel ki is veszi a klérus kezéből a tantárgy tartalma fölötti rendelkezési jogot. Az új, polgári társadalmi elit saját esztétikájának és erkölcsének létrehozása jelenik meg neohumanista értelemezésben, amelynek a hordozója formálisan ugyanaz a latin kultúra, amelyet a középkorban is használtak, de hozzá új értelmet rendelve, új jelentést tulajdonítva illesztették be az új társadalom új kultúrájába. Ez az út hosszú és kacsaringós.

A klasszikusok olvasásában még sokáig és sokan fogják hiányolni az irodalmiság és az erkölcs szempontjait. Maga a hiányérzet közvetlenül a német neohumanizmus Gesner-i (és nem a filantrópiái) ágának hatására jelentkezik, amely „fellépett az öncélú latin grammatikai stúdiók ellen, ehelyett a klasszikus görög-latin irodalom alkotásainak átéltsajátítását, bensővé tételét szorgalmazta a középiskolákban.”<sup>4</sup> A neohumanista irány Poroszországban középiskolai reformot eredményezett 1810-ben, Humboldt e szellemben formálja át a gimnáziumot és alapítja meg az egyetemet. S míg a német gimnáziumok a *görög* nyelv és irodalom

1 A módszert meglehetősen indulattal ismerteti: Pius Desiderius [Tobias Schröer]: *Ueber Erziehung und Unterricht in Ungarn. Leipzig* 1833. Wigand's Verlag-Expedition, 31–33.

2 1791–1850 A pozsonyi evangélikus líceumban történelem- és esztétikatanára, később iskolatanácsos.

3 Leszögezi azonban, hogy a protestáns iskolákban ugyanaz a memoriterre alapozott oktatási szisztéma működik, és a latin primátusa is olyasmí, amit az amúgy gyűlölt jezsuitáktól mégis átvesznek.

4 Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Budapest, 1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, 318.



kultuszában égtek, addig a II. Ratio Educationis (1806) lefokozta a görögöt, és csakis a *latin* retorikára-grammatikára támaszkodott.

Annak a szerepnek, amelyet a latin nyelvűség a magyar kultúrában és közigazgatásban még a 19. század első évtizedeiben is betöltött, az ókori irodalom magyarországi kánonjában is messzemenő következményei voltak. Míg a német klaszszicizmus már a görög szerzőkre vetette a hangsúlyt, Magyarországon továbbra sem Homérosz, hanem Vergilius számított a legnagyobb epikusnak, és Horatius képviselte az ókori költészet csúcsát. Ez természetesen nemcsak a latin nyelv oktatásügyi, államigazgatási, vagy általános kulturális fontosságával függött össze, hanem politikai háttere is volt. Általában a neolatin kultúrákban, de különösen a franciáknál magasabbra értékelték Vergiliust Homérosznál, és ez nyilvánvalóan nem volt független attól az érzülettől, hogy a latin költőt sokkal inkább érezték sajátjuknak, kultúrájukat a rómaiakkal és nem a görögökkel folytonosnak.

Amikor a németiség a kánon középpontjába a görögöket állította, akkor ezzel egyben a 18. századi francia kulturális hegemonia ellen is tiltakozott.<sup>5</sup> A magyar kultúra viszont, amikor a latin nyelv és a római irodalom tanítását nemzeti ügynek tekinti, és ezzel összhangban az ókori irodalmi kánonban a római szerzőknek juttat középponti szerepet, éppen a német kulturális befolyást próbálná elensúlyozni.

## Az esztétikai szempont hiánya: Fáy András és Arany János kritikája

A magyar reformellenzék a klasszikus kultúra értelmezésében a német neohumanizmus értékeit követte. A klasszikus ókor szerintük is a legszebbet és a legnemesebbet, legfenségesebbet hozta létre az emberiség életében, éppen azt, amit az állami oktatás grammatikai szemlélete mellőz.

Idézzük először hosszabban Fáy Andrást, aki a neohumanista felfogást követve elutasítja a régi, a felvilágosodás kora előtti, többnyire a jezsuita műveltségi felfogást tükröző passzív memorizálást, hogy helyébe a „szépséget” és a „kreativitását” állítsa. Ezek az erények az új kor erényei, melyeket a jövő elit tagjainak el kellene sajátítaniuk az általa elképzelt iskolában.

Az érvelés mindig bírálattal kezdődik: „Ezen önmunkásságot azonban alig fojtja el valami jobban, mint tanulási szakmányos megterhelés, és sok könyv nélküli tanulatás. Ez utóbbi, még lélek-ölőbb ott, hol a’ memorizálásnak szorúl szóra kell történnie, ’s erre a’ tanító fejes. Koromban a könyv nélküli tanulás, szerdai és szombati úgynevezett repetíciók’ alkalmával igen divatos volt, szinte a’ megerőtetésig. 8–12 fejezetet, egész vezér-életírásokat kelle Corneliusból, 4–6 fejezetet Liviusból, egész oratiót Ciceróból felmondanunk, egyegy repetícióra.”

<sup>5</sup> Vö. Marót Károly: *Homeros, „a legrégibb és legjobb”*. Budapest, 1948. Egyetemi Nyomda, 44–49.

