

LEHETŐSÉGEK

Könyv a latintanításról



Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet-
és Társadalomtudományi Kara
Budapest, 2015

LEHETŐSÉGEK

Könyv a latintanításról

Jelen kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú,
„Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című
projektje keretében jelenik meg.



PÁZMÁNY PÉTER
KATOLIKUS EGYETEM

ISBN 978 963 308 252 2

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalom

BEVEZETŐ	5
A KÖTET SZERZŐI	6
1. A LATIN NYELV TANÍTÁSÁNAK LEHETSÉGES CÉLKITŰZÉSEI	7
1.1. Nyelvtanítás	8
1.2. Ismeretközlés	10
1.3. Általános nyelvi kompetencia-fejlesztés	11
2. A MAGYARORSZÁGI LATINTANÍTÁS TÖRTÉNETE AZ ELMŰLT KÉTSZÁZ ÉVBEN: SZABÁLYOZÁS, CSOMÓPONTOK	13
2.1. Előzmények	13
2.2. XIX. század – XX. század eleje (1924-ig)	14
2.3. XX. század eleje – 1945	16
2.4. 1945–1989	17
2.5. 1989–2011	20
2.6. 2011–napjaink	23
Szakirodalom	26
3. A LATINTANÍTÁS EGYES SZEMPONTJAI EURÓPAI KITEKINTÉSBEN	27
3.1. Megújított latintanterv Ausztriában	28
3.1.1. Tartalmi szabályozás	28
3.1.2. A moduláris rendszer és kritikája	30
3.1.3. Tanterv és tankönyvek	32
3.2. Érettségi vizsga Németországban (Bajorország)	34
3.2.1. Az érettségi vizsga rendszere Bajorországban	35
3.2.2. Írásbeli és szóbeli érettségi vizsga latin nyelvből Bajorországban	36
3.3. Latin nyelvvizsga (Latinum) Németországban	39
Szakirodalom	41
4. A LATINNYELV-TANÍTÁS MÓDSZERTANI STRATÉGIÁI ÉS PROBLÉMÁI	43
4.1. A nyelvoktatás egyes módszertani kérdései	44
4.1.1. A nyelvtan oktatása	44
4.1.2. A lexika oktatása	50

4.2. Az élőbeszéd módszertani lehetőségei a latin tanításában	53
4.2.1. Célok	53
4.2.2. Elvek	54
4.2.3. Eszközök és tankönyvek	55
4.2.4. Feladattípusok	57
Irodalom	60
5. MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET	61
6. TÁRGYI ÉS VIZUÁLIS KULTÚRA A LATINOKTATÁSBAN	68
6.1. A legfontosabb antik tárgyi emlékek megközelítése	70
6.2. Antik hagyomány a későbbi korok vizuális kultúrájában	72
Hasznos linkek	74
7. A FORDÍTÁSRÓL	75
7.1. A fordítás fogalma	75
7.1.1. A fordítási szituáció	76
7.1.2. A fordítás fajtái	77
7.1.3. A fordítás speciális körülményei	77
7.1.4. A fordítás mint tantárgy	78
7.2. Percepció és produkció	82
7.2.1. A fordítási folyamat modelljei	82
7.2.2. Az ekvivalencia	84
7.3. A latin fordítás sajátosságai	86
7.3.1. Szociolingvisztikai tanulságok	86
7.3.2. Szövegnyelvészeti tanulságok	87
7.4. A fordítás tanítása	88
7.4.1. Az analízis	89
7.4.2. A szintézis	90
Szakirodalom	90
A további tájékozódást segítő linkek	90

Bevezető

A 2014-2015-ös tanévben a hazai tanárképzés számára országos tananyagfejlesztés indult. Az elsődleges cél a változóban lévő köznevelési rendszer, elsősorban a Nemzeti alaptanterv és a felsőoktatás tartalmának harmonizálása volt. A munka számos lehetőséget adott arra, hogy a tanárképzésben dolgozó szakemberek a pusztán tantervi egyeztetésen túl is újragondolják szakterületük problémáit, kihívásait, az ezekre adható lehetséges, XXI. századi válaszokat.

A jelen kötet tehát szándéka szerint a latintanárképzés sajátos taneszközünek tekinthető. A felsőoktatás rendszerében elsősorban az úgynevezett szakmódszertani képzés keretében hasznosítható. Ám jóval általánosabban nyúl a latintanítás kérdéséhez, nem a szaktárgyi elmélet alkalmazási lehetőségeinek gyűjteményeként. Nem csupán a szűkebb értelemben vett módszerekre koncentrálnak, és semmiképpen nem törekszik arra, hogy a tanárjelölteknek a pályán felmerülő kérdésekre kész megoldásokat, recepteket kínáljon. A kötet kérdéseket vet fel, problémákat exponál. Ezzel kívánja biztatni és segíteni a hallgatókat arra, hogy a lehetséges válaszokból válogassanak, leginkább pedig próbálják kialakítani azok szempontjai alapján saját stratégiáikat.

Könyvünk szándékoltan elektronikus formában született, s jelenik meg. Ezzel is hangsúlyozzuk, hogy anyaga nem lezárt és nem lezárható. Terveink szerint folyamatosan frissíthető, akár bővíthető. Szövege elektronikus felületként kezelhető, kereshető.

A szöveg maga is a közös gondolkodás, a dilemmák és a párbeszéd terméke. Az alkotók a közösen kialakított tematikát és szerkezetet egy-egy problémafelvető gondolatmenet alapján vitatták, javították közösen, hónapokon keresztül. Vállalva e munkamódszerrerrel azt is, hogy a könyv a legnagyobb szerkesztői bravúr esetén sem válik tökéletesen egyenletes szövegezésű és mélységű anyaggá. A pillanatnyi végeredményt a további közös gondolkodás reményében bocsátjuk útjára.

A kötet szerzői

Dejcsics Konrád OSB latintanár (Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Egyházzenei Szakközépiskola és Kollégium)

Dudás Tamás latintanár, a Magyarországi Jezsuita Rendtartomány munkatársa

Ferenczi Attila hab. egyetemi docens, az ELTE BTK Ókortudományi Intézetének igazgatója

Gesztesi Enikő latintanár (Szekszárdi Garay János Gimnázium), 1998 és 2001 között a Szegedi Tudományegyetem Klasszika-Filológia és Neolatin Tanszékén a tanítás-módszertan oktatója

Gloviczki Zoltán intézetvezető egyetemi docens, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a latintanítás módszertanának oktatója

Imre Flóra vezetőtanár (Eötvös József Gimnázium, Budapest), az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a latintanítás módszertanának oktatója

Jankovics László vezetőtanár (ELTE Apáczai Csere János Gyakorlógimnáziuma)

1. A latin nyelv tanításának lehetséges célkitűzései

Az alábbiakban a latin nyelv tanításának célkitűzéseit három elkülönített csoportban fogjuk tárgyalni. Ez a felosztás egyrészt azt a célt szolgálja, hogy a rendszer elemeit alaposabban megvizsgálhassuk, másrészt lehetővé teszi, hogy világosabban megfogalmazzuk a fontossági sorrendjükkel kapcsolatban felvethető kérdéseket. Természetesen a gyakorlatban ezek a célok legtöbbször integrálva jelennek meg: az egyik megvalósítása magával hozza a másik fejlesztését is. Mégis elengedhetetlenül fontos a kérdés analitikus megközelítése, hogy a tanár maga tisztában legyen tevékenysége célképzetével, és erről környezetének is számot tudjon adni. Az alábbi felsorolásnak csupán egyetlen elemével nem adhatunk választ arra a kérdésre, miért tanítunk ma latin nyelvet az iskolában. A három célkitűzés mindegyikének valamilyen formában és arányban jelen kell lennie az oktatási folyamatban, de arányukat, fontossági sorrendjüket a helyi adottságok és a tanár határozzák meg. Ez fogja tehát eldönteni, melyik lesz a főcélja a tanulásnak, és melyek az alárendeltek, és azok milyen sorrendben követhetik egymást. Az a sorrend, amely szerint megnevezzük a célokat, önmagában nem határozza meg az egyes elemek fontossági sorrendjét. A három célkitűzés a következő:

- I. Nyelvtanítás
- II. Ismeretközlés
- III. Általános nyelvi kompetencia-fejlesztés

Gyakran felvetődő kérdés a társadalmi hasznosság, így megéri röviden foglalkoznunk vele, mielőtt az egyes célkitűzések tartalmát vizsgálni kezdenénk. Nem szerencsés, ha a latin vagy bármely ókori nyelv tanulását *közvetlenül* szembeállítjuk a mai élő nyelvekével. A mai élő nyelvek tanulása szerte Európában szinte azonos elvi alapvetésből indul ki: a nyelvtanulás célja a kommunikáció, módszertana pedig az egynyelvű oktatás. Ennek a nyelvtanításnak a közvetlen hasznosságával nem tud, és nem is akar vetekedni a latin. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy nem szerencsés semmilyen szempontból sem, ha a két hagyományrendszert és az eltérő célkitűzéseket szembeállítjuk egymással: az élő nyelvek tanítása valóban létező gyakorlati igényeket elégít ki, helyük és fontosságuk kétségtelen, sőt alapvető módszertanukat is közmegegyezés kíséri. Praktikus tudást ad. A latin ezzel szemben olyat, amelyik a legtöbb esetben (ha nem olyan szakmát tanul később az egyetemen a diák, ahol a szakmai tevékenység részeként használhatja latintudását) nem közvetlenül hasznosul. **Éppen ezért a latin nem használhatja a társadalmi hasznoságnak ugyanazt a definícióját, mint az élő nyelvek.** A latintanítás hasznát nem definiálhatjuk egyszerűen a társadalmi elvárásokkal, nem tehetjük fel azt a kérdést, vajon mit várnak el az emberek olyasvalakitől, aki iskolai tanulmányai során latinul is tanult. (Erre a kérdésre szokott hagyományosan az a válasz érkezni: szentenciák ismeretét, ókori mítoszokat vagy a latin eredetű idegen szavak, a nemzetközi szókincs értelmezését stb.) Ha túlzottan gyakorlatiasan határozzuk meg a

latin nyelv oktatásának célját, a latin csak hátrányosan kerülhet ki az összehasonlításból az élő nyelvekkel szemben. A fent említett három célcsoport együttesen határozza meg a tárgy helyét az oktatás rendszerében, ha közülük az egyik teljesen kiszorítja a többit, vagy akár csak egyet is közülük, nem valósítja meg a tárgy saját didaktikai lehetőségeit.

1.1. Nyelvtanítás

Evidensnek tűnik, de nem az: a latin nyelv tanításának célja, hogy megtanítsuk diákjainkat latinul. Természetesen ez a latin nyelv tanításának legrégebbi, hagyományos célkitűzése. Szakmánk kezdete, a XIX. század óta nyilvánvaló módon azért tanították a diákokat latinul, hogy képesek legyenek elolvasni azt a hatalmas, latin nyelven íródott tudományos és irodalmi szövegmennyiséget, amely Plautustól a saját korukig, azaz a XIX. századig felgyűlt. Ez az anyag terjedelmét tekintve egyike a legnagyobb szövegtörzseknek, melynek nemcsak a terjedelme, hanem kulturális jelentősége is rendkívüli. A XIX. század második felének polgári ideálja olyan műveltséget feltételezett, mely lehetővé teszi a latin nyelvű szövegek szabad olvasását. Erre a célra jöttek létre a nagy kétnyelvű sorozatok szintén a XIX. század végén: a *Loeb Classical Library* Nagy-Britanniában, vagy az *Association Guillaume Budé* francia sorozata, ahol szótár nélkül, kevés, és éppen csak a szövegértést lehetővé tevő jegyzettel olvashatta a művelt polgár a klasszikusokat, és ha mégis elbizonytalanodott, csak bele kellett pillantania a másik oldalon szereplő műfordításba. Ennek az oktatási célkitűzésnek a korszerűségét már a XX. század első felében kétségbe vonták, illetve védelmezték. (Lásd erről: Borzsák István: *Kell-e a latin?* Budapest, 1990.) Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a XX. század első felében zajló viták leginkább arról szóltak, szükséges-e általánosan oktatni a latint az iskolákban, azaz a középfokú oktatásban mindenki számára és kötelezően, és ha igen, milyen életkortól kezdve. A történeti változások következtében ez ma már nem kérdés: nem általánosan elterjedt a latin, a kérdés mai formájában úgy tehető fel: képvisel-e társadalmi értéket, ha a latin nyelvű hagyományhoz közvetlenül is kapcsolódó embereket képezünk, még akkor is, ha nem feltételezzük, hogy ezt a képességet az iskola utáni életében minden tanítványunk valóban használni is fogja. A nyelv elsajátítása tartós haszonnal jár azok esetében is, akik nem olvasnak latin nyelvű szövegeket az iskolából kikerülve.

A nyelv tudása ebben az esetben (a modern idegen nyelvektől eltérően) csak az olvasott szöveg értését jelenti. Olykor a latintanár is alkalmazza a nyelvtanítás során a *retroversiót*, azaz az íráskészség fejlesztésére irányuló feladatokat, sőt olykor még szóban is használhatja a nyelvet, és ilyenkor olyan feladatok szerepelhetnek, amelyek célja közel állhat a beszéd-készség vagy akár a hallott szöveg értésére irányuló készség fejlesztéséhez, de a mai magyar közoktatás rendszerében ezek a feladatok mind arra szolgálnak, hogy tanulástechnikai megfontolásokból segítsék az olvasási készség eredményesebb elsajátítását. Könnyebb a szavak szótári alakjának jelentőségét vagy a nyelvtan bizonyos elemeinek funkcióját érzékeltetni a diákokkal, ha velük magukkal alkottatunk meg latin nyelvű mondatokat; könnyebb a szótanulás, a fontos és kevésbé

fontos szavak elkülönítése, ha nemcsak egyetlen irányban, latinról magyarra fordítják őket, hanem fordítva is; a passzív szókincs is könnyebben bővül, ha elemeit olykor aktívan használjuk. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy ma a latintanárnak feladata lenne, hogy megtanítsa latinul írni vagy beszélni.