Ez követi a pozitív minta bemutatása: „A’ classicusokat inkább ohajtnám olvasmányul használtatni az ifjúság által, olly formán, hogy azokat érteni szokja, ’s bennök feltalálni a classicai szépséget, és remeklést....szépség és szellem helyett, resolutiót, constructiót, periodust, figurát, verslátat ’stb. keresgetünk benök; ’s így nincs semmi, mi a’ classicusokat megkedveltesse velünk.”

Különösen érdekes, de nem meglepő, ahogy a latin nyelv és kultúra hasznosításának szempontjait a maga érvrendszerébe illeszti: ha „a szépség és a szellem” lett volna a vezérelv, akkor nem következne be az, hogy

„...kerülve oskoláinkbol ’s örülve szabadságunknak, a’ classicusokat, mikkel annyit kínzottak bennünket, kezünkbe se vesszük többé; alig akad egy két kivétel, kit tán literatúrai, írói irány vezet a’ classicusokhoz vissza.”<sup>6</sup>

A Fáy által festett kép eléggé vigasztalan: eszerint a klasszikus irodalom igen kevésbé épülhet be az elit gondolkodásába, hiszen a gyűlöletessé tett tárgyat a végzett diák a lehető leghamarabb igyekszik elfelejteni, különösen akkor, amikor a közigazgatás nyelve már nem latin, és nincs már tere az amúgy is középkorias „konyha-latin petyegés”-nek.

A későbbi évszázadokban is jellegzetes a feltehetőleg ekkor kialakuló érvelési-gondolkodási mód. A problémák gyökerét a tanítás *módszertanában* látják a bírálók, holott valójában műveltségváltásról van szó: a közigazgatás nyelve már nem a latin, hanem a magyar; a nemzetállam épül, amelyben a beszélt latin szerepét veszti, úgy is mint a társadalmi kiválóság legitimációs eszköze. A klasszikus műveltségeszmény ugyan maradt, de a jelentéstartalma alapvetően új és új szerepet tölt be. A műveltségváltás ténye a legvilágosabban az elitképzés iskoláiban látható, amely fölött az ellenőrzést az állami oktatás megerősödésével a társadalmi elit laikus tagjai gyakorolják.

Az antik kultúra, mint az átalakulás iskolai tantárgya a folyamatosságot és az átmenetet képviseli, amellyel szembe lehet állítani az új, a modern irodalmat. Létrejöhet az irodalom olyan félig tudatos kettéválasztása, amely a világirodalmat két részre, egyfelől olvashatatlan, unalmas, latin nyelvű iskolai szerzőkre, másfelől pedig izgalmas, irodalomként fogyasztható modernekre osztja. Arany János így kiált fel egy 1863-as szövegében: „Csoda-e, ha rossz hírbe keveredik egy szépirodalmi lap, mely költőkről beszélve, még Virgilt, Horácot is azok [ti. a költők] közé számítja!”<sup>7</sup> Arisztophanész fordítója természetesen jó véleménynyel van a antik költészet irodalmi kvalitásairól, de a közönség ilyenfajta beállítottságáért az egyre szélesedő iskolai oktatásban az öncélú grammatizálást és az esztétikai szempontrendszer negligálását teszi felelőssé. „Iskoláinkban majdnem kivétel nélkül (én legalább nem igen sejtettem meg a kivételt), a nyelvtani oldal minden, az aetheticai jóformán semmi” – írja. A bírálat így folytatódik: „arra, hogy költőt költőileg élvezzen a tanítvány, a mennyiben én tudom, minél kevesebb gond fordítatik.”<sup>8</sup>

6 Fáy András: *Óra-mutató*. Pest, 1842. Trattner és Károlyi, 72–73.

7 Arany János: P. Virgilius Maro Aeneise. In A. J. *Összes művei* 6, *Prózaí művek* 2. 1860–1882. Budapest, 1968. Akadémiai, 478.

8 Arany: uo.



De mit is jelent a költőt költőileg élvezni? Arany elsősorban a mű mint kompozíció egész megragadását látszik ezen érteni, amit – szerinte – azért szinte lehetetlen az iskolában megtanulni, mert a tanulók csak részletekkel ismerkedhetnek meg: „Hányadik *eminens* tudná például megmondani, mi a *meséje* Homér vagy Virgil eposzainak, melyek benne a főjelleme, hogyan folynak be a cselekvényre, az utóbbi hogyan bonyolódik, fejlődik ki; mik benne a jelesebb episodok, szóval az egésznek szerkezete mi? A legtöbb csupán egyes részeket ismer; azt legjobb esetben elfújja, minden szavát jól megfejt, ha épen valami leírás vagy eféle talál előfordulni, azon mulathat is – a tanító nem tesz ellene kifogást; de arról, hogy a mit olvas, az mű, része egy nagy, tökéletes egésznek, ritka ad neki fogalmat.”<sup>9</sup>

Arany János is az új műveltségfelfogás talaján állva bírál, s a bírálat tárgya ugyanaz, ami a középkorias, katolikus-jezsuita oktatást elvető neohumanistáké: felesleges a memorizáltatás, a nyelvtan tanítása öncélú, az esztétikai megközelítés hiányzik. Az „esztétika” hordozza az új felfogást, ebben a megközelítésben kapnak helyet az új értékek, és Arany is erre utal, amikor a mű *egészére* kiterjedő szemléletet hiányolja, elsősorban a cselekményalakítás területén.

A klasszikusok iskolai tanításában a sikertelenség további oka: a fordítás. Arany szerint az a bajok forrása, hogy a latin költői szöveget a tanórai gyakorlatban többnyire igen parlagi magyar prózára fordítják le anélkül, hogy a mű eredeti artisztikumát megértetnék, hiszen a nyelvtani megértés segédeszközének tekintik a fordított szöveget. A diákokban ekképpen az a képzet alakulhat ki és maradhat meg, hogy a vergiliusi szöveg azonos azzal az ügyetlen, magyartalanságokkal túlszűfolt, különösen primitív magyar prózával, ami az iskolai oktatás nyelvtani szemléletű értelmezéseként keletkezett. Márpedig ez a tancélú szöveg egyáltalán nem művészi, különösen, ha a korabeli magyar szépirodalom színvonalához méretik. Arany szerint a többség ezért „csak unalommal gondol vissza holmi félig kisúgott, félig kilesett rossz fordításra, mely Virgilt vagy Horácot képviseli emlékezetében. Melyik kezdő ne írna különbet azoknál?”

Arany erre az iskolai, taneszközkészítő gyakorlatra vezeti vissza, hogy az irodalmi köztudat kizárja az iskolai auktorokat a kortárs horizonton izgalmasnak tűnő szövegek közül. „Innen az a mai közvélemény, hogy műveltség, irodalom nagyon el lehet a classicus írók ismerete nélkül”<sup>10</sup> – írja Arany, és ez a megfogalmazás nagyon is azt sugallja, hogy a közvélemény téved, az irodalmi műveltséghez a klasszikusok is hozzátartoznak. Nála is megtaláltuk azt az általános gondolkodásmódot, mely az gyermekek oktatásának megújításáról beszél, alapvetően azonban a felnőttek világa nem tetszik neki.

## A klasszikusok emléke az akkori irodalomban

Annak a lesújtó képnek ellenére, melyet az oktatás nagy és kis tekintélyű kritikusai a képzés eredményességéről és helytelen tartalmáról festenek, az ókori irodalom

<sup>9</sup> Arany: i. m. 478–79.

<sup>10</sup> Arany: i.m. 479.

iskolai stúdiumok során elsajátított történetkészletek hosszú ideig megmaradnak az irodalmi rendszer alkotói és befogadói oldalának tudatában. A középkorias grammatikai központú latinoktatás töredék-elemei a társadalom felső harmadának lassan apadó műveltségkészletébe beépültek, s ezen semmit se változtat Fáy vagy Arany bírálata. Az antik kultúra más – még feltárandó – csatornákon is eljutott az akkori középosztályhoz.

Szemléltesse ezt két példa a 19. század végének irodalmából. A századvégi szerzők még az Arany által kritizált iskolába jártak. Toldy István *Anatole* című, 1872-es regénye kortárs francia miliőben játszódik. A főhős búcsúlevelében amellet érvel, hogy az öngyilkossághoz bátorság kell, és ezt az állítást egy sor történelmi példával támasztja alá. Minthogy a keresztény kultúra elítéli az öngyilkosságot az exemplumokat szinte kizárólag a pogány ókorból lehet felhozni. A műveltségkészlet nagyságáról sokat mond a római öngyilkosoknak ez a pantheonja, amelynek szűkszavú megfogalmazásai nagyon is számítanak egy közös és nyilvánvalóan az iskolai olvasmányok emlékeire alapozott műveltséganyag felidézhetőségére.<sup>11</sup> Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az exemplumok többsége *nem* a magyar iskolában részletesen tanított, a kánon középpontjában álló klasszikusokra utal, hanem kisebb szerzőknél fennmaradt, de az európai írásos kultúrában és ikonográfiában közismert történetekre.<sup>12</sup>

Másik példám egy 1886-os Mikszáth-elbeszélés, a *Tizennégy éves szenátor*.<sup>13</sup> A novellában az ostromlott Kassa városi tanácskozását véletlenül kihallgató gyermek nem kotyogja ki a titkokat, hanem azt terjeszti, hogy a tanács döntése értelmében ezentúl minden férfinak két felesége lesz a városban, ami az asszonyok rebelliojához vezet. A történet forrása után természetesen kutatott a kritikai kiadás sajtó alá rendezője, de nem találta, mert rossz helyen kereste. Nos a forrást nem a Rákóczi szabadságharc történelmi forrásai között kellett volna keresni, hanem az iskolai latin olvasókönyvekben, minthogy ez nem más, mint a *Praetextatus* családnev eredetének története, mely Aulus Gelliusnál és Macrobiusnál maradt fenn.<sup>14</sup> A történet oly kedves, hogy a gyermeki ártatlansághoz átalakított formában máig szívesen olvastatják a latinul tanulókkal. Ami egy 20. század végi szerkesztőnek már gondot okoz, az a 19. század végén még nem. Az gimnáziumból jól ismert

11 „Vajjon gyáva volt-e Brutus, midőn kardjába dőlt, és Cato, midőn beleit felvágta, nehogy Caesarnak hódolnia kelljen? Gyáva volt-e Ária, midőn a véres tört, mely keblét átjárta, habozó férjének nyújtá: Vedd, Paetus, nem fáj!? Gyáva volt-e Antonius és Cleopatra, kik Octavián rabsága elől a halálban kerestek menekéket? Gyáva volt-e Collatinus vagy neje, a nemes Lucretia, midőn gyalázatát túlélni nem bírta?” Toldy István: *Anatole*. Magyar regényírók képes kiadása 34, Budapest, 1906, Franklin-Társulat, 230.