A nyelvtudás ideálja nem kortól és társadalomtól független. A tanulás/tanítás céljaként megnevezett idegennyelv-tudás szintje is változott. Természetesen a mai latintanár nem tűzheti ki maga elé célul azt a szintet, amelyet a XX. század elején elért az oktatás, még ha esetleg a tanulmányi idő és az óraszám biztosítva lenne is, mert más pedagógiai céljai vannak. Az idegen nyelvek esetében azt a nyelvi szintet, amelyet az oktatás végén a diákoknak el kell érniük, jogszabályok rögzíti. Az élő nyelvek esetében a *Közös Európai Referenciakeret* (KER) részletes leírásokat tartalmaz arról, hogyan kell ezeket a szinteket értelmezni. A középszintű érettségi vizsga a B1 és a B2-es KER-szintek között elhelyezkedő, emelt szintű B2-es szintet képvisel. A jogszabály a latin nyelvre is érvényes, de a KER nem tartalmaz a klasszikus nyelvek szintjeinek meghatározásához használható definíciókat. A latintanárt ebben a kérdésben eligazító jogszabály az érettségi követelményrendszer. A nyelvtudás szintjét a szövegek fajtájával, nyelvi összetettségével, gondolati adottságaival, illetve a szöveg terjedelmével és a megértéséhez rendelkezésre álló idő hosszával tudjuk érzékeltetni. A nyelvi szintet, amelyet a képzés végén általában el szeretnénk érni, Caesar, Cornelius Nepos, esetleg Livius szövegei képviselik. Ennek a nyelvi szintnek a biztos elsajátítása csak bizonyos mennyiségű szöveg elolvasásával érhető el, ezért a tanárnak arra kell törekednie, hogy a magasabb (nyelvi) szintű szövegek órai olvasása mellett is találjon rá lehetőséget (nyelvtani példamondatok, dolgozatok stb. útján). Ez a nyelvi szint mint az oktatás célja kompromisszum eredményeként alakult ki. Természetesen jóval alacsonyabb, mint a megelőző korszakokban, de mégis megfelelő alapot nyújt az esetleges későbbi továbbfejlesztéshez, ugyanakkor általánosan elérhető és elérendő célként lehet kitűzni.

A különböző célkitűzések eltérő gyakorlatot követelnek, és ezek olykor szembe is kerülhetnek egymással. Az irodalmi kánon oktatása azt jelenti, hogy az irodalmi szempontból hagyományosan legmagasabbra értékelt (legtöbbször költői) szövegeket kell megismertetnünk a latinórákon. Az ókori irodalomnak a hétköznapi beszélt nyelvtől erősen eltérő stílusideálja miatt ezek a kanonikus szövegek azonban olyan retorikai sajátosságokkal rendelkeznek, amelyek nagyon megnehezítik azt, hogy a nyelvtanítás céljaira használjuk őket. Horatius vagy Tacitus nyelvének megértéséhez magasabb szintű nyelvtudásra van szükség, mint amelyet a mai oktatás céljaként meghatározunk. Jellemző módon ezeket a szövegeket nem is szoktuk a nyelvtudás mérésére használni. A nyelvtanítás célja tehát több közepes nehézségű auctor olvasását feltételezi, az irodalmi pedig a legfontosabb szerzőkét. Ezt az ellentmondást a latintanárnak kell kezelnie, még hozzá azzal, hogy világosan meghatározza, az oktatás lehetséges céljai közül melyik milyen arányban érvényesül, és ehhez rendelheti eszköztárát.

1.2. Ismeretközlés

Az ismeretközlés az irodalmi kánon, illetve az ókori művelődéstörténeti anyag megismertetését jelenti. Mindkettőre igaz, hogy ez az anyag egyéb iskolai tantárgyak anyagával érintkezik. Olyan kérdések merülnek fel a latinórán, amelyek érintőlegesen szóba kerülnek az irodalom- vagy a történelemórán is. A latin didaktikai lehetősége ebben a tekintetben kettős: egyrészt a szokásost meghaladó mélységben, másrészt az anyag integrációjában rejlik. Mindkét adottságot érdemes kihasználni. A tananyag nem az egész római kultúrát, hanem leginkább a Kr. e. és Kr. u. I. századét öleli fel. (Talán csak Tacitus kivétel: a szerző életrajza szerint ugyan a II. században élt, de témái, Augustus halála vagy Nero uralkodása az I. századhoz kapcsolja.) Ez a szűkítés előnye az anyagnak. Nincsen más alkalom a közoktatás mai rendszerében, hogy a magyartól eltérő, idegen kultúráról ilyen elmélyült ismereteket szerezzenek a diákok. Az integritás azt jelenti, hogy a többi tantárgy esetében az irodalmi, történelmi, filozófiai vagy művészeti és vallástörténeti ismereteket egymástól elkülönülten oktatják, a latin esetében viszont lehetőség és szükség van ezek integrációjára.

A fenti meghatározáshoz érdemes kiegészítést tenni az ókor kitüntetett szerepével kapcsolatban. A tárgy kialakulásakor a XIX. században még élt az a meggyőződés, amely a középkor második felétől alakult ki, a reneszánsz idején vált általánossá, és őrizte pozícióit egészen a XX. századig, miszerint az emberi civilizáció történetének kitüntetett, minden más korszak számára például szolgáló korszaka volt az ókor. A meggyőződés mögött a történelemre és a kultúrára vonatkozó olyan ideológiai képzetek álltak, amelyeket ma már nem tekinthetünk általánosnak, bár emléke olykor visszaköszön a latintanítás céljairól szóló érvelésben. Ezek azonban könnyen vezethetnek ahhoz, hogy a tárgy elszigetelődik és szembekerül a korszerűség követelményeivel, ami semmiképpen sem szolgálja fenntartásának érdekét. Nem szerencsés, ha a latintanár abból a meggyőződésből indul ki, hogy az általa tanított korszak önmagában fontosabb, jelentőségtejtesebb, tanulságosabb, a hozzá kötődő művészeti alkotások esztétikailag magasabb rendűek, mint a későbbi korok és alkotások. Ez a meggyőződés ahhoz a következményhez is vezethet, hogy háttérbe szorul az érvelés fontossága, azaz önmagában fontosnak tartunk valamit csak azért, mert ókori, és nem törekszünk arra, hogy ezt a fontosságot elmagyarázzuk, megértessük.

a) Irodalomtörténeti kánon

Az irodalomtörténet kiemelését a művelődéstörténet többi része közül az indokolja, hogy a tananyag legnagyobb nyelvi része ehhez az irodalmi kánonhoz kötődik. Egyébként természetesen kezelhetnénk a többi művelődéstörténeti ismeretanyag keretében is. Fontos hangsúlyozni, hogy a tanárnak tisztában kell lennie azzal, hogy a tananyagot képező kánon történetileg alakult ki, és története során többször is átalakult. Jellemző példa erre Ovidius esete. Míg a költő korábbi megítélése teljesítményét világosan Vergilius, Horatius és Cicero mögé sorolta, a XX. század végére népszerűsége és esztétikai megbecsültsége nem marad el a fentiekétől. Az irodalomtörténeti kánon megismertetését a latin esetében a szokásos irodalomtörténeti eszköztár (szerzői életrajz, a

részletekben megismert hosszabb művek tartalmának ismertetése) mellett elsősorban a szövegfeldolgozás intenzitása jellemzi. A latinórán szokásos gyakorlat a szövegeket retorikai, nyelvi nehézségük miatt olyan alaposan (lassan) dolgozza fel, és ezért olyan elmélyült szövegismerethez vezet, amelyet más órákon nem tapasztalnak a diákok (8–10 sornyi szöveget, ami az átlagos szövegmennyiség a latinórákon, sem a magyarórán, sem az élő idegen nyelvi órákon nem vesznek). A lassúsággal együtt jár a szöveg feldolgozásának mélysége is. A nyelvi, retorikailag alaposan elemzett szövegek memorizálása is (többek között) ehhez a didaktikai célhoz kapcsolódik. A memoriter segít abban, hogy az órán megismert szövegek hosszabb távon is benne maradjanak a diákok ismeretanyagában. Az irodalomtörténeti kánonként megnevezett cél középpontjában nem a szerző, hanem a szöveg áll. Az irodalomtörténeti kanonikus ismeretek közé sorolhatjuk a metrikát is, aminek nagyon fontos szerepe van a latinórán.

b) Művelődéstörténet

A latin nyelv tanításának mai rendjében az egyik legszabályozatlanabb, ezért a tanár számára legnagyobb feladatot jelentő része a tanításnak, ezért a könyvben külön fejezet foglalkozik a kérdéssel. Itt és most elégedjünk meg azzal, hogy ez a cél a történeti, művészettörténeti, társadalom- és életmód-történeti kérdéseket, a vallástörténeti és a filozófiai ismereteket foglalja magába. (Részletesebben lásd az 5. fejezetet!)

1.3. Általános nyelvi kompetencia-fejlesztés

Ezt a tudáselemet is két részre bonthatjuk. Itt kell tárgyalnunk a formális nyelvi elemzőkészség problémáját, illetve a közvetítői készség fejlesztésének, kialakításának kérdését.

a) Formális nyelvi elemzőkészség

A tantárgy fentebb már tárgyalt adottságai miatt a latin rendkívül kedvező lehetőséget kínál arra, hogy az idegen nyelvi szöveget a megértés eszközeként grammatikai elemzésen keresztül közelítsük meg. Ennek a készségnek a fejlesztése több okból is elkerülhetetlen része a latintanításnak. Az okok közül a legkézenfekvőbb az, hogy a nyelvi elemzőkészséget a mai érettségi rendszerben külön értékelni is kell, és ennek mérésére külön feladat található a szóbeli érettségi vizsga rendszerében. Ennél azonban fontosabb, hogy didaktikai céljaink közül ennek a hasznosságát a legkönnyebb elfogadtatni a diákokkal, szülőkkel és az oktatási környezetünkkel. A latin nyelv tanulása abban segíti a diákokat, hogy elboldoguljanak az első pillantásra átláthatatlannak, érthetetlennek és nyelvi idegenül megformáltnak látszó (nem csak idegen nyelvű) szövegekben is. Ennek a célnak az elérése érdekében pedig módszertant alakít ki, és ennek segítségével éri el a célját. A módszertan kialakításának előfeltétele a formális nyelvi logika fogalmi eszköztárának megteremtése. A nyelvtan, illetve a nyelvtani terminusok ezen a ponton válnak fontossá. Ennek a készségnek ki kell terjednie az egyszerű nyelvi alapegységektől (szóképzés) a szövegtanig, minden szintre. Fejlesztésük lehetőség szerint egyszerre

történik. Ez nem azt jelenti, hogy egyszerre kell megtanítani az egyszerűt és az összetettet, hanem hogy a nyelvtani terminusok bevezetése együtt jár annak bemutatásával, mire használhatók a nyelvi elemzés során (például annak vizsgálatával, milyen szavaknak milyen bővítményeik lehetnek). Ez a nyelvi elemzőképesség lesz elsősorban annak az alapja, amit olyan sokszor emlegetnek a latin nyelv tanulásának előnyei között, tudniillik, hogy hasznos alapját képezi további idegen nyelvek tanulásának, és amely fontosabbnak tűnik, mint a szókincs egy részének etimológiai rokonsága bármely neolatin, vagy akár az angol nyelvben. Fontos továbbá azt is hangsúlyozni, hogy ez a képesség a nyelvi analízisre gyakran olyan anyanyelvi szövegek értelmezésében is segítségünkre van, amelyek első látásra érthetetlenek vagy átláthatatlanul bonyolultnak tűnnek.

b) A fordítási készség (a KER-ben használatos terminológia szerint: közvetítői készség)

A mai magyar közoktatásban a latin az egyetlen idegen nyelvi tárgy, amelyet a kétnyelvűség módszerével oktatunk és vizsgáztatunk. Sajátos adottsága ezért a tárgynak, hogy a nyelvek közötti különbségek kérdését is a latinórán lehet és kell tárgyalni, bemutatni (a NAT tartalmaz erre vonatkozó célokat). A latin szöveg fordításának elemzésén, a műfordítások összehasonlításán keresztül lehet eljutni oda, hogy világossá váljon a diákok számára, hogy a különböző nyelvek nemcsak szókincsükben és grammatikai szabályaikban különböznek egymástól, hanem a nyelvi valóság megteremtésének alapvető mechanizmusában is, így a fordítás problémájához átgondolt viszonyulást tud kialakítani a latinóra. Az óra lehetőséget teremt arra, hogy a diákjainkkal bejárjuk a szó szerintiség illúziójától a tartalmi ismertetés pesszimizmusáig terjedő skála több fokozatát is.

A három fent említett cél megvalósításának arányát a konkrét oktatási folyamatban kell meghatározni. Milyen szempontokat kell tehát figyelembe venni, amikor a latintanárr meghatározza célkitűzéseit?

A választás szempontjai:

1. Objektív körülmények: a diákok életkora, a tanulmányi idő várható hossza, heti óraszám, rendelkezésre álló tananyagok.
2. Társadalmi feltételek: iskolatípus; a diákok előzetes ismeretei, igényei, adottságai; a szülők elvárásai.
3. A tanár személyes választásai: másik szakja, személyes érdeklődése, illetve korábbi tapasztalatai.

2. A magyarországi latintanítás története az elmúlt kétszáz évben: szabályozás, csomópontok

„*Non omnis moriar, multaque pars mei vitabit Libitinam...*”
(Nem fogok meghalni egészen, énem nagy része el fogja kerülni a halált...)
Horatius: *Carmina* III. 30. 9–10

2.1. Előzmények

A latintanítás története hazánkban több mint ezer évre tekint vissza. A rendelkezésre álló hely lehetetlenné teszi, hogy minden szempontból és teljes részletességgel megírjuk a magyarországi latintanítás történetét, hiszen ez a kérdés maga egy könyvnyi terjedelmet igényelne. Így az elmúlt két évszázad latintanítás szempontjából fontos fordulópontjait vizsgáljuk, kitekintve az előzményekre. Olyan pontokat keresünk, melyek megváltoztatták, módosították a latin nyelv tanításának helyzetét, s előtérbe helyezték az elmúlt 70–80 év változásait. Azt azonban nagyon fontosnak tartjuk, hogy a legutóbbi szabályozásig, azaz a 2012-es NAT-ig végigkövessük a változásokat, s megpróbáljunk egy jövőképet is vizionálni.

A magyar oktatás történetében igen nagy hagyománya van a latin nyelv tanításának. Ennek oka, hogy a legrégebbi irodalmi emlékek latin nyelvűek, továbbá hogy a XI. században kialakult államszervezet első hivatalos nyelvévé is ez a nyelv vált. A nyugati egyház kizárólagos nyelve a latin lett, s ugyanígy a közigazgatási és politikai érintkezés, az irodalom, a tudományok és a törvényhozás nyelve is: tanulása tehát alapvető követelménnyé válik, a műveltség alapvető mércéje lesz. A káptalani, kolostori, majd a városi iskolák először a latin nyelvtan minél tökéletesebb elsajátítását helyezték előtérbe, s csupán másodlagos volt a klasszikus írók olvasása, példatárként használták őket. A XV. században megjelenő humanista műveltség Magyarországon is nagy változást hozott: a reneszánsz nevelélmélet kulcsa az ünnepélyes alkalmak méltatása, ezáltal a beszéd fejlesztése. A tiszta latin nyelvi forma (például Janus Pannonius versei), az ún. ciceronianizmus (Cicero, továbbá Vergilius, Quintilianus) kerül előtérbe. A szerzőkből következően a klasszikus irodalom és művelődés, az *eloquentia* vált az oktatás alapjává, a „szép kifejezés” (*apte, distincte, ornate dicere*) lett mind a szóbeliség, mind az írásbeliség célja. Az ékesszóláson túl a reneszánsz elvárta még az iskolától a klasszikus szerzők beható ismeretében gyökerező bölcsességet is (*sapientia*). A helyes életelvek, az alapos műveltség és az ékes beszéd a reneszánsz pedagógia alapjaivá váltak.

A reformáció időszakában a latin nyelv még „világnyelv” volt, a tudomány és a törvénykezés nyelve. A protestáns Melanchton (XVI. század) tanítása szerint azonban a formális képzés mellett értelmi (*prudencia*) és erkölcsi (*humanitas*) haszonnal kell járnia a latin nyelv oktatásának, ekkor van csak értelme. A XVII–XVIII. század ra-

cionalista felfogása szembehelyezkedik az *eloquentiát* közvetítő latinnal, mégpedig a nemzeti nyelvek és a reáltudományok előtérbe kerülése folytán. A felvilágosodás tehát a reáliákat helyezte előtérbe, a hasznos állampolgárt keresi. Rousseau *Émile*-je (1762) például a mértant és a földrajzot a latin elé teszi. Émile-nek olyan tantárgyra van szüksége a mű szerzője szerint, amely nem beszédre, hanem cselekvésre nevel. Diderot tanügyi rendelkezésében (1776) tárgyunkat ugyancsak a természettudományos tantárgyak mögé helyezi. Bessenyei György sem tartja már nélkülözhetetlen tantárgynak: bár elismeri fontosságát, számára a latin a reális ismeretek közvetítője lett. Az első *Ratio Educationis* (1777) a felvilágosodás szellemét követve a praktikum szempontjából feltétlenül szükséges tantárgyak között jelöli ki a latin nyelv helyét, mert segítségével a birodalom különböző népei könnyebben megérthetik egymást, „...*quod linguae usus huius jam... nativus et domesticus sit redditus...*” A második *Ratio Educationis* (1806) ugyancsak központi helyet biztosít a latintanulásnak, a nyelv közéleti szerepének megfelelően. A protestáns iskolák törekvése is a latin nyelv gyakorlati tudásának biztosítása volt. Eközben a német újhumanizmus a XVIII. század második felében (Winckelmann, Herder, Wolf) kiemeli a klasszikus nyelvek tanításának fontosságát, ugyanakkor számukra csak a görög volt eredeti, a római csupán utánzat és másodlagos, így leértékeli a latin kultúrát. Szerintük a görög teljességre törekvő kultúrájával szemben a római világ csak barbár közvetítő közeg.

2.2. XIX. század – XX. század eleje (1924-ig)

A reformkor a latintanítás története szempontjából a *pro* és *contra* érvek felsorakozásának időszaka volt: nagyon határozottan megszólal a korabeli művekben, hogy az *acusativus cum infinitivót* ne a pusztán grammatizálás miatt olvassuk, hogy először értelmezzük a szöveget, s csak tartalmának, mondanivalójának megértése után kezdünk bele az elemzésbe. Fontos azonban kiemelni, hogy Széchenyi István sem akarja kirekesztően kezelni a latint, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ne csak latin nyelven folyjék az oktatás: „*Életünk dolgait azonban vigyük élő nyelven...*” (Hunnia, 1835). Wesselényi Miklós is szükségesnek és el nem hanyagolhatónak véli a latin nyelvet (Szózat, 1843). Kossuth Lajos, a görög–latin kultúrában jártas politikus a *Magyar Hírlap* 1841. évi 29. számában elválasztja a tudományok nyelvét a latintól, elismerve mindkettőnek a létjogosultságát: „*Soha ne felejtjük, hogy latin nyelven tanítani a tudományokat és humanisztikus alapokra építeni a tanítást két különböző dolog.*”

Európa különböző országaiban a közélet és a tudomány területén is folyamatosan előtérbe kerültek a nemzeti nyelvek. A XIX. század közepéig, 1844-ig Magyarországon a latin maradt a hivatalos nyelv, bár már a XIII. századtól a magyar lett az irodalom és a költészet nyelve, egyre inkább, s a XVI. századtól szinte véglegesen háttérbe szorítva a latin nyelvet. A latin nyelv megszűnik tanítási nyelv lenni, s a nemzeti nyelvi mozgalom hatására egyre erősebb lesz az a meggyőződés, hogy a latin nyelv csak történeti múltunk és a klasszikus irodalom megértése szempontjából fontos. Ettől kezdve a nyelvi kifeje-

zés célja fokozatosan visszaszorult: az *ars dicendi* követelményéből *ars scribendi*, majd *ars legendi* lett.

Ezalatt Németországban megszületik az újhumanizmus, az új műveltségművelet, amely szerint az elveszett emberideálhoz az ókori népek megismerésén át vezet az út. Az új költészet és esztétika (például Goethe, Winckelmann) termelte ki ezt az elvet. Az újhumanizmus (Wolf, Herder, Gesner) nyomán a pedagógia nagy teret enged a klasszikus nyelvek tanításának. Wolf a nyelvtan tanítását visszaszorítja, és a szövegolvastatást állítja középpontba. Az angol utilitarizmussal – a hasznossággal és a gyakorlatiassággal – szembehelyezkedve a formák és a szókinccs begyakoroltatását kitűnő szellemfejlesztő eszköznek tartja, úgy véli, hogy e nyelv grammatikája a legjobb alkalmazott logika. Tehát a korszak a latin esztétikafejlesztő és logikaépítő hatását hangsúlyozza.

Hazánkban a XIX. század közepe óta lett fontos a latin nyelv induktív, gondolkodtató módszerű tanítása, a tanuló öntevékenységének előtérbe állítása és a változatos szemléltetés: mindez gyors módszertani haladást, fejlődést jelent. Megteremtődött a négy elemi iskolai osztályra épülő, nyolcosztályos klasszikus gimnázium, amely a latin mellett a görögnek is nagy teret ad. A Bach-korszak elején, az *Organisationsentwurf* (1849–1850) rendelkezései nyomán került először a hazai latinoktatás középpontjába az *ars legendi* mint alapkövetelmény. Ez a tény összefügg azzal, hogy a természettudományok és a műszaki ismeretek fejlődése révén az iskolákban előtérbe került a gyakorlatias tantárgyak oktatása, az iskoláktól elvárták a gyakorlatias tárgyak kiemelt tanítását.

A kiegyezés után a humanisztikus gimnázium karolta fel a latin nyelv tanítását, mégpedig az újhumanizmus szellemében. Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi minisztersége alatt (1872–1888) kiemelendő a Kármán-féle tanterv (1879), amelyet Kármán Mór közoktatási szakember és politikus dolgozott ki, s amely a középiskolát a humanisztikus gimnázium formájában szervezte újjá. Ebben a klasszikus stúdiumok nagy szerepet kaptak, a reál tárgyak számára mindössze a tanítási órák 30%-a jutott. E tanterv – a Bach-huszárok országunkba özönlése mellett és ellenére – óriási eredménye, hogy elősegítette a polgári köznevelés fejlődését. Az 1883. évi XXX. Törvénycikk, a középiskolai törvény biztosította a középiskolákban és a felekezeti gimnáziumokban az állam felügyeleti és ellenőrzési jogát. A törvény a középfokú oktatást egységesen szabályozta, nyolcosztályosnak ismerte el a gimnázium mellett a reáliskolát is, és kötelezővé tette a német nyelv oktatását (csak ekkor lett kötelező!). 1883-ban a latinra és a görögre jutó óraszámok igen magasak voltak: a nyolc év alatt (7-6-5-6-6-6-5-5 óra) oktatott latin és a felső osztályokban tanított ógörög (5-5-5-4 óra) igen magas óraszámúnak számít. 1890-ben azonban a polgári fejlődés szükségessé tette a változást: megszüntették a görög kötelező oktatását, és bevezették a görögpótló tárgyakat: az irodalomtörténeti ismereteket, a művelődés- és művészettörténetet, a mértani és szabadkézi rajtot (1890. évi XXX. tc.). A latin helyzete ekkor még nem változik. Ez a törvény 1924-ig marad érvényben, amikor a görögpótló tárgyak végleg megszüntek.

A századforduló táján az egyoldalúan diakronikus szemléletre beállított historizmus, a harmincas években a W. Jaeger nevéhez fűződő ún. harmadik humanizmus nyomta rá a bélyegét a klasszikus nyelvek oktatásában jelentkező törekvésekre. A harmadik

humanizmus a kultúrát mint *paideiát* fogja fel, s a klasszikus mű középpontba állításával felidézi az újhumanizmus szellemét. A klasszikus nyelvoktatás fő mozgató ereje a *kalokagathia*.

2.3. XX. század eleje – 1945

Az 1924. évi XI. törvénycikk, amelynek négy szerzője közé tartozott Klebelsberg Kunó is, tovább bontotta az 1883-ban létrehozott kéttípusú iskolát, ti. a gimnázium és a reáliskola mellett megteremti a reálgimnáziumot is. Az új iskolatípus órarendjében a latin és a német mellett megjelenik egy harmadik nyelv, a második modern nyelv (angol, francia vagy olasz). Ez azonban a latin lassú elhalásához vezetett. A görög annyiban maradt meg, hogy a nyolcosztályos gimnázium ötödik osztályában választani lehetett a görög és az imént említett három élő nyelv közül. A három helyett azonban hamarosan öt iskolatípus lesz választható: a hagyományos humanisztikus gimnázium mellett megjelenik az a humanisztikus gimnázium, ahol a görög helyett egy másik modern nyelvet okítanak. Továbbra is létezik a latint tanító reálgimnázium, s választható lesz két reáliskola: a reáliskolának az a fajtája, ahol a latint rendkívüli tárgyként lehet tanulni, s az, ahol nincs latinoktatás. Ezzel a rendelkezéssel előtérbe kerülnek a természettudományos tárgyak, a latin elveszti hegemoniáját, a görögöt pedig fakultatívvá teszik. A hosszas előkészítés után elfogadott 1924. évi XI. tc. miniszteri indoklása a latin nyelv helyét a humanisztikus gimnáziumban a görög mellé helyezi:

„Szükség van mindenekelőtt olyan középiskolára, amely gondoskodik arról, hogy a történeti múlttal való kapcsolat intenzív tudata ne szakadjon meg. Sohasem lesz művelt állam, amely a történeti múlttal teljesen szakíthatna. A történeti kultúrának ez az iskolája a humanisztikus gimnázium, amelynek anyagában a görög és latin nyelv s irodalom foglalja el a központi szerepet... Természetesen a klasszikus gimnáziumok számának viszonylag kevésnek kell lennie.”

Ezzel szemben a reálgimnáziumban egy újabb modern nyelv tanítását tervezi a törvény, ugyanakkor a latin nyelv tanítását is fontosnak tekinti, mert „... a latin nálunk nemzeti tárgy”. Mindezek következtében jelentős visszaesés figyelhető meg a klasszikus nyelvek oktatásában: a görög végleg háttérbe szorult, a latin nyelv pedig eszközzé és öncélúvá vált.

Az 1920-as években Európa-szerte megfigyelhető tendencia – ti. hogy a nemzeti és reáltárgyak előtérbe kerüljenek – az 1930-as években jelentkezik hazánk kultúrájában. Az 1929/30-as tanévben hazánkban 28 gimnázium, 69 reálgimnázium és 23 reáliskola működött. A leány-középiskolák ügyét az 1926. évi XXIV. törvénycikk rendezte, létrehozván a leánygimnáziumot és a leányliceumot. A leánygimnáziumokban az általános kötelező tantárgyak mellett a latin és a modern nyelvek oktatására helyezték a hangsúlyt. Az itteni tanulmányok érettségi vizsgával zárultak, amely valamennyi felsőoktatási intézménybe való beiratkozásra jogosított.

1934-ben új középiskolai törvény született, amely egységes középiskolát hozott létre (1934. évi XXI. tc.). Megszűnt a korábbi háromféle fiú- és háromféle leány-középiskola, az új egységes magyar középiskola a gimnázium lett. Az 1938-ban megjelent gimnáziumi tanterv az eddigieknél nagyobb teret szentelt az ún. nemzeti tárgyaknak (magyar nyelv és irodalom, művészet, magyar történelem), s egyúttal csökkentette a görög és latin nyelv, valamint a természettudományi tárgyak óraszámát. Ugyanakkor a tanterv megállapítja, hogy „a gimnáziumban a nemzeti tantárgyak mellett a latin áll a nevelés és az oktatás középpontjában”. Az 1938-ban megjelent új tanterv a latinoktatás céljait három pontban foglalja össze: először is, a római írók megértésére és szabatos fordítására való képesség elérése biztos nyelvi ismeretek alapján. Másodszor a római irodalom fontosabb alkotásainak ismerete, s ennek alapján megfelelő tájékozottság a római nép életében, gondolatvilágában és szellemének sajátos alkotásaiban, harmadszor pedig művelődésünk római eredetű elemeinek megértése. A latin nyelv központi szerepe azzal is igazolható, hogy a magyar nyelv és irodalomra nyolc év alatt 29 óra, a történelemre (harmadik osztálytól) 17, a latin nyelvre a fiúgimnáziumban 34, a leánygimnáziumban (harmadik osztálytól) 26 óra jutott. A törvényhez kapcsolódó *Részletes utasítások* hangsúlyozza, hogy a tantervben a latin kiemelkedő szerepét a latinnak az európai és a hazai kultúrában játszott jelentősége, valamint erkölcsformáló, jellem- és képzelőerő-fejlesztő hatása adja.