12 Thræsa Paetus története lehet az iskolai Tacitus-olvasmányok emléke, Lucretiáé viszont, bár Liviusnál maradt fenn, nem tipikus iskolai anyag. Felvetődhet azonban az a gondolat is, hogy elsősorban a Shakespeare-olvasmányok hatnak itt, hiszen onnan Brutus, Antonius, Cleopatra és Lucretia is ismerős lehet. Természetesen ugyanaz a közös európai kulturális örökség használható fel az irodalmi kommunikáció kódjaként Shakespeare-nél, mint Toldynál.

13 Mikszáth Kálmán: *Összes művei* 38, *Elbeszélések* 12: 1886–1887. Sajtó alá rendezte Rejtő István, Budapest, 1985. 64–69.

14 Aulus Gellius: *Noctes Atticae* I. 23; Macrobius: *Saturnalia* I. 6, 18–25., szerepel továbbá a *Gesta Romanorum*ban is (126).



római köztársaságkori történetet Mikszáth a 18. századi Kassára helyezi át, és ezt a tréfát az ókori szövegekkel ismerős akkori közönség értékelné tudta.<sup>15</sup>

## Világirodalom az iskolában

Le kell szögeznünk, hogy a „magyar nyelv és irodalom” tantárgy oktatásában a világirodalomnak gyakorlatilag semmilyen szerepet sem szántak, magyar nyelvtant és magyar irodalmat tanítottak. A világirodalom is kizárólag a *nyelvórák* keretében kapott helyet, a klasszikus elrendezés szerint. A gimnáziumok magas óraszámú latin- és német-képzése mellett a görög, leányiskolákban a francia jött számításba. Ez a tény egyértelműen behatárolta a világirodalmi kánon kialakításának lehetőségeit. Az élő idegen nyelvek oktatására a holt nyelvek tanításánál kevesebb időt szántak, melyben eleve kevesebb hely maradt az irodalmi szövegeknek. Ennek ellenére az irodalomnak a modern nyelvek esetében is sokkal nagyobb szerepet szántak akkoriban, mint manapság: az iskolai németoktatás például nagy mértékben támaszkodott Goethe *Hermann und Dorotheája* és Schiller *Wilhelm Tell* című drámája fő szemelvényeire. De még az összes szóba kerülő német szerző teljes listája is messze alulmarad az összehasonlításban az elolvasandó latin auktorokhoz képest. A világirodalom lényegében az ókori irodalmat jelenti.

A nyelvtanításról szóló viták ezért ekkoriban (egyébként később is) mindig a világirodalom értelmezésével-oktatásával kapcsolatos viták is egyben. A konfliktus nemcsak a tanításra fordítható idő nagyságán, nemcsak a nyelv és az irodalom oktatásának arányán, hanem az irodalom által képviselt kultúra értelmezésén robbant ki. Össze kell hangolni az ókori, a nemzeti és a nem-nemzeti irodalmakat. Kármán Mór – a Trefort-féle oktatásügyi reformok egyik legfontosabb teoretikusa és tantervírója – kompromisszumos megoldást ajánl tantervében (1879): a modern műveket elég szerinte megemlíteni az iskolai tananyagban, hiszen kimutatható ókori előzményeiket tanítják. A világirodalom ebből a megközelítésben organikusnak és egységesnek lett bemutatva.

„Nem mellőzendő különben azon szempont, hogy a *klasszikus művek* különösen a költői olvasmányok egyszersmind mint világirodalmi minták érdemelnek helyet az iskolában. Fő tekintetet kellett a tervnek tehát azokra fordítani, melyek *befolyása* a modern irodalmak, különösen nemzeti irodalmunk alakulásában nyilvánvaló.”