2.4. 1945–1989

Az 1945/46. tanév nagy változása az egységes általános iskola megteremtése volt. Az egységes iskola célja az volt, hogy minél több tanuló tanulhasson, minél több diákhoz jusson el a művelődés minél nagyobb szelete. A rendelet (6650/1945. M. E. rendelet), amelyet már korábban előkészítettek, s amelyet az ország nehéz helyzete ellenére gyorsan bevezettek, a fiúgimnáziumok második, negyedik és hetedik, a leánygimnáziumok minden osztályában eggyel csökkentette a latinórák számát, az általános iskolában a latint az ún. szabadfoglalkozási tárgyak egyikévé tette, heti 5 órában tanított tárgyként. A következő évben kiadott *Útmutató* szerint latint – szerencsére – csak képesítéssel lehetett tanítani. Ezzel a rendelkezéssel akarták megakadályozni, hogy a latint az általános iskolában plébános tanítsa. A rendelet kiegészítése lehetővé teszi azt is, hogy a paraszti dolgozók iskolájában is legyen latinoktatás (484/1945. V. K. M. rendelet kiegészítése). A latintanítás azonban erősen politikai kérdéssé vált: az általános iskola ellenzői tartottak attól, hogy a latin kimarad a tananyagból, ezért ellenezték, hogy fakultatív tantárggyá váljék. Hangsúlyozták továbbá, hogy nyolc évig kellene a latint továbbra is tanítani. Az általános iskola 1945-ben megvalósuló rendszerét támogatók – ők jelentették a politikai baloldalt – ugyanakkor a természettudományos műveltség fontossága mellett szóltak, idejémtúlnak tartották a latint, s azt hangsúlyozták, hogy először a magyar irodalom értékeit kell a diákoknak megismerni. A latin elleni támadások – melyek nagy része politikai töltetű volt – egyre inkább fokozódtak. Végül 1947 nyarán megjelent egy miniszteri rendelet (63 000/1947. V. K. M. rendelet), amely az 1947/48-as tanévtől törölte a latint

az általános iskola ötödik osztályában tanítandó tantárgyak közül, megengedve, hogy akik már elkezdtek, folytathassák. Ugyanezen rendelet a gimnáziumokat két csoportra osztotta: voltak a gimnáziumokban humanisztikus tagozatok latinnal, s voltak latintalan reál tagozatok. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy voltak egyházi gimnáziumok, ahol továbbra is folyt latinoktatás – egészen az iskolák államosításig –, ezért sokan oda írták be gyermekeiket. A Magyar Dolgozók Pártja a hidegháború légkörében törölte a tananyagból a nyugati nyelveket is: az 1949/50. tanévben a 2–4. évfolyamon szerepel latin, heti négy órában. Ez azzal magyarázható, hogy az volt a terve az új oktatási rendszer kidolgozóinak, hogy a régeből az új szisztémába beépítik azt, ami az ország számára érték. Az 1950-es évek oktatási rendszerében a latin nyelv tanítása megmaradt, sok kifogást ugyanis nem lehetett ellene felhozni. 1950–1957-ben a szegedi és a debreceni egyetemen ugyanakkor szünetelt a klasszika-filológiai képzés, mert a csökkentett óraszámok miatt kevesebb tanárra volt szükség, s mert az egyetemek feladata a tanárképzés, nem a bölcsészek képzése volt. Az 1950-ben kiadott *Tanterv* az általános gimnázium számára egyoldalúan, csak a gazdaság- és társadalomtörténeti hasznosságot és eredményt hangsúlyozva a következőkben határozza meg a latintanítás célját:

„Történelmi tanulmányok elmélyítése... Az újkori művelődés római eredetű elemeinek kifejtése, a fejlődés menetének és összefüggéseinek magyarázata.”

Ezt követően a latin még nehezebb helyzetbe került: az 1951/52. tanévtől a latin nyelv helyett nyugati nyelvet – a német, a francia, az angol, majd két évvel később az olasz nyelvet – is lehetett tanulni, s ha a diák azt választotta, abból is kellett érettségi vizsgát tennie (*1280-Ny-1/1950. K.M. rendelet*). A latin a második idegen nyelvek egyike lett, s mint ilyen, nem csak a történelemmel, hanem a többi idegen nyelvvel is kapcsolatba került, át tudta venni azok módszertanát is. Ez lehetőséget teremtett arra, hogy a szövegeket esztétikai és nyelvi-gondolkodási szempontból vizsgálhassák, ne csak történeti forrásként kezeljék. Az 1955/56-os tanévtől a latin nyelvi – mint második idegen nyelvi – órák számát négy éven át háromban határozták meg, 1957-től pedig az első osztályban négy órát kapott. Az 1958/59-es tanévben megjelenő új tankönyv (Nagy Ferenc – Tóth József) a gimnázium első osztályában már mondatátalakításokat, nyelvtani kiegészítéseket tartalmazott, ami jól mutatta az élő idegen nyelvek oktatásának hatását a latintanításra.

Az ötvenes évek közepétől előtérbe került a gyakorlati oktatás, ezáltal a politechnikai képzés, ami egyébként már az 1950. évi tantervben is kiemelt cél volt. 1959 és 1961 között kísérletképpen bevezették ezt az oktatási formát, s ahol ez megtörtént – az első osztályokban –, ott négyről háromra csökkentették a latinórák számát. Ezekben a gyakorlati órákon a latinórákhoz is készítettek szemléltetőeszközöket.

Látható tehát, hogy a latin nyelv szerepe, jelentősége lassanként visszaszorult, óraszama folyamatosan csökkent. Míg 1965/66-ban új tanterv jelent meg, s a tantervben az új, élő nyelvek tanításában alkalmazott módszerek átvételét javasolják (ennek nyomán új tankönyvcsalád, diasorozat jelent meg), az 1966/67-es tanévben négy éven át heti két órára csökkentik a latintanítás keretét (*121/1966. M. M. utasítás*). Kivételt a nyelvi tagozatos osztály jelentett, ahol heti három órán lehetett a latinnal foglalkozni. Csak az

oroszl tagozat jöhetett azonban szóba nyelvli tagozatként, ugyanakkor az 150/1962. M. M. utasítás második nyelvként ezekben az osztályokban az angol nyelvet javasolta, s az iskolák később is ezen utasításnak megfelelően jártak el. A többi nyelv óraszámá is lecsökkent, de azok szakosított tantervű tagozatos osztályokat tudtak indítani; latinból ezt nem sikerült elérni, noha a szakfelügyelet sokat tett ennek érdekében. Tehát a latin hátrányba került a többi második nyelvvel szemben. Megtört tárggyá vált: az oktatási osztályok, igazgatók lehetőséget kaptak arra, hogy a szülők, a társadalom az 1968-as új gazdasági mechanizmus igényeinek megfelelően visszatorzítsák a latinoktatást. Egy vigasz volt csupán: 1965-ben a latin az egészségügyi szakközépiscolákban két éven át kötelezővé vált. A latin ügyét segítette az 1962-től az Ókortudományi Társaság által megszervezett verseny is, ugyanis a két világháború között kezdeményezett, majd a hatvanas években újraindított OKTV versenyekből a latint kihagyták. A társaság által megrendezett verseny ezt az anomáliát oldotta fel. Mégis, ki kell mondani, hogy a latin-tanításban a hatvanas évek jelentették a mélypontot, amikor az óraszám, és ezzel együtt a latin megbecsülése minimálisra csökkent.

1971-ben az Ókortudományi Társaság vitaülést rendezett a gimnáziumi latintanítás helyzetének megvizsgálására. Erről a tanácskozásról a *Magyar Nemzet* 1971. október 15-i számában a következő tudósítás jelent meg Kartal Zsuzsa tollából: „Növekszik az érdeklődés a kultúra iránt.” A találkozó előtt, 1970 tavaszán készült egy országos felmérés, amely megállapította a latinoktatás anomáliáit, ti. hogy az igazgatók nem használják ki a tanterv lehetőségeit, nincsen kellő felvilágosítás a latin hasznáról, nincs rendszeres továbbképzés a latintanárok számára, a latin nyelvet oktatók nem tartoznak munkaközösségekbe, stb. Az MSZMP Központi Bizottságának 1972. júniusi határozata alapján a II. évfolyamtól kezdve bizonyos tantárgyak és tantárgycsoportok esetében jónak látták a fakultatív oktatás bevezetését, mégpedig a második idegen nyelv és a gyakorlati oktatás esetében. Elkezdődött egy vita az évfolyamról (I. vagy 3.), az óraszámokról (2-2-4-4 óra), végül, 1973-ban a második idegen nyelvet és a gyakorlati oktatást a 3-4. évfolyamtól vezették be, s az óraszámot háromra emelték (115/1973 M. M. utasítás). A rendszer azonban ismét nem segítette a latin nyelv oktatását: a diákok többsége a könnyebb, házi feladatot nem igénylő gyakorlati oktatást választotta, s ez volt a helyzet egészen 1982/83-ig, az ötnapos tanulmányi hét bevezetéséig. Ezt követően 10 napos egységekben számoltak, s a latin óraszám kéthetente 5-re változott, ami 0,5 óra emelkedést jelent. A 3-IV. osztályban továbbra sem volt kötelező, de fakultatív tantárgyként választható volt a latin, ha az iskola ezt felkínálta, mégpedig a 3. évfolyamon öt, a 4. évfolyamon hat órában.

1984-ben az általános iskolai latinoktatást is elismerték. Ugyanebben az évben Borzsák István professzor úrnak sikerült elérnie a minisztériumban, hogy a latin is bekerüljön azon tárgyak közé, melyekből a minisztérium tanulmányi versenyt rendez. Emellett 1990-től az Arpinóban megrendezett nemzetközi Cicero-versenyen is részt vesznek diákok a magyar csapat tagjaként. Ezek a versenyek nagy hazai és nemzetközi elismerést jelentettek és jelentenek ma is a tantárgyunk számára.

Ugyanakkor nehézséget okoz, hogy az ötvenes évektől felnőtt egy korosztály, amelynek tagjai nem tartották fontosnak e nyelv tanulását, így gyermekeik esetében sem szorgalmazták azt. Következésképpen sokan kerültek be egyetemekre olyan diá-

kok, akik nem tanultak latint az egyetemi tanulmányaik megkezdéséig. Nekik magasan képzett egyetemi tanárok oktatták a nyelvet, míg a jól képzett középiskolai latintanároknak nem volt órájuk.

Szintén nagy eredmény volt, hogy 1984-től az ELTE Latin Tanszéke vezetőjének kezdeményezésére, majd az ELTE BTK kari tanácsának elnöke és más egyetemek rektorainak nyomására sikerült elérni, hogy többletpont járjon a latin érettségiért vagy az azzal egyenértékű négyéves tanulásért, illetve középfokú állami nyelvvizsgáért. Ezt később kiterjesztették más idegen nyelvekre is, továbbá kimondták, hogy a többletpontok számát az egyetemek saját hatáskörben határozhatják meg. Egy 1984-es felmérés megállapította, hogy a diákok 4,1%-a tanul latinul, s hogy az ókori Pannonia területén fekvő megyék többségében, valamint híres egyetemi városokban (Szombathely, Veszprém) egyáltalán nincs latinoktatás.

2.5. 1989–2011

1989-ben Glatz Ferenc művelődésügyi miniszter választhatóvá tette az első idegen nyelvet, így a latin választása a korábbi idők gyakorlatával szemben – ti. korábban az első idegen nyelv kötelezően az orosz volt, ami nehezé tette a latin nyelv választását – nagyobb teret kapott, hiszen e nyelv tanulásának választása nem tette lehetlenné a nyugati élő nyelvek tanulását. 1990 januárjában fogadta el az országgyűlés azt a törvényt (*1990. évi IV. tc.*), amely kimondta, hogy egyházak és más jogi személyek iskolákat és egyéb oktatási és nevelési intézményeket alapíthatnak és tarthatnak fenn. Ezekben az intézményekben szintén újraindulhatott a latin nyelv tanítása.

1990 márciusában pedig az *1985. évi oktatási törvény módosítását* fogadták el. 1990 után az iskolák szabadságot kaptak, hogy maguk válasszák meg a tanrendjüket, a tanítani kívánt nyelveket, s ez nagy lehetőséget jelentett a latintanítás fellendülésére. Növekedett azoknak az általános iskoláknak a száma, amelyek rendkívüli tárgyként felajánlották a latin nyelv tanulását tanítványaiknak. Megjelentek a hatosztályos gimnáziumok (6+6), és újraszerveződtek a nyolcosztályos gimnáziumok is (4+8). Új tankönyveket adtak ki, új tanterveket dolgozhattak ki maguk az iskolák is.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény egy – éveken át tartó – munkafolyamat jelentős állomása volt, amely összefoglalta, rendszerbe szedte, szabályozta a bekövetkezett változásokat, de engedte a további változásokat is. A nyelvtanítás terén kiemelt fontosságú volt a törvénynek a *II.§ (1) b pontja*, amely szabad választást adott a tanulóknak a tantárgyak közötti választáshoz:

„A tanuló joga különösen, hogy válasszon a választható tantárgyak, foglalkozások között.”

Mivel a latinhoz hasonló kísérletező kedv más tárgyak esetében is mutatkozott, s a tanításban csak a kimenetelt szabályozták, zürzavar fenyegetett, s ez elengedhetetlené tette, hogy nemzeti alaptantervet alakítsanak ki, amely tartalmazza a minden iskolában megtanítandó minimumot. Az alaptanterv, több évi munkával, nagy viták után 1995-

re készült el. A 130/1995. /X.26./ Korm. Rendelet rendelkezik a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. A NAT a Magyar Köztársaságnak A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényben meghatározott alapdokumentuma. A tanterv a tankötelezettség felső határát a tizenhatodik életévben határozta meg; az érettségi vizsgán két idegen nyelvről lehetett számot adni, ezek közül az egyik a latin is lehetett, de az első tíz évben a tanterv csak egy idegen nyelv tanulását írta elő kötelezően.

A rendelet 10 műveltségi területet adott meg: ezek közül a második az élő idegen nyelv. A latin nyelvet az ELTE Latin Tanszékének nyomatékos közbelépésére a tanterv az élő idegen nyelvek közé sorolta, azok általános leírása kapcsán pedig a következőket olvashatjuk:

„Az élő idegen nyelv mellett a második nyelv lehet a latin is. Ahol az iskola jellegéből és hagyányaiból ez következik, ott ez egyenesen kívánatos.”

Ez a rövid részlet, főként annak utolsó mondata, a latin tanítására nézve akár reménykeltőnek is gondolható, csakhogy az idézett tanterv a latint csupán az általános fejlesztési követelmények körvonalazása során említi. Utóbb azonban, amikor már az egyes nyelvek speciális követelményrendszerét taglalja, a latin – a későbbi fejlemények alapján baljós előjel – már szóba sem kerül, olyan általános követelményeket pedig, mint a „beszédkésztség” vagy a „beszédkészség”, értelemszerűen nem lehet a „holt nyelvek” közé tartozó latinra vonatkoztatni.

Az 1993. évi oktatási törvényt először 1996-ban, majd 1999-ben módosítják. Jelentős változtatásokat 1999-ben vezetnek be: ekkor módosul a NAT, amelynek egyik eleme a tantervi alapelveket foglalja össze, a másik pedig a tantervi követelményeket tartalmazza. Ez a rész tartalmazza a tantervi követelmények szintjeit az általános képzési területeken a negyedik, a hatodik, a nyolcadik és a tizedik évfolyam végén. A törvény rendelkezik a kerettantervekről, amelyek biztosítják az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, valamint az iskolák közötti átjárhatóságot. A kerettantervekhez a NAT szolgál alapul. A kerettanterv tartalmazza a kötelező és közös követelményeket, a kerettantervben található tantárgyak rendszerét, a tantárgyak elsajátításához szükséges óraszámokat. A kerettantervre épülő helyi tantervet 2001 szeptemberében kellett bevezetni az első, az ötödik és a kilencedik évfolyamon. A két módosítás nem változtatta meg a latin rangját és lehetőségeit. Mindamellett továbbra is nagyobb súly helyeződött az élő idegen nyelvekre, s – ami ezzel egyenértékű – tulajdonképpen megkezdődött a latin nyelv fokozatos visszaszorulása, viszont az iskolák változatlanul maguk dönthettek, hogy tanítanak-e latin nyelvet, s hogy azt milyen óraszámokban és mely évfolyamokon tanítják.

Mindeközben zajlott az új érettségi vizsgaszabályzat kialakítása. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról rendelkezik a kormány 1997-ben (A 100/1997. [VI. 13.] Kormányrendelet). Ebben az évben az érettségi vizsga általános követelményeit határozták meg. Kimondták, hogy az újfajta latin nyelvi érettségi vizsga célja kettős: vizsgálja egyrészt a latin nyelv elemeinek és szabályainak gyakorlott és tudatos használatát, másrészt pedig az Európa latin nyelven alapuló kultúrájának térbeli és időbeli kereteiről, szakaszairól, megjelenési formáiról elsajátított ismereteket, ennek keretében az antik eredetű köznyelvi és szaknyelvi kifejezéseink helyes és tudatos használatát.

Kijelölték az érettségi tárgyak, így a latin nyelv tartalmi követelményeit közép- és emelt szintre vonatkozóan egyaránt, ezenkívül témaköröket határoztak meg (kézségek, nyelvi eszköztár, források, kulturális ismeretek), melyekhez követelményeket rendeltek.

Az Oktatási Miniszter 2002-ben adta ki rendeletét a gimnáziumi és szakközépiskolai érettségi vizsga részletes követelményeiről (A 40/2002. [V. 24.] OM rendelet Az érettségi vizsga részletes követelményeiről). Az egyes vizsgatárgyak leírása – így a latin nyelv é is – tartalmazza az érettségi feladatsorok kidolgozásához rendelkezésre álló időt, a használható eszközöket, több vizsgarész esetén – a latin szóbelinek öt része van – az egyes részekben elérhető pontszámokat. A rendelet szerint (2.§.) a szabályozást „a 2005-ben szervezett érettségi vizsgáktól kezdődően kell alkalmazni”. A rendeletben az volt meglepő – a latin szakosok ismét tiltakoztak is miatta –, hogy latinból 20, az élő nyelvek esetében viszont a vizsgázók számarányával egyező számú középszintű szóbeli tételt kellett kidolgozni – vagyis a rendelet szerzői a latinnak szemlátomást inkább a kultúrtörténeti, mint a nyelvi jellegét vették figyelembe. Mivel latinból egy osztály tanulói közül viszonylag kevesen tesznek érettségi vizsgát, a 2008. évi május–júniusi vizsgaidőszakra vonatkozóan módosították a tételek számát, mégpedig a következőképpen:

„A tételsornak legalább kétszer annyi tételt kell tartalmaznia, mint a vizsgára jelentkezők száma, de nem lehet kevesebb 5-nél. Ha a vizsgázók száma 10 vagy annál több, akkor minimum 20 tétel kell.”

2003-ban, több mint egy éves munka után, széles körben lefolytatott szakmai viták alapján terjesztették az 1993. évi törvény módosítását az Országgyűlés elé (A 2003. évi LXI. tv. A közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról). A módosítás jelentős, átfogó, koncepcionális változást jelent. Tartalmi, pedagógiai irányát az oktatási kormányzat oktatáspolitikájának olyan pillérei határozzák meg, mint az „egész életen át tartó tanulás”, a „versenyképes tudás”, a „gyermekközpontúság”, az „esélyegyenlőség”. A törvényalkotók szerint a változashoz a tanulók munkaterheinek csökkentése, és – többek között – az idegen nyelvek eredményes tanulása, az e téren is versenyképes tudás nyújtása szükséges. Furcsa módon a 10/2003. (IV. 28.) OM rendelet A kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról az idegen nyelvi követelményeket két évfolyamonként átlagosan 10%-kal csökkentette; ez a rendelet tehát azt a jogos kérdést vetette fel a szakemberekben és tanároknak, vajon hogyan lehet az idegen nyelvek eredményes tanulását csökkentett követelmények mellett megvalósítani. A közoktatási törvény módosítása 2006-ban jelent meg, ez azonban inkább csak az élő idegen nyelveket érintette, azok közül is főként az angolt, melynek választhatóságát, a módosítás értelmében, a középiskolákban mindenképpen biztosítani kell.

A 2003. évi törvény elfogadása után adta ki a Kormány a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló rendeletét (A 243/2003. [XII. 17.] Kormányrendelet), melynek nyomán az iskoláknak felül kellett vizsgálniuk pedagógiai programjukat. A rendelet a NAT műveltségi területeinek százalékos arányaira vonatkozóan ajánlásokat tett: ennek megfelelően az élő idegen nyelvekre az 5–6., a 7–8. és a

9–10. évfolyamon az óraszámoknak 12–20%-át, a 11–12. évfolyamon 13%-át kellene fordítani.

A 2003. évi rendeletet a Kormány 2007-ben módosította. A módosítás szerint az oktató-nevelő munkában a törvényi és a környezetből érkező elvárások alapján kiemelt cél az „esélyegyenlőség”, a „szakszerűség”, a „minőség” és a „hatékonyság”. Így az oktatásban – a NAT 2007-es módosítása miatt – fontos feladat lett a „kulcskompetenciák” fejlesztése. Mindenkinek szüksége van ezekre a készségekre, hangsúlyozza a módosítás, hogy későbbi élete során a tudásalapú társadalomban megtalálja személyes boldogulását, továbbá hogy aktív és sikeres állampolgárrá válhasson; a készségek és képességek azonban kizárólag a tanulók tevékenységén keresztül fejleszthetők, következésképpen mennél több olyan feladatra van szükség az oktatásban, amely a tanulók önálló munkavégzését igényli, vagyis például a szövegértési és kommunikációs kompetencia fejlesztése minden szakterület számára kiemelt fontosságú. A módosítás a többi műveltségi területhez képest ugyanolyan százalékos arányokat javasol az élő idegen nyelvek terén, mint a négy évvel korábbi. A latin azonban a követelmények leírásából kiszorul, az élő idegen nyelvek alapelveinek és céljainak meghatározása során is csak egyetlen mondatban említi a rendelet:

„Második nyelvként taníthatók holt nyelvek is, melyek tanulását az alaptanterv nem szabályozza.”

A tantestületekben éles harc kezdődött az egyes tárgyra jutó óraszámok újraosztása során. Egy mindenesetre bizonyos: nyelvtudás nélkül kétségkívül nem közeledhetünk Európához, s ebben a folyamatban a latinnak mind a nyelvi készségek, mind a kommunikációs kompetencia fejlesztése terén fontos szerep juthat.

2.6. 2011–napjaink

A *Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény* elfogadásával az Országgyűlés felhatalmazást adott ahhoz, hogy átalakuljon a hazai köznevelés rendszere. A tartalmi szabályozás a 2011 tavaszán elfogadott *Nemzeti alaptantervben* (NAT) történik meg, amely fontos, a korábbi törvényi szabályozások során sokszor hiányzó célokat fogalmaz meg, mint például a nemzeti összetartozás és a társadalmi szolidaritás erősítése, az értékeltű, nevelőközpontú pedagógiai gyakorlat általánossá tétele. 2012. június 4-én a Kormány elfogadta a *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. kormányrendeletet*. A NAT által megfogalmazott nevelési célok a közműveltségi tartalmak és kulcskompetenciák szintjein határozzák meg a jövőre vonatkozóan a köznevelés feladatait és értékeit, azaz a nevelés és oktatás kiemelt fejlesztési területeit. A megvalósítás során a köznevelési törvény továbbra is fenntartja a kétpólusú (központi, helyi) és a háromszintű tartalmi szabályozást (NAT, kerettanterv, helyi tantervek). A NAT meghatároz tizenkét fejlesztési területet, tulajdonképpen nevelési célt,

s megtartja a műveltségközvetítés és tudásépítés egységének megteremtését, építve a kilenc kulcskompetenciára.

A NAT-ban foglalt pedagógia elvek, nevelési célok, fejlesztési feladatok, kulcskompetenciák és műveltségi tartalmak egyes oktatási szakaszokon történő érvényesülését a *2012. december 21-én kihirdetett kerettantervek kiadásáról és jóváhagyásáról szóló EMMI rendelet (51/2012)*, illetve a rendelet mellékletét képező kerettantervek írják elő. A kerettantervek a NAT és a helyi tanterv közé beépülő szabályozási szint, amelynek legfontosabb funkciója, hogy biztosítsa a nemzeti köznevelés rendszerszerű működését, tartalmi egységét, a megfogalmazott nevelési célok érvényesítését, segítse az iskolák közötti átjárhatóságot. Az új kerettantervek mindegyike azonos elvek szerint épül fel, kétéves ciklusokra építve. Megvalósul a NAT fejlesztési területeinek, nevelési céljainak és kulcskompetenciáinak beépítése a tantárgyi tartalmakba, a témakörök, témák részletes feldolgozása, az ezek tanításához-tanulásához szükséges előzetes tudás körvonalazása, a fogalmi műveltség fejlesztése, az elvárható követelmények világos megfogalmazása. Az órakeret 10%-át az iskolák a helyi tanterveikben határozhatják meg, ez az ún. szabadon felhasználható órakeret. A helyi tanterveket 2013. március 31-ig kellett elkészíteni az egyes iskolában.

A latin nyelv második idegen nyelvként, tulajdonképpen választható második idegen nyelvként szerepel a kerettantervben. Készült a hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumok számára (7–12. évfolyam), a négy évfolyamos gimnáziumok (9–12. évfolyam) számára 1-1 kerettanterv, illetve megjelent egy *Latin örökségünk* című tantárgy a nyolcosztályos kerettantervben belül (5–6. évfolyam). A kerettantervek erősen szabályozzák a latin nyelv szerepét (miként a többi tantárgyét is) az oktatási rendszerünkben. A tantervek kevés mozgási lehetőséget adnak a gimnáziumok számára sajátos, egyéni terveik megvalósításához. Az azonban fontos megerősítő gesztus, hogy második nyelvként, heti – legalább – 3 órában lehet tanítani azokban az iskolákban a latin nyelvet, ahol vállalják az igazgatók a tanítását, s ahol a gyerekek az egyik élő nyelv helyett a latint választják. A rendszerben a hat- és nyolcosztályos iskolák is repertoárjukba helyezhetik a latint, második nyelvként heti 2 órában.

A NAT-tal és a latintanítás hazai hagyományaival összhangban a latin kerettanterv három tematikai egységre épül: grammatikai ismeretek, szövegfeldolgozás, műveltség. Tekintettel arra, hogy a latin nyelvet elsősorban írott szövegek olvasására és megértésére használják a tanulók, a nyelvi kompetenciák fejlesztésében kiemelt szerepet játszanak a *grammatikai ismeretek* a célrendszer meghatározásakor. A grammatikai tanulmányok célja a latin nyelv nyelvtanának megismertetése, a mondatelemzéshez szükséges nyelvészeti fogalmak kialakítása, valamint a grammatikai elemzőkészség fejlesztése. A *szövegfeldolgozás* célja, hogy fejlesszük az irodalmi művek befogadására való készséget a szövegek grammatikai és stilisztikai elemzésén keresztül. A *műveltség* címet viselő tematikai egységben a római kultúra fő területeit követjük végig. Most a szakemberek legfőbb feladata lenne és lesz egy, a kerettanterv követelményeire épülő, az új kompetenciák fejlesztését célzó, a megújuló informatikai eszközöket a tanításban felhasználó tankönyvcsalád készítése.

Új elem, új tantárgy a kerettantervben a *Latin örökségünk* címet viselő kétéves tantárgy. A nyolc évfolyamos gimnázium tanulói a kerettanterv alapján a 7. évfolyamon

kezdik meg történelemtanulmányaikat. A *Latin örökségünk* nevű tantárgy ezt készíti elő. A kerettanterv az 5–6. évfolyamon egy olyan tantárgy bevezetéséhez ad útmutatást, amely egyszerre alapozza meg a történelem és a latin nyelv tanulását is, ám önmagában is értelmezhető, lezárható rövid stúdium. A tantárgy alcíme *Az európai műveltség latin alapjai*, s ebből is kitűnik, hogy a tantárgy közvetve mindazon fejlesztési célok eléréséhez hozzájárul, amelyek a történelem, illetve a latin nyelv tanulása során elsődlegesek: különösen fontos benne hazánk római emlékeinek megismerése, illetve a latin nyelv magyar történelmi vonatkozásainak feltárása. A tantárgy célja végső soron az, hogy az életkori sajátosságokhoz illeszkedő, érdeklődést felkeltő ismereteket adjon, valamint hogy fejlessze a történelem és a latin nyelv további tanulását lehetővé tevő kompetenciákat.

2003. február elején az MTA Klasszika-filológiai Tudományos Kutatócsoportja megbeszélést hívott össze, ugyanis a szakma vezető professzorainak véleménye szerint egyre kevesebb diák választotta a latin szakot, s azok is egyre gyengülő tudással rendelkeztek. A tanácskozás során a szakemberek megállapították, hogy van visszalépés a középiskolai latintanításban, s a tendenciákra érdemes lenne figyelni. Ezt követően a legnagyobb elemzés 2009 júniusában jelent meg az *Antik Tanulmányokban*. A szerző a latin nyelvet tanító tanárok számát vette vizsgálat alá, majd a tankönyvek helyzetéből, az érettségi vizsgák adataiból, a latint tanuló iskolások számának változásából, továbbá az országos versenyek – különös tekintettel az OKTV versenyekre – eredménylistáiból igyekezett következtetéseket levonni. A cikk azt is kifejti, hogy a statisztikák alapján általánosságban elmondható, hogy az ezredforduló után az angol és másodsorban a német vált a legfontosabb nyelvvé, a többi idegen nyelv az angol és a német térnyerésének vesztese. Második nyelvként egyre több iskola egyre több szabadon választható nyelvet – francia, olasz, orosz, spanyol, latin – kínál, ugyanis ma a szülők és a diákok iskolaválasztásának egyik mércéje, hogy milyen nyelveket ajánl fel az intézmény. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a törvényi szabályozás azóta is igyekszik biztosítani a lehetőséget a latin nyelv tanulásához. Ez látszik például az OKTV döntősök számának alakulásából. 2003-tól napjainkig 30–35 diákot hívnak be a döntő fordulóra, s az 1–30. helyezett diák többségét pontot szerez. A latin nyelv minél szélesebb körben történő tanításához folyamatosan figyelmeztetni kell minden érdekelt felet a cikk végszavában olvashatókra: „...*a latin nem valamiféle elévült és immár terheessé vált hagyomány, nem is öncélú luxus vagy csupán hosszútávon gyümölcsöző befektetés: a tanulásában szerzett intellektuális fegyelem azonnal vagy nagyon hamarosan hasznot hoz, mert más tantárgyak elsajátítását is jelentősen megkönnyíti, tartozzék az akár a humán, akár a természettudományos szférához.*”¹

¹ Gesztesi Enikő: A középiskolai latintanítás helyzete Magyarországon 1995 és 2008 között. In: *Antik Tanulmányok* 53. 2009/1. 97–116. 115.