Fáy és Arany képviselte neohumanista nézet diadalmaskodott a 19. század utolsó negyedében: a Kármán-féle gimnáziumi tanterv nem grammatikai, hanem esztétikai szemlélet oktatását teszi kötelezővé. A fordulat bekövetkezett, Az idézet így folytatódik: „Ezen műveknél ... *egész szerkezetöknek* megvilágítása megkívántatik, valamint multhatatlannak mutatkozik legalább oly terjedelemben való olvasásuk,

<sup>15</sup> A novellát Mikszáth a *Tavaszi rügyek* című novelláskötetébe vette fel, melynek egyik fő témája éppen az iskola, a gyermekkor volt.



hogy a költői alakítás jellemzése, előadásuk módjának méltatása a kellő tapasztalat hiányában ne legyen pusztán szóbeszéd.”<sup>16</sup>

A világirodalom genetikus szemlélete szerint szerves folyamat terméke az irodalom. A forrásnál álló „minták” sok mindent meghatároznak, és ebből fakadóan a később született szövegek irodalmiságának megértése csakis az elődökhöz képest, például a különbségek megfigyelése révén lehetséges. Egy épülő nemzetállamban a legfontosabb, mint látjuk, a magyar irodalom ókori kapcsolatainak kimutatása és megtanítása, aminek a helye a latin és a magyarórakon van. Ekképpen komoly művelődéspolitikai, tantárgypolitikai súlyt is kapott ez az elképzelés: az iskolai idő meghatározó hányadát valamennyi kulturális terület közül együtt a nemzeti és a latin tárgy foglalja el. Mondhatnánk úgy is, hogy a magyar irodalom, a magyar kultúra a latin igénybevételével vált erősebbé ezzel a lépéssel. E szempont olyan fontos, hogy érte didaktikai bukfencet is érdemes vetni.<sup>17</sup>

Kármán felfogását azonban nem kevesen kritizálták, akik az irodalmi folyamatot nem látták organikusnak és ezt a rendező elvet elvetették, s múlt helyett a jelent, a kortárs irodalom csúcsteljesítményeit látták volna szívesen a tananyagban. Másképpen: nem szükségképpen az antik kultúrából tartották levezetethetőnek a magyar irodalmat. A Kármán Mórral vitatkozó Vekerdi Béla<sup>18</sup> érvelését a következőképpen ismertette az 1990-ben a középiskolai latintanítás lehetőségét védelmező Borzsák István:

„Vekerdi nem ok nélkül perszifálja a Kármán-féle tantervet: »Thukydideszből a pestis leírását irodalomtörténeti jelentősége miatt kell tárgyalni, Boccacciora és Manzonira való tekintettel.« Valóban kevesen hallhattak a századforduló körüli középiskolákban a *Jegyesekről*, Boccacciót pedig legfeljebb lopva olvasták. Igaz ugyan, hogy Dante élvezéséhez (sőt: értéséhez) ismerni kellene Vergiliust, de Dantét annak idején is még kevesebben tanulmányozták eredetiben, mint Vergiliust latinul. A helyénvaló iskolai műveltség szülő vitákban ismert vaskos általánosítással az érvel: »a klasszikus iskola valójában elsikkasztja növendékei elől az egész újkori műveltséget: Miltontól Zoláig, Voltaire-től Puskinig vagy Tolsztojig a legkülönbeket még fordításban sem szükséges olvasni – epéskedik Vekerdi –, hisz mindennél fontosabb, hogy szegény diákjaink kínos szorongás közepette a

16 [Kármán Mór]: *Gymnasiumaink új szervezése*. [Budapest, 1879. Atheneum] 9–10.

17 Ami nem feltétlenül problémátlan, hiszen a tananyagokat nem hangolták össze. Vekerdi Béla így fogalmaz: „Szegény Berzsenyi [...] abba a szerencsétlen helyzetbe kerül, hogy már a VII. osztályban le-tárgyalják, nagy mintaképének, Horatiusnak ismerete nélkül, s a latintanárra a VIII.-ban, ha nagyon lelkes és munkakedvelő híve az antik műveltségnek, Berzsenyit fogja időnként a feledés porából kiásogatni Horatius jobb megértéséhez.” Vekerdi Béla: *Tanítsuk-e a latin nyelvet?* Hódmezővásárhely, 1914., idézi Borzsák István: *Kell-e a latin?* Budapest, 1990. Gondolat, 49. (Ezt a kommentált szöveg- vagy forrás-gyűjteményt bő idézeti miatt, úgy vélem, joggal idézhetjük a néha alig hozzáférhető eredeti források helyett is. Vekerdi a latin eltörlése mellett érvel, de ebben a gondolatban itt még ugyanaz az organikus irodalomszemlélet kísért, melyet szeretne elutasítani: „szegény Berzsenyi” mintha nem lenne érthető a példakép nélkül, és Horatius megértése is csorbát szenved, ha a későbbi Berzsenyi kell segítsen benne. De a hatástörténeti tudat talán elviselheti az ilyesmit, hiszen az utólagosság tudatosítása mellett miért ne értelmezhetné Berzsenyi Horatiust?)

18 A debreceni református gimnázium matematikatanára, 1925-től a Debreceni Egyetem magántanára.



száraz és hosszadalmas Liviust morzsolgassák, miközben a világirodalom akár-hány remekének esetleg a címét sem tudják.«<sup>19</sup>

A példák nagyon is irányosan vannak összeválogatva ebben a kirohanásban: nincs köztük egy német sem, – hiszen a világirodalom oktatásának a latin mellett a német óra a legfontosabb terepe. Az iskolai oktatásból kiszorult világirodalmi klasszikusok megértésére pedig Vekerdi szerint nem képesít a világirodalmi folyamat kezdeteinek megtanulása.