Szakirodalom

- Balassa Brunó: *A latintanítás története Magyarországon*. Budapest, 1930.
- Borzsák István: *Kell-e a latin?* Gondolat, Budapest, 1990.
- Borzsák István: A „latin kérdés”. In: *Köznevelés* 37. 1981/8. 13.
- Csapodi Csaba: A középkori könyvtári katalógusok eszmetörténeti tükröződése. In: *Eszmetörténeti tanulmányok a magyar középkorról*. Szerk. Székely György. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984. 55–67.
- Csapodi Csaba: A legrégebb magyar könyvtár belső rendje (Pannonhalma a XI. században). In: *Magyar Könyvszemle* 73. 1957/1. 14–24.
- Gesztesi Enikő: A középiskolai latintanítás helyzete Magyarországon 1995 és 2008 között. In: *Antik Tanulmányok* 53. 2009/1. 97–116.
- Gloviczki Zoltán: A latinoktatás változásairól. In: *Mester és Tanítvány* 2. 2005/8. 96–104.
- Kornis Gyula: *A magyar művelődés eszményei (1777–1848)*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927.
- Nagy Ferenc: *A latin nyelv tanításának módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
- Nemerkényi Előd: Latin klasszikusok középkori könyvtárakban: Magyarország a 11. században. In: *Magyar Könyvszemle* 119. 2003/1. 1–17.
- Ritoók Zsigmond: A középiskolai latintanítás helyzete Magyarországon 1945 és 1995 között. In: *Valóság* 43. 2000/7. 46–63.

3. A latintanítás egyes szempontjai európai kitekintésben

A hazai latintanítás szempontjait és irányzatait vizsgálva szinte magától felmerül annak a kérdése, hogy milyen tendenciák figyelhetők meg határainkon kívül, miként áll a helyzet az Európai Unióban a latintanítás múltjával, jelenével és jövőjével. Annál is inkább, mert a hazai oktatás nem elzártan áll az európai hagyományok szövegkörnyezetében. Ahogy a múltban, úgy a jelenben is sokszoros párbeszédben van a szélesebb európai kontextussal, ösztönzéseket meríthet és akár indíttatásokat is adhat számára. Az is feltételezhető, hogy kérdéseink, az előttünk álló kihívások is hasonlóak. Ugyanakkor tisztában kell lennünk azzal is, hogy az eltérő területi hagyományok, a történelmi-politikai helyzet különbözősége, a nyelvtörténeti összefüggések különböző fokai jelentős különbségeket is magukkal hoznak. Mindezek miatt is indokoltnak tűnhet az európai kitekintés.

Az európai latintanítás jelenének átfogó bemutatása messze meghaladná e tanulmány kereteit, mind a terület, mind a szempontok kiterjedtsége és sokszínűsége miatt. Kiváló áttekintést nyújt az Európai Unió legtöbb országának (Ausztria, Belgium, Csehország, Egyesült Királyság, Franciaország, Görögország, Németország, Olaszország, Portugália, Spanyolország és Svédország) latintanításáról az Európai Bizottság Socrates programjának keretében működtetett CIRCE projekt (*Classics and ICT Resource Course for Europe*) honlapja. Az egyes szerzők országukat egységes szempontrendszer alapján mutatják itt be. A tárgyalt szempontok: a latinoktatás történeti áttekintése; a középiskolai rendszer, s azon belül a középiskolai latinoktatás formái; tantervek és tankönyvek; valamint a latintanárképzés helyzete.

Az európai helyzet átfogó és szükségszerűen felületes bemutatásáról lemondva hasznosabbnak tűnik, ha a következőkben három megszorítással élek. Egyfelől vizsgálódásom kiindulópontjául a német nyelvterületet választom. E megszorítás elsődleges oka az, hogy a kulturális hagyományok erősen rokonítják a két területet, annál is inkább, hogy a német klasszika-filológia XIX. századi vezető szerepe alapvetően meghatározta a hazai metodika-didaktika elméletét és gyakorlatát. Hozzá tartozik a választáshoz továbbá az a lényeges különbség, hogy Németországban mind a mai napig a harmadik legfrekvenciáltabb középiskolai idegen nyelv a latin, Ausztriában pedig a latin nyelvet tanulók száma a tanterv 2004-es reformja óta jelentősen nőtt. A második megszorítás az, hogy néhány kiválasztott szempont alapján tekintek rá az ausztriai és németországi latintanításra. Ennek egyrészt elvi, másrészt területi oka van: tanulságosnak ígérkezik, ha a következőkben három olyan kiemelt területet veszünk némileg alaposabban sorra, amelyek a hazai latintanításban bevettnek és akár változtathatatlanoknak is tűnnek, de amelyek a német nyelvterületen az elméletet vagy gyakorlatot tekintve egészen máshogy festenek. E három vizsgált terület: a tanterv, az érettségi vizsga, valamint a latin nyelvvizsga lesznek. A harmadik megszorítás az, hogy lemondok a magyarországi helyzettel való explicit összehasonlításról és értékelésről. A bemutatott három külföldi

megoldás nem szükségszerűen jobb vagy rosszabb a hazai helyzethez képest. A fejezet olvasása során ugyanakkor érdemes folyamatosan szem előtt tartani a hazai megoldásokat és fejlődési tendenciákat, s a termékeny feszültség jegyében kritikával nézni nem annyira a bemutatott ausztriai és németországi, mint inkább a hazai helyzetre.

3.1. Megújított latintanterv Ausztriában

Bevezetésként érdemes egy pillantást vetnünk az osztrák középszintű képzési rendszerre, valamint a korábbi, 2004-ig érvényben lévő korábbi tantervre. Az osztrák gimnázium (allgemeinbildende höhere Schule [AHS] – általános képzettséget nyújtó középiskola) nyolc évfolyamot fog át, és hagyományosan alsó és felső tagozatra (Unterstufe és Oberstufe) bomlik. Előbbi az 5–8. évfolyamot, azaz az ausztriai gimnázium 1–4. osztályát jelenti. A diákok 14 évesen lépnek át a felső tagozatra, amely a 9–12. évfolyamot, ausztriai sorszámozással az 5–8. osztályt fogja át. Ebbe a rendszerbe hagyományosan úgy illeszkedett bele a latin nyelv oktatása, hogy az alsó tagozaton (többnyire a 7–8. évfolyamon) elsődlegesen a nyelvtani megalapozást végezték – ez volt az ún. nyelvtani vagy bevezető szakasz (*Grammatikphase*) –, míg a felső tagozaton az olvasmány-szakaszban (*Lektürephase*) egy hagyományos szerzői kánon terjedelmes szövegeit olvasták. Rendszerint hosszabb szakaszokat olvastak Cicerótól, Caesartól, Sallustiusztól, Phaedrustól, valamint Catullustól és Horatiustól.

Az ausztriai gimnáziumi latinoktatás mai rendszerét a 2003–2004-es tanévvel kezdődően vezették be. Alapvetően két egymás mellett működő modellt hoztak ekkor létre. Az elsőt – az imént említettek folytatásaként – a diákok a 7. évfolyamban, a gimnáziumi alsó tagozat második két évében vehetik fel a latint, amelyet az érettségiig tanulnak, a 7. évfolyamban négy, majd a 8. évfolyamtól heti három órában. Ez az első változat az ún. hosszú tantervű latin (*Latein in Langform*), amely tehát a 7–12. évfolyamot fogja át.

Az osztrák diákoknak a mai magyarországi négy évfolyamos gimnáziumi latinoktatáshoz hasonlóan lehetőségük van arra is, hogy a gimnázium felső tagozatában, 9–12. évfolyamon sajátítsák el a latint. Ebben a második változatban („rövid latin” – *Kurzlatein*) négy éven keresztül heti három órában tanulják a nyelvet. A négy évig tartó latinoktatásban a diákok más tudásszintre jutnak el, mint a latint hat évig tanuló társaik, így a rendszer eleve magában hordozza a differenciálás szükségességét.

3.1.1. Tartalmi szabályozás

Ami az ausztriai latinoktatás tartalmi szabályozását illeti, abban a 2004–2005-ös tanévben ugyancsak meghatározó változás állt be. Ekkor változtatták meg és vezették be felmenő rendszerben az általános képzettséget nyújtó középiskolák felső tagozatának tanterveit. A 2004–2005-ben bevezetett az új tanterv a korábbiakhoz képest újradefiniálja latintanítás feladatát. A latintanítás célja a dokumentum szerint *az európai nyelvekhez*

való hozzájárás megkönnyítése azáltal, hogy elvezet az eredeti nyelvű szövegek fordításához és értelmezéséhez, nyelvtani modelleket közvetít, felkészít a tudományos szaknyelvre, és fejleszti az aktív és passzív szókinccset. Másfelől: azáltal, hogy az európai kultúra kulcsszövegeivel foglalkozik, *hozzájárést biztosít az európai gondolkodásmódhoz* is. A megközelítés hangsúlyozza a latin(tanítás) hídszerepét, amennyiben összeköti az antik-pogány kultúrát a keresztény középkorral, a humanizmus és a felvilágosodás korával, valamint a jelennel. A latin szövegeknek nem pusztán nyelvi háttérszerepet szán, hanem hangsúlyozza a velük való tartalmi mélységekbe hatoló találkozás szükségességét. Úgy tekint a latinórán megismert szövegekre, mint az európai irodalom- és művészettörténet alapjaira, mint az európai tudat tartalmainak és motívumainak háttérre, valamint a kulturális emlékezet hordozóira. A nyelvoktatás tehát eszköz. A latintanulás hosszú távú célja pedig – amint az iskoláé általában – az, hogy a fiatal nemzedékeket felkészítse arra, hogy az élethossziglan tartó tanulási folyamatuk során képesek legyenek az értékfogalmak és társadalmi-politikai konvenciók kreatív elemzésére – az európai kultúra és művelődéstörténet szövegekörnyezetében.

Miként jelennek meg ezek a célkitűzések a tartalmak elrendezésében? A változtatás értelmében a felső tagozat, azaz a 9–12. évfolyam számára vezették be az új tantervet. Ez egyszersmind azt is jelenti, hogy a hat évfolyamos latin oktatás első két évének (a 7–8. évfolyamnak) a feladata a korábbi nyelvtani szakaszhoz hasonlóan a nyelvi alapozás marad. A jelentős változás a korábbi olvasmányszakaszt (*Lektürephase*) érinti. Ez utóbbi ellentétben az irodalomtörténeti alapú magyarországi latintantervvel, valamint a 2004-ig érvényes osztrák szerző- és témaközpontú rendszerrel, meghatározott *témakörök* szerint szerveződő *modulokból* épül fel. A modulok olyan eltérő hosszúságú tanítási egységek, amelyek egy bizonyos témakörhöz kapcsolódó, más-más auktortól származó szövegeket dolgoznak fel. A tanterv lemond a klasszikus kánonról, egyetlen szerzőt sem említ név szerint. Azt ugyanakkor előírja, hogy a tanításba bevont primer szövegek az ókortól az újkori latin szövegekig terjedjenek, lehetőleg minél szélesebb spektrumban. Mindemellett a modulok nemcsak latin nyelvű szövegeket tartalmaznak: a teljesség kedvéért anyanyelvi fordításban is szerepelnek feldolgozandó szövegek. Az így kialakuló modulrendszer flexibilitását az biztosítja, hogy kétéves egységeken belül a modulok sorrendje szabadon megválasztható – elsősorban a diákok érdeklődése, valamint a többi tantárgyban megszerzett ismeretek alapján. Érdekesség, hogy a hatéves latintanítási rendszer utolsó négy, a négyéves rendszer utolsó két évében két, illetve egy modul projektoktatás keretében kell elvégezni.

A tanterv egyébként további didaktikai szempontokat is megfogalmaz. Ezek között kiemelt hangsúlyt helyez a diák önálló munkájának támogatására, az IKT eszközök integrálására, a prezentációs technikák elsajátítására és alkalmazására. Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a latinoktatás 2004-es ausztriai megújítása háttérben a 2002-es Közös Európai Referenciakeretnek az élő idegen nyelvek számára megfogalmazott céljai (kommunikatív irányzat, tanulóközpontú, diákközpontú és tevékenységközpontú megközelítés, valamint differenciálás), illetőleg ezek alkalmazása jelenik meg.

3.1.2. A moduláris rendszer és kritikája

A következőkben vessünk egy pillantást a modulrendszerre és témaköreire. Az alábbi táblázat a hat- és négyéves latinoktatás témaköreit egymás mellett mutatja be.

Hatéves latinoktatás	Négyéves latinoktatás
9–10. évfolyam	
1. Mitológiai és történelmi alakok Kötelező bevezető modul	Nyelvtani alapoás eredeti szövegek alapján
2. Ember és hétköznapiok – család, nevelés, lakás, építészet, szórakozás, rabszolgaság, étkezés, egészség	
3. Eros és Amor Szerelm, költészet	
4. Találkozás az idegennel Másként gondolkodók, más kultúrák, úti beszámolók	
5. Az Európa-gondolat eredete és jelentősége Mítosz, történelem, társadalmi struktúrák	
6. <i>Austria Latina</i> A római és keresztény kultúra Ausztriában és a szomszéd országokban: írásos és régészeti emlékek	
7. Mítoszok és hatásuk A mítosz mint az emberi élet megragadására és a világ magyarázatára tett kísérlet	1.a mitológiai és történelmi alakok vagy 1.b ember és hétköznapiok
8. Projektmodul	

Hatéves latinoktatás	Négyéves latinoktatás
11–12. évfolyam	
1. Az értelem és boldogság keresése Az emberi lét értelmezésére tett filozófiai és költői szövegek és a saját válaszok	1. Politika és retorika Történelmi és politikai szövegek, államformák és társadalmi elképzelések; a retorika a politika és a társadalom folyamataiban
2. Vicc, tréfa, irónia A humor mint társadalmi és irodalmi jelenség, történelmi változataiban	2. Szerelm, élvezet, szenvedély
3. Politika és társadalom Egyén és közösség viszonya, utópia, a politika hatásmechanizmusai	3. Az emberi élet nagy kérdései Filozófiai és vallási válaszok az élet kérdéseire
4. Retorika, propaganda, manipuláció – a szónoklattan elméleti háttere és gyakorlata, egészen a jelenig	4. Vidámság és komolyság Epigramma, anekdota, állatmese mint a társadalmi-politikai visszasságok leleplezése

Hatéves latinoktatás	Négyéves latinoktatás
11–12. évfolyam	
5. Vallás Az antik-pogány vallások és a keresztény fejlődésének alapvonásai és hatásai a jelenre, ismeret és tolerancia	5. Európa és a latin nyelv A római kultúra és a kereszténység hatása Európára és a jelenre
6. Szaknyelv Tudományágak szaknyelvei, valamint a tudománytörténet fontos szövegei	6. Szaknyelv és szakszöveg
7. Nyelvi és irodalmi recepció Szavak és műfajok továbbélése az európai nyelvekben és kultúrákban	7. Mítosz és recepciója
8. Projektmodul választható tartalommal	8. Projektmodul választható tartalommal

Az itt bemutatott modulok közös jellemzője, hogy átlagosan mintegy három hónapot vesznek igénybe, megengedve, hogy a tanár súlypontválasztásától függően egy modul adott esetben akár 5–6 hónapig is tarthat. Az irodalomtörténetet és az auctorokat tekintve ciklikus haladás jellemzi őket: egy-egy szerző több modulban, más-más szempontok kapcsán tér vissza. A modulok a tanár és a diákok érdeklődési témáinak megfelelően helyezhetőek egymás mellé, így tematikus kontrasztok vagy kapcsolatok is megmutathatók a sorrend jó megválasztásával. Mindez természetesen azzal is együtt jár, hogy a tanárnak komoly tervezési feladata van, amennyiben hosszú távon megtervezi a két-éves, középtávon a tanévre vonatkozó, végül rövidtávon az egy modulon belüli (mikro-) struktúrát.