## Az ógörög és az erkölcsi nevelés

Az ógörög tárgy iránt két kör mutatott komoly igényt. Az egyik a német és nem a magyar neohumanista irányzat képviselői, a másik pedig a papneveldek működtetői. A két kör erkölcsi felfogása és műveltségesezménye nem szükségképpen esett egybe.

A görög eszmék legitimációja fokozatosan csökkent már az 1860-as évekre, s helyüket a nemzeti és modernizációs szempontok (a magyar, az élő idegen nyelv, a reál tárgyak) vették át. Az ógörög oktatására szánt idő fokozatosan csökkent, megszüntetését a nagyszámú címzetes püspök miatt a felsőház is csak a főrendi ház reformjáig (1885) odázhatta el. Az 1890: 30. tc. már lehetővé tette a görög nélküli érettségit is.

Az ógörög kötelező jellegének megszüntetése elvette a papnevelői képzés nyelvi alapját, komoly csapást jelentett a katolikus egyháznak, amelyik az ógöröghöz az általánosan magas erkölcs képzetét kötötte, s a klasszikus műveltség kizárását az iskolából az erkölcs hanyatlásaként értelmezte.

Az ógörög-nyelv háborúban végképp elhamvadt a neohumanizmus, a korábban megkérdőjelezhetetlen eszméjéről kiderült, hogy így is, úgy is lehet értelmezni. A görögpárti érvek szerint a klasszikus szerzők olvasásának az erkölcsi nevelés terén más tantárgyakhoz képest különösen nagy potenciáljai vannak, s Liviusnak éppen ezért kell adnia az iskolai latinoktatás gerincét. Mások pedig, például a liberális Schwarcz Gyula az athéni demokrácia hétköznapijait bemutatva érvelt, hogy mennyire ellentétes az antik moralitás az európai keresztény erkölcsiséggel. (Ez utóbbi szempont – igaz elítélő hangsúllyal – explicite jelent meg Fáy Andrásnál, de ott kísértett, mint láttuk Toldy István regényének öngyilkos-katalógusában is. A görög férfi-kultúra feltétel nélküli átvételének problematikájára hívta fel a figyelmet Herman Ottó a törvényjavaslat 1883-as vitájában.

„És én nem hiszem, hogy a görög mitológiának és irodalomnak minden tekintetben nemes képző ereje van, sőt én meg tudnám és ki merném jelölni az országnak azon részét, ahol még ma is a görögöknek bizonyos igen hatalmas nyomai vannak, amennyiben különbeni tökéletes nyelvismeret mellett, egész osztályok léteznek, melyek mégis a genus tekintetében nincsenek tisztában, amennyiben tudniillik mindig a masculinumba teszik azt, ami a femininumba tartozik. Tanulták pe-

<sup>19</sup> Borzsák: i. m. 50.

dig ezt a görög bölcsek forrásaiból, akik tudniillik az ifjúságra, melyet tanítottak, mindig közvetlen hatást igyekeztek gyakorolni.”<sup>20</sup>

Mikszáth kifejezésével élve<sup>21</sup> – ez a „rettenetes mondat” a görög tantárgy erkölcsi hatása mellett érvelő katolikus egyháznak lett szánva.

A gimnáziumi görög-tanítás fakultatívvá tétele, illetve a görög-pótló tárgyak bevezetése a gimnáziumok szekuláris jellegét erősítette, mely megosztotta a görög-tanárgyi lobbyt: a görög remekírók fordítására nagytekintélyű laikus klasszika-filológusok kaptak megbízást,<sup>22</sup> de az ógöröghöz tapadt érték-képzetek képviselői mindezt vereségként élték meg.

A Gyulai Pál köréhez tartozó Péterfy Jenő szerint a gimnáziumi kötelező görög eltörlése számos tekintetben a hanyatlás jegye; a „pusztán utilitárius irányzat egyoldalú józan gyakorlatiasságának” jelenti diadalát, ami egyúttal egybevág „közönségünk indolens hajlamával”, és az egész folyamat nem vezethet máshová, mint „a teljes szellemi szintetlenség niveau-jára”.<sup>23</sup> Igaz, Péterfynek amúgy sincs túl jó véleménye a gimnáziumi görög-tanítás színvonaláról és eredményességéről: „... eddig is csak túrt valami, hivatalos hamupipőke volt a görög nyelv, s a tanítás módszerével – valószínűleg nyomós okokból – ép oly kevésbé törődtek, mint könnyelműen, fölületesen jártak el az eredmény megítélésében.”<sup>24</sup>

Az ógörög irodalomtörténet megírásába is belevágó Péterfy azonban egyáltalán nem tartja elegendőnek, hogy a nyelvtanítás helyét egy magyar nyelven tanított görög-pótló tantárgy vegye át, amely szerinte legfeljebb ismeretterjesztő színvonalú művelődés-, vagy irodalomtörténet. (Arról nem is szólva, hogy megalázásként élte meg, hogy görög-pótló tárgy a gimnáziumi értékrendben alig számon tartott szabadkézi rajz is lehetett.) Úgy véli melankolikusán, a görög nyelvtan bármely részletében teljesebben mutatkozik meg a tantervi reformmal végképp elveszett ókori szellem:

„egy darabka grammatikai kenyérháj is egészségesebb a fiatal gyomornak, mint az ilyen görög – szellem-történeti előadások habja. Az ilyen másod-harmad kézből vett bölcseségek, áttekintések furcsa végzetű helyekről s írókról, hősookról való magyarázatok a gymnasiumot a felsőbb leányiskolák színvonalára állítanák.”<sup>25</sup>

## Nyelvek és irodalmak vetélkedése

Nyelvpolitikai értelemben az elit képzőhelyeken tanított nyelvnek két területen van jelentősége. Egyrészt az elit kiválasztásában játszik szerepet, ha a társadal-

20 *Képviselőházi Napló* 1881–1884. XI. 289. Az eltérő moralitásnak éppen a szexuális összetevője felsőoktatási tapasztalataim szerint nem egy diáknak okoz napjainkban is problémát az ókori irodalom befogadásánál.

21 A t. Házból [1883. ápr. 4.]. In M. K.: *Összes művei* 66, *Cikkek és karcolatok* 16, 1883. ápr.–aug. Sajtó alá rendezte Rejtő István, Budapest, 1972. Akadémiai, 13. Mikszáth ekkor még inkább ellenzéki tudósítóként számolt be a parlamenti vitáról.

22 Nagy Péter Tibor: *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon.* Oktatáskutató Intézet–Új Mandátum Kiadó, 2002 Budapest 92–98.

23 x.y. [Péterfy Jenő]: A görög háború. *Budapesti Szemle* 109 (1890/3) 490–491.

24 Péterfy: i. m. 492.

25 Péterfy: i. m. 495.



mi kiválóság ismertető jege az a fajta nyelv és a nyelv hordozta műveltség, amelyet a többség, azaz a nép nem ismer. E versenyből esett ki a görög és vele együtt gyengült a katolikus egyház.

A nyelvhasználat másfajta jelentőségre is szert tett a nemzetállamok kialakulása során. A nyelvek harcának tétje jóval nagyobb, mint hogy az elitképzésben milyen nyelvet, heti hány órában, hány évfolyamon kellene, vagy lehet tanulni. Noha ez a szempont kétségtelenül meghatározó jelentőségű az egy-egy műveltséget/tantárgyat képviselő lobbyk számára, de ami műveltségek, irodalom, esztétika küzdelmének látszik, az egyben a nagypolitika és a társadalmi rétegződés igazolásának leképződése az iskolában. A tét nem csekély: az államban melyik nyelv, melyik kultúra lesz a meghatározó, s a társadalmi elit milyen elvek és mechanizmusok alapján rekrutálódik.

Magyarországon a 18. századtól három nyelv vetélkedett egymással a hegemoniáért, hogy ezzel összefüggésben a társadalmi elit legitimációs eszközévé válhasson. Az első természetesen a latin, a másik – felőlünk nézve – a magyar, s Bécsből szemlélve a világot: a német.

### *A latin mint a társadalmi elit nemzeti tárgya*

Noha az ógörög oktatása, mint arra számítani lehetett lassan megszűnt, a latin nyelv tanítása nyolc éven át kötelező maradt a humán gimnáziumokban a második világháború végéig. A latint ugyanis nemzeti tárgynak tekintették. Az a Kármán Mór, aki a világirodalom genetikus szemlélete révén is kiemelte az ókori irodalom műveltségpolitikai jelentőségét, egy 1911-es értekezésben kifejtette, hogy minden iskolában a nemzeti – a magyar – műveltséget kell oktatni és ezzel összefüggésben a latint is.

- „a) a nemzeti irodalom és ezzel vonatkozásban levő nyelvi készség;
- b) a nemzeti történet és alkotmány ismerete;
- c) a nemzet földjének, természeti és gazdasági életviszonyainak ismerete.”<sup>26</sup>

Felfogása szerint a latin ugyanúgy nemzeti tárgy, mint a magyar irodalom, hiszen a latin nyelvű kultúra és hagyomány révén lesz a magyar műveltség a nyugati kultúra részévé. A nyugati kultúrához kevésbé kötődő országokban – Kármán a Balkán-félsziget államait hozza fel példaként – a latin iskolai oktatása kulturális okokból szükségtelennek tűnt.

„Magyarország azonban mindenkor a nyugati műveltséghez tartozott és múltja valamint nemzeti érdekei is megkívánják, hogy ez az ezredéves kapcsolat meg ne lazuljon.”

Az uralkodó polgári elit legitimitációját is éppen az ezer éve összefonódott latin és magyar kultúrára vezeti vissza pár évvel az első világháború előtt, és az ő szemében a latin nyelv és irodalom tanítása az elitképző iskolában éppen ezért nélkülözhetetlen.

<sup>26</sup> Kármán Mór: *A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete*. Budapest, 1911. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, 76.

„Minálunk a latin, a legújabb időkig, a közélet, törvényhozás és sok ideig a nemzeti műveltség nyelve volt, és így a nemzeti műveltség tradíciói, valamint az ezen tradíciók őrzéséhez fűzött érdekek ellen vétenénk, ha a latin nyelvet nagyobb vagy kisebb mértékben nem kívánnók meg mindazoktól, akik a nemzet művelt vezető osztálya lesznek. Hazai viszonyaink közt abban, hogy vezető minden tagja latinul tanuljon, pótolhatatlan biztosíték van arra, hogy a jövő fejlődés a nemzeti múlt talajából fakadjon.”<sup>27</sup>

Az érettségizettekben nyilván teljes joggal lehet a „nemzet művelt vezető osztályát” látni, de a „nemzet” itt „Magyarország lakosságát” jelenti, ahogyan a „nemzeti múlt tradíciójában” is; a nemzetet nyilván a vezető osztályok képviselték, az ő kultúrájukról van itt szó, hiszen a Nyugathoz kötődő magyar történelem hordozója még a nacionalizmus kialakulása előtt volt a latin nyelv, amelyen a nép egyáltalán nem beszélt.

### *A német nyelv, mint nemzetiségi nyelv*

Kármán Mór szerint a latin és a magyar nyelv a nemzeti önazonosságot és a társadalmi kiválóságot egyaránt hordozza, s ebbe képbe nem illik más nyelv. Követeli is az általánosan kötelező német nyelv eltörlését, hogy arra is ugyanazok a szabályoknak vonatkozzanak mint a többi „a hazában meghonosodott idegen nyelvre”, mint amilyen a román, a szerb vagy a tót. „Ma nemzetiségi középiskoláinkban az intézet tanítási nyelvén és a klasszikus nyelveken kívül a magyar és a német nyelv is kötelező. Nyilvánvaló, hogy ez az elrendezés a magyar nyelv tanítása eredményességének rovására megy.”<sup>28</sup> Az érv modern: az értékmentes hatékonyságot említi. Kármán szerint a soknemzetiségű országnak közvetítő nyelve csak a magyar lehet, II. József másfél századdal ezelőtt a németről gondolta ugyanezt.

### *1924 után*

Az 1924-es tanügyi reform válaszul a Tanácsköztársaság reformpedagógiai elképzeléseire részben átveszi Kármán Mór érvelését: „Bár a reneszánsz főképp a görögségre ment vissza, a latin nyelv megtartotta elsődrendű szerepét a tudományban, irodalomban s az iskolában. Minthogy a latin, különösen nálunk, úgy szólván tegnapig az irodalmi s az állami élet nyelve volt, ennek ismerete nemcsak az európai de a magyar nemzeti történeti tudatnak is elemi feltétele, mondhatnók: *a latin nálunk nemzeti tárgy*. Mélyebb történeti jellegű kultúra latin nélkül el nem gondolható.”<sup>29</sup>

1924-es konzervatív reform azonban visszaveszi az ógörögöt és vele együtt azt az intézményi alakulatot, amely évtizedeken keresztül fájalta e műveltség elvesztését az elitképzésből és vele együtt befolyásának csökkentését. Háromféle iskola jött létre: a humángimnázium, ahol nyolc évig latint és négy évig görögöt, a re-

27 Kármán: i. m. 78.

28 Kármán: uo.

29 Idézi Borzsák: i. m. 82.



álgimnázium, ahol csak latint, valamint a reáliskola, ahol semmilyen klasszikus nyelvet sem tanítottak. A magyar nyelv, irodalom és történelem mindenütt tantárgy volt, és a továbbtanulásra mindegyik érettségije képesített; a törvény 1926-os kiegészítése értelmében a leánygimnáziumokban is tanítottak latint, a leánylíceumokban viszont nem.<sup>30</sup>

### *Végjáték*

A II. világháború után, az egységes általános iskola bevezetésével, gimnáziumi képzés megfeleződött, a latin eltörlését hamarosan követte a nyugati irodalmak kiiktatása is. Új korszak kezdődött a magyarországi világirodalom-tanításban, amelyben a nyelvórák csekély szerepet játszhattak. A magyarórákon az ókor súlya szerény maradt

Amikor az akkori berendezkedés a társadalom teljes átalakítására vállalkozott, nemcsak új elitet akart helyzetbe hozni, hanem a kulturális szegregációt is megpróbálta felszámolni. Természetesen nem azért, hogy kiterjesztette, mindenki számára elérhetővé tette volna a latin oktatását, hanem lefelé nivellált: megszüntette, félhivatalosan tiltotta is az iskolai latint. Más tárgyakat és tartalmakat tartott fontosabbnak, például a matematikát, a természettudományos tárgyakat és a kéz műveltségét, a politechnikát.

Az ókori kultúrával, a klasszikus irodalommal szemben táplált ellenérzés politikai természetű és racionális, valóban az ellenségnek tekintett polgári műveltség lényegi elemét alkotta. A korábbi korszak teoretikusaival ellentétben a koalíciós idők kigazda, parasztpárti és kommunista oktatáspolitikusai tudatosan ezt a kulturális a folyamatosságot akarták megtörni a volt uralkodó osztállyal együtt. Ezért találták ellenszenvesnek azt a hagyományt, amelyhez a klasszikus műveltség asszociálódott, és ezért akarták (végképp) eltörölni.<sup>31</sup>

*HAFDU PÉTER*

---

<sup>30</sup> Pukánszky – Németh: i.m. 622–623.

<sup>31</sup> A vonatkozó forrásokat lásd Borzsák: i.m. 94–117.