Azzal, hogy a modulok sorrendje a kétéves cikluson belül szabadon választható, külön figyelmet lehet fordítani a tantárgyi kereteken túlnyúló együttműködésre. A latin tantervhez kiadott és az interneten elérhető segédanyagok konkrét tantárgyi kapcsolódási pontokat is kínálnak. A tematikus alapú moduláris rendszer további előnye az, hogy a latin szövegekkel és továbbélésükkel való foglalkozás során olyan általánosabb képzési célokat is komolyan vehetően szem előtt lehet tartani, mint a politikai képzés, szexuális nevelés, interkulturális tanulás. Ezeket a célokat az osztrák tanterv kifejezetten elő is írja.

A modulok tartalmát tekintve két további dolog is feltűnik. Komoly szerepet kap a tantervben a vallási, etikai és filozófiai reflexió. A tananyag ezen a területen nem korlátozódik a klasszikus pogány vallás és filozófiai irányzatok bemutatására, hanem meszesemenően érinti a keresztény késő ókort, középkort, valamint az újkort is. Másfelől a diákok a latinoktatás keretében már nemcsak a köztársaság és a császárkor „nagy alakjaival” és a magas irodalmi nyelvvel találkoznak, hanem az említett és a későbbi korok hétköznapi emberével, valamint a diasztritikus és diakrón latin nyelvhasználattal is.

Az itt ismertetett rendszer bevezetésekor – amelyet kétéves előkészítő időszak előzött meg – természetesen számos félelem és kritika is megfogalmazódott az ausztriai

latintanárok és klasszika-filológusok részéről éppen az említett sajátosságok, illetve újdonságok miatt. A részletek mellőzésével csak két szempontra szeretném felhívni a figyelmet. Egyfelől megfogalmazódott az a félelem, hogy a moduláris-ciklikus oktatás eleve megszünteti annak lehetőségét, hogy a diákok egy szerzőt a maga mélységében és teljességében ismerjenek meg. Lehetséges-e például egységes képet kapni a különböző modulok szemszögén keresztül az *Aeneis*ről vagy Vergilius munkásságáról? Ez a kérdés a német nyelvterület hagyományait tekintve valóban nagy horderejű, hisz nem felelhetjük, hogy korábban az olvasmányszakasz idején jelentős terjedelmű Caesar- vagy Cicero-szakaszt olvasva akár a szerzőre jellemző sajátos nyelvhasználattal, retorikai eljárásmodokkal vagy szerkesztési eljárásokkal is megismerkedhettek a gimnazisták. A második félelem a primer szövegek műfaji és időbeli sokszínűségére vonatkozott. Nem zavarja-e meg a diákokat és tanárokat a hirtelen elérhetővé váló széles paletta, nem vegyül-e az ocsú a búzával? Nem relativizálja-e a választási szabadság a klasszikus szerzők kánonját? A fenti félelmekre a rendszerben rejlő nagy szabadság adott egyfajta, jóllehet nem minden kritikus számára kielégítő választ. Az *Aeneis*t például továbbra is lehetséges egy félév középpontjaként megválasztani. Másfelől a nyugati klasszika-filológiában megfigyelhető az a trend, hogy a késő ókor és a középkor szövegeit is a maguk fontosságában kezdik olvasni, és elismerik egy Ágoston vagy Erasmus irodalmi, szellem- és hatástörténeti fontosságát. Ugyanez az irányzat jut egyébként abban is kifejezésre, hogy az új tanterv a korábbiaknál sokkal komolyabban veszi a recepció kérdését és a hatástörténetet is. Fontos azt is szem előtt tartani, hogy a témakör alapú moduláris rendszer nem a klasszikus szerzők fontosságát vonta kétségbe, hanem az a döntés áll mögötte, hogy ne a klasszikus szerzők irodalomtörténeti sorrendjét, vagy szövegeik értékalapú felhasználását tegyük meg a tanmenet vezérfonalául.

3.1.3. Tanterv és tankönyvek

A tantervben itt bemutatott paradigmaváltás komoly kihívások elé állította az ausztriai tankönyvkiadókat. Eleve érdemes felfigyelnünk arra, hogy az új tanterv kialakítói lehetőség szerint függetlenek próbáltak maradni a tankönyvkiadók, tankönyvszerzők, illetőleg az anyagi helyzet nyomásától. Azaz nem a meglévő tankönyvekhez írtak tantervet, hanem azt feltételezték, hogy a tanterv átalakítása generálni fogja a tankönyvek átalakítását, illetőleg új könyvek piacra kerülését. Az természetesen – e fejezet lehetőségein messze továbbmutató – kérdés marad továbbra is, hogy az új könyvek mennyire követik a tantervi paradigmaváltás szellemét, vagy mennyire formálisan felelnek meg az új elvárásoknak.

Ausztriában az új tanterv életbe lépését követően két kiadó (övb / hpt; Braumüller) is új tankönyvsorozattal állt elő, amelyek a fenti modulokat egy-egy kötetrel fedik le. Ilyen módon egy-egy kiadónál akár 15–16, egyenként 80–120 oldalas tankönyv áll a tanárok és diákok rendelkezésére (*Latein Lektüre aktiv* sorozat az öbv / hpt kiadónál, illetőleg *Latein in unserer Zeit* a Braumüllertől). Időközben ezek a sorozatok is bővültek, és külön kiadványok jelentek meg a hat évfolyamos latin bevezető két évére

(*prima. Latein-Grundkurs 1-2*); illetőleg a négy évfolyamos latin moduláris anyaga három kötetbe összegyűjtve is elérhető (a Braumüller *Lege et intellege* sorozatának első kötete a 9–10. évfolyam nyelvtani alapozását tartalmazza, míg a következő két kötet a 11–12. évfolyam moduljait köti egybe). Mindezek mellett a korábbi tanmenetet követő, auctor szerinti tankönyvek is jelen vannak még a piacon (Caesar-, Cicero-, Sallustius-, Vergilius-, Tacitus-, Szent Ágoston-kötet az öbv /hpt kiadónál), továbbá az új tantervhez illeszkedő, további forrásokat és gyakorlószövegeket kínáló kiegészítő kötetek is megjelentek.

Mielőtt ezt a szakaszt lezárnánk, érdemes egy pillantást vetnünk arra, hogy a fentiek miképpen jelennek meg egy konkrét modulhoz írott tankönyvben, jelesül az öbv / hpt kiadó *Res publica. Politik und Gesellschaft* című, a hat évfolyamos latinoktatás „politika és társadalom” moduljához összeállított tankönyvében. A tanterv a következőket határozza meg a modul céljaként: az állam- és társadalmi formák fejlődési feltételeinek bemutatása; a politika működésmódjainak, valamint az egyén aktív és passzív társadalmi és politikai szerepének feltárása; a feszültségeket vagy utópisztikus megoldási kísérleteket kiváltó társadalmi hiányosságok bemutatása. Ennek megfelelően a tankönyv a felsorakoztatott forrásokat nyolc témára osztja: állam és társadalom; állam és államforma; római imperializmus; utópiák – alternatív államelmélet; állam és vallás; állampolgárok a közös Európában; háború és béke; szegények és gazdagok. Latin nyelvű forrásként szerepel Caesar, Cicero, Seneca, Plinius, Szent Ágoston, VIII. Bonifác pápa, Erasmus, Willibald Pirckheimer, Morus Tamás, Thomas Hobbes, a II. Vatikáni Zsinat dokumentuma, II. János Pál pápa, végül pedig Gerd Allesch, aki a szeptember 11-i eseményről írt latin elégiát. Németül olvasható Thukydides, Polybios, Platon, Marcus Aurelius, Johann Wolfgang Goethe és Karl Popper. A tankönyv két- vagy négyoldalanként dolgoz fel egy-egy szöveget. Ezeknek a szövegekre épített egységeknek a felépítése is hasonló: a hosszabb-rövidebb kultúrtörténeti bevezetést a latin szöveg, illetve egy latin–német szöszedet követi. Ezek után következnek az interpretációt előkészítő és segítő feladatok, információk, szekunder szövegek, valamint német nyelven közölt források – gyakran ugyancsak hozzájuk kötődő tartalmi jellegű kérdésekkel. Ezt a felépítést kiegészíti egy-egy illusztráció vagy az értelmezésbe bevonható kép. A tankönyvi feladatsorok végén legtöbbször szerepel egy internetes hivatkozás, amely a tankönyvkiadó segédanyagára (feladatlap, latin vagy német szöveg) vezet. A német nyelvterület korábbi olvasmányszakaszának hagyatékaként a tankönyv nem tárgyalja a nyelvtant, sem a szövegre jellemző nyelvtani jelenségek, sem pedig valamely általánosabb és megtervezett nyelvtani vezérfonal szintjén. Ami pedig különösen szembeötlő, és egyértelmű hiányossággént fogalmazható meg: az egyéni munkát irányító, esetleg vitára felszólító, frontális munkát preferáló feladatokon kívül szinte semmilyen modern módszerrel nem találkozunk a könyvekben. Kérdés, hogy ennek oka az, hogy az új oktatásszervezési eljárások ugyan a tanári munkában jelen vannak, csak egyelőre még nem kerültek be a tankönyv(szerzők) eszköztárába, avagy általánosabb elméleti fenntartások, netalán reflektálatlanságok állnak e szembeütő hiányosság hátterében. Az mindenesetre elmondható, hogy a témakör alapú moduláris tantervvel az osztrák klasszika-filológia és szakdidaktika jelentősen hozzájárult az európai latintanítás jövőkereséséhez, sőt jövőjéhez.

Vizsgálódásunkhoz magától értetődően hozzátartozhatna a mérés és a visszajelzés kérdése. Jelesül annak szemügyre vétele, hogy milyen mutatók jellemzik az új oszt-rák tanterven alapuló latinoktatás hatékonyságát, valamint az, hogy egyáltalán miként adnak számot a diákok az érettségén az elsajátított tartalmakról és kompetenciákról. Ezeket a kérdéseket most nyitva hagyjuk, és egy másik terület, Dél-Németország latínoktatására lépünk át. A következő szakaszban kifejezetten az érettségi vizsga áll a bemutatás középpontjában, egy olyan területen, amely ugyancsak jelentős hagyományokkal rendelkezik a latinoktatás és az elméleti reflexió terén, másfelől a hazaitól jelentősen eltérő gyakorlatot folytat.

3.2. Érettségi vizsga Németországban (Bajorország)

Németországban a latin nyelv gimnáziumi oktatása 2000 óta jelentős fellendülésben van. Az elmúlt tizenöt évben mintegy 30%-os emelkedés figyelhető meg a nyelvtanulók számában. 2013-ban hozzávetőlegesen 772 000 diák tanulja a nyelvet, amely ezzel a harmadik helyen áll az oktatott idegen nyelvek sorában az angol és a francia mögött. A hagyományosan kilenc-, illetve 2004 óta nyolcosztályos gimnáziumban a latin nyelvet első idegen nyelvként fel lehet venni az ötödik, vagy második idegen nyelvként a hatodik évfolyamban. Első nyelvként az angollal, második nyelvként a franciával áll versenyben. Az egyes iskolák kínálatától függően harmadik vagy negyedik idegen nyelvként is választani lehet a 8. vagy 10/11. évfolyamban. Amennyiben a diákok első vagy második idegen nyelvként kezdték a latin tanulását, a 10. évfolyamig mindenképpen folytatniuk kell. Ahhoz pedig, hogy érettségi vizsgát tessenek belőle, a 11–12. osztályban is kell tanulniuk.

Ami a latin tanterv hagyományos felosztását illeti, úgy egész Németországban a már Ausztriánál is említett hagyományos curriculum van mind a mai napig érvényben. Ez azt jelenti, hogy a latinnal való foglalkozás első szakaszát (a gimnázium alsó tagozata – 5–8. osztály) a nyelv elsajátítása fázisának tekintik (*Spracherwerbsphase*), és elsősorban az alapvető latin nyelvtannal és egyszerű szöveggel, valamint az antik kultúrával való kezdeti ismerkedést tűzik ki céljául. A hosszabb eredeti szövegekkel való foglalkozás, az olvasmányszakasz (*Lektürephase*) a 9. évfolyamban kezdődik. Az olvasmányszakasz első fele (9–10. osztály, ún. *Übergangslektüre*, azaz „átvezető olvasmányszakasz”) Caesar, Cornelius Nepos, Ovidius és Cicero egyszerűbb szövegeit veszi alapul, egyszersmind folytatja az antik kultúra bemutatását. Végül hagyományosan a gimnázium felső tagozatán (11–12. évfolyamban) teljeseedik ki az eredeti szövegek olvasása. Itt a nehezebbnek számító klasszikus szerzők hosszabb szakaszait, akár egy-egy művét olvassák, például Cicerót, Plautust, Senecát, Tacitust, Petroniust, Vergiliust, esetleg Szent Ágostont. A szerzői és a tematikus szempontot a tantervek készítői próbálják egyensúlyban tartani – néha egy-egy auktor egy-egy témakörnek feleltethető meg. A kultúrával való ismerkedés súlypontjában a 11–12. évfolyamon az ókori retorika, filozófia és történelem áll.

Ahhoz, hogy mindezek súlyát értsük, fontos hangsúlyozni, hogy Németországban a latin nyelv a hetvenes évek óta egy jelentős – és a német nyelvterület szakmódszertan- (történet)írásában is erőteljesen hangsúlyozott – változáson ment keresztül. Ekkor vált ugyanis a pusztán nyelvtan- és fordításközpontú tárgyból hangsúlyozottan átfogó „műveltségi tantárggyá” (*Bildungsfach*). Míg a korábbi szakaszt az értelmezés feladatáról lemondó nyelvtani elemzés, valamint a szabatos fordítás elkészítésének célja jellemezte, addig a hetvenes évektől kezdve a nyelv, az irodalom, a történelem, állam, társadalom, valamint az emberi lét alapkérdéseinek négy egymás mellé rendelt kategóriája került a latintanítás tartalmi középpontjába. Kiemelt hangsúlyt kap az értelmezés és a kulturális beágyazás feladata, egyszersmind ekkor fogalmazzák meg erőteljesen a tanulóközpontúság máig aktuális didaktikai hangsúlyát. Ahhoz, hogy az érettségi vizsgáról mondottakat a következőkben megértsük, fontos folyamatosan szem előtt tartanunk ezt a történeti meghatározottságot.

3.2.1. Az érettségi vizsga rendszere Bajorországban

A következőkben a bajorországi latin érettségire koncentrálunk, ugyanakkor szükségesnek tűnik egy rövid áttekintés az oktatáspolitikai helyzetről, illetve változásokról.

A gimnáziumi képzés tartalmi és formai szabályozása Németországban az egyes tartományok hatáskörébe tartozik. Amennyiben az egész szövetségi köztársaságra érvényes keretek felvázolására volna szükség, akkor az az oktatási miniszterek konferenciája ad ajánlást. Más szóval az iskolarendszerről, az iskolatípusokról, a tárgyakról, a tanárképzésről, gimnáziumi oktatás struktúrájáról, az érettségi vizsga előfeltételeiről és formájáról, valamint a gimnáziumban érvényes tantervről az egyes tartományok döntenek. (Bajorországban például az ún. *Gymnasialschulordnung* – GSO – határozza meg a gimnáziumi oktatás céljait és formáját, míg a tantervről – így a latin nyelv esetében is – egy külön jogszabály gondoskodik). Ezzel szemben az érettségi vizsga egységes tartalmi követelményeit – éppen az egységesség érdekében – szövetségi szinten az oktatási miniszterek konferenciája definiálta.

A németországi és azon belül a bajor középszintű oktatás a kétezres évek elejétől mélyreható változásokon ment át. 2004-től fogva felmenő rendben áttértek a korábbi kilencosztályos rendszerről a nyolcosztályos gimnáziumra. 2008-tól került bevezetésre ugyancsak felmenő rendszerben az új struktúrához igazított tanterv, s ennek megfelelően módosították ugyancsak 2008-ban az érettségi formáját. 2011-ben került sor az első új típusú érettségi vizsgára. Az említett változások különösen érintették a gimnázium felső tagozatát, a 11–12. évfolyamot, amelyet újabban kvalifikációs szakasznak (*Qualifikationsphase*) neveznek. Megszűntek a korábbi fakultációk, amelyek az érettségi tárgyakra készítettek fel. Ma az egész kvalifikációs szakasz célja az érettségire való felkészítés, olyannyira, hogy a 11–12. évfolyamon elért eredmények adják ki az érettségi eredmény kétharmadát (600 pont az összesen szerezhető 900-ból). A német érettségi leginkább a mai magyar felvételi rendszernek feleltethető meg, amely ugyancsak tartalmaz tanulmányi és érettségi pontokat. Másfelől az érettségi jelentősége is a

magyarországi felsőoktatási felvételihez mérhető. Az érettségi a felsőoktatásba való belépés feltétele, amennyiben az állami egyetemek legtöbb szakjára automatikus felvételt jelent. Ennek megfelelően az érettségi vizsga presztízse is magas mind az egyetemeken, mind a diákok körében. Az érettséginek e kiemelt jelentősége indokolja egyébként, hogy az érettségi vizsga egységes tartalmi követelményeit szövetségi szinten határozták meg. Innen érthető továbbá az is, hogy az érettségi vizsga tartalmilag meglehetősen magas követelményeket állít a vizsgázók elé.

Érettségi vizsgát Bajorországban öt tárgyból kell tenni, hármát írásban, kettőt szóban. Az írásbeli tárgyak közé tartozik kötelezően a német és a matematika, míg választhatóan az idegen nyelvből, valamely társadalomtudományi tárgyból, illetőleg egy további tárgyból egy vizsgát írásban, kettőt pedig szóban kell teljesíteni. Az írásbeli vizsgát központilag állítják össze tartományi szinten, s témájától függően 180–315 percig tarthat. A latin írásbeli vizsga 240 perces. Vizsgatárgyanként 15 pont szereshető, amelyet négygyel megszoroznak, így szereshető végül összesen 300 pont. A sikeres vizsgához 100 pontot legalább teljesíteni kell. Az érettségi eredménye tehát a 11–12. évfolyamon szerzett pontokból, valamint a vizsgán elért pontokból tevődik össze.

3.2.2. Írásbeli és szóbeli érettségi vizsga latin nyelvből Bajorországban

Az érettségi vizsgára bocsátás feltételeit, a latin érettségi vizsga egységes vizsgakövetelményeit, valamint a vizsga leírását az oktatási miniszterek konferenciája által hozott 2005-ös rendelet szabályozza. A részletes megvalósítás természetesen már az illető tartomány, esetünkben Bajorország hatásköre.

Amennyiben valaki teljesítette az érettségi vizsgára bocsátás feltételeit, és latinból kíván érettségit tenni, választhat, hogy írásban vagy szóban teszi-e le. Az írásbeli érettségi vizsga egy fordítási részből és egy feladatsorból áll. Az értékelés során a fordítás kétszeres súllyal szerepel. A lefordítandó szöveg mintegy 170 latin szó terjedelmű, meglehetősen komplex, filozófiai vagy retorikai tartalmú prózai szöveg. Ennek adekvát fordításához természetesen pontos és alapos nyelvtani tudásra, nyelvi kompetenciára van szükség. Ez a nyelvtani tudás ugyanakkor eszközszerűen jelenik meg: alkalmazott ismeretekre van szükség.

Az írásbeli feladatsor második részében szereplő feladatok az értő olvasást, a szöveg struktúráinak felismerését, a szöveg hatását és utóéletét, valamint recepciójának szempontjait érintik. A komplexitás szintjének növekedésével párhuzamosan a feladatok egyre inkább a vizsgázó produktív és kreatív munkáját kívánják meg. Fontos két – számunkra meglehetősen szokatlan – szempontot hangsúlyozni. Egyfelől a feladatsor egyáltalán nem tartalmaz grammatikai feladatokat. Másfelől feltételeznek és mérnek egy alapvető tárgyi ismeretszintet, amelyet az ókori irodalomtörténet, történelem, filozófia, retorika, valamint a szövegek értelmezése területét ölelik fel.

A feladatsor három egységből áll. Az egyes részek 3–6 feladatot tartalmaznak, amelyek közül a vizsgázóknak megadott számút kell megoldania saját választása alapján. Az első egység (amelyben a vizsgázóknak öt feladat közül négyet kell választaniuk),

nyelvi, lexikai, stilisztikai, metrikai és irodalomtörténeti alapismeretekre kérdez rá. Ebben a részben tanult ismeretek visszaadása áll a középpontban. Fogalmak és tartalmak megnevezését, kiválasztását, párosítását, leírását, magyarázatát várják a vizsgázóktól.

A második egység a 11–12. évfolyamon feldolgozott ismereteket kérdezi vissza aktívan. A megadott hat feladat közül csak hármat kell a vizsgázónak megoldania. Latin és német nyelvű rövidebb szakaszok alapján kell irodalomtörténeti vagy kultúrtörténeti összefüggésekre rámutatni. A feladatok alapját itt minden esetben valamilyen szöveg képezi, ugyanakkor korábbi ismereteket is alkalmazni kell. Hasonlít ez a feladattípus a magyar szóbeli érettségi forrásalapú feladataihoz, ugyanakkor itt rövidebb terjedelemben, írásban kell válaszolni. Ez a rész már komplexebb ismereteket és tevékenységet vár el a vizsgázóktól. Képesnek kell lenniük egy korábban elsajátított eszköztár (séma) segítségével egy ismeretlen szöveg (latin és műfordítás együtt) értelmezésére, tartalmi összefoglalására, illetőleg szerkezetének feltárására. Nyelvi és stilisztikai eszközök funkcióját kell bemutatni a szövegben, illetőleg képesnek kell lenniük az adott szöveg tartalmi összehasonlítására más párhuzamos szövegekkel. Képelemzés, illetőleg a képen megjelenített tartalom összekapcsolása korábban megtanult ismeretekkel is ide tartozik.

A harmadik egység az interpretációra összpontosít. A feladatsor itt várja el a vizsgázóktól a legösszetettebb műveleteket, amennyiben egyszerre kell egy szöveget elemezni, valamint korábban elsajátított tartalmakkal összekapcsolni. A komplexitásból adódóan a három megadott feladat közül a vizsgázóknak csak egyet kell megoldaniuk. A feladatok alapja minden esetben egy prózai vagy verses latin szöveg és annak műfordítása. Egy-egy feladat az egységen belül további részfeladatokra bomlik. Mindig szerepel ezek között a szöveg tartalmi és formai tagolása, mint az interpretáció kiindulópontja. Elvárhatja egy-egy részfeladat egy szöveg vagy képzőművészeti tartalmi-eszmei állásfoglalásának feltárását és a vele kapcsolatos kritikus állásfoglalást, vagy éppen egy latin szakasz és műfordítása, illetőleg több műfordítás egymással való összevetését.

Mindezek után érdemes egy pillantást vetnünk egy írásbeli érettségire – jelesül a bajor oktatási minisztérium által 2008-ban kiadott mintafeladatsorra. A fordítandó latin szöveg a Cic. *Off.* 1,85–86.88 szakasza. Terjedelmét tekintve 172 szó, mintegy 1300 leütés. A feladat készítői a szöveg központosítását némileg megváltoztatták az összetartozó struktúrákat kiemelő. Néhány nagyobb periódust központosítással rövidebb mondatokra bontottak. Némileg meglepő, hogy a szöveg tartalmi egységének érdekében egy capitulumot kihagytak, s a 88. caput első mondatával zárták le a szöveget. Ami a feladatsort illeti: az első egységben a lefordított szövegből kell retorikai eszközöket kiemelni; az *eudaimonia* fogalmát magyarázni; a „gondoskodni” jelentésmezőhöz latin szavakat gyűjteni; valamint ókori történelmi eseményeket és személyeket párosítani. A második egység nemkülönben változatos: egy négy soros olasz nyelvű szövegből kell három lényegi információt kiemelni a nyelvrokonság alapján; Cicero istenfelfogását (*Leg.* 2,15) kell Thomas Hobbes emberfelfogásával (*De cive*) összevetni; Maecenas írói körét jellemezni, illetőleg Augustus Prima Porta-i szobrán a propagandisztikus-politikai elemeket kimutatni. Végezetül a harmadik egységben a három értelmezésre választható szöveg: a Cic. *Fin.* 1,38; Hor. *Sat.* II.1,1–12, valamint a Liv. I.16,5–8. Az első szöveg

esetében az értelmezésen túl az epikureizmus lexikonból vett definícióját kell összevetni a szöveg tartalmával; a másodiknál két műfordítást kell összevetni egymással és a szöveggel; a Livius szöveget pedig a Verg. *Aen.* 6,847–853-mal kell összehasonlítani.

A latinból érettségiző diákok Bajorországban élhetnek azzal a lehetőséggel is, hogy szóbeli vizsgát (*Kolloquium*) tesznek latinból. A szóbeli vizsga anyaga az írásbeliével ellentétben nem öleli fel a 11–12. évfolyam minden félévének tananyagát, hanem csak hármat ezek közül. A diákoknak lehetőségük van a választásra, olyan módon, hogy a 11/1 vagy 11/2 valamelyikét kizárják. Továbbá arra is lehetőségük van, hogy a fennmaradt három félév közül egyet súlyponti témának neveznek meg. Az utolsó két év szerzői-tematikus egységei a következők:

11/1	Vitae philosophia dux – Filozófiai álláspontok	Cicero, Seneca (Lucretius, Horatius, Augustinus)
11/2	Ridentem dicere verum – Szatírai fénytörés	Petronius, Horatius (Catullus, vágánsköltészet, Erasmus)
12/1	Nunc aurea Roma est – Politikai perspektívák	Vergilius, Livius (Horatius, Tacitus, Ovidius)
12/2	Si in Utopia fuisses mecum – Államelméleti irányzatok	Cicero (Sallustius, Seneca, Augustinus, Thomas Morus)

Maga a szóbeli vizsga két részből áll. Az első egy előadást és ahhoz kapcsolódó vizsgabeszélgetést tartalmaz, időtartama mintegy 15 perc, amelyet 30 perces felkészülési idő előz meg. Ebben a részben a vizsgázó által megnevezett súlyponti téma áll a középpontban. Az előadás alapja egy 55–65 szó hosszúságú, ismeretlen, szó- és tartalmi magyarázatokkal kísért latin szöveg, amelyhez az értelmezést kísérő kérdések, illetve feladatok kapcsolódnak. E vezető kérdések kapcsán kell a vizsgázónak prezentációját megtartania.

A szóbeli vizsga második, ugyancsak 15 perces részében a vizsgázónak a vizsgázató által feltett kérdésekre kell válaszolnia. E kérdések vonatkozhatnak az első részben kifejtett anyagra, de mindenképpen ki kell térniük a másik két vizsgatéma anyagára is. A beszélgetés során nem annyira egyes adatok tudásáról, mint inkább az alapvető ismeretek, valamint az átfogó összefüggések tudásáról kell meggyőződni. Ilyen módon ez a rész is kompetencia alapú feladatokból áll. Ide tartozik az is, hogy a vizsgázónak rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy részt vegyen egy szakmai vitában, és kialakítsa, egyszersmind meg is védje saját álláspontját.

Befejezésül vessünk egy pillantást a mintafeladatsorra, amely jelen esetben a 11/1 tematikus súlypontra készült. A szótár segítségével lefordítandó szöveg a Cic. *Fin.* 1,38 (64 szó), amely a fájdalommentességet ecseteli az epikureizmus szempontjából. A szöveg meglehetősen nehéz filozófiai tartalma és szakszavai miatt. A szöveghez kapcsolódó feladat azt kéri a vizsgázótól, hogy a szövegből származó idézetekkel alátámasztva mutassa be Epikuros filozófiáját, továbbá azt, hogy foglaljon állást egy sztoikus szemzőgéből ezekkel szemben. Ha meggondoljuk, hogy készületül mindösszesen harminc perc áll a vizsgázó rendelkezésére, és hogy mennyire összetett feladatot kell elvégeznie,

akkor láthatjuk a feladat komolyságát, valamint a jó súlyponti téma kiválasztásának jelentőségét is.

Az érettségi vizsga tartalmi követelményei és feladatrendszere nyilvánvalóan jellemzi egy tantárgy belső politikáját, erőviszonyait, metodikai-didaktikai koncepcióját, egyszersmind oktatáspolitikai beágyazottságát és lobbijerejét is. Németországban a súlypontokat a hagyományos „Bildungsfach”-eszmében, a kompetencia alapú megközelítésben, valamint a módszertani megújulás melletti elköteleződésben találjuk. Ha saját magyarországi gyakorlatunkból indulunk ki, akkor feltűnik, hogy az érettségi vizsgában tükröződő képet jelentősen árnyalja a latin nyelvvizsga gyakorlata, illetve a háttérben lévő koncepció. Érdemesnek ígérkezik tehát egy futó pillantást vetnünk a németországi nyelvvizsgáztatás gyakorlatára is.

3.3. Latin nyelvvizsga (Latinum) Németországban

Az idegen nyelvet tanulók nyelvtudásszintjének standardizált mérésére szolgáló vizsgarendszert Németországban is ismerik, jöllehet az élő idegen nyelvből tett nyelvvizsgának (*Sprachdiplom*, *Sprachzertifikat*) kevésbé nagy a jelentősége, mint hazánkban. Hagyományosan azonban kiemelt szerep jut a klasszikus nyelvek, a latin, ógörög és héber nyelvtudás igazolásának (*Latinum*, *Graecum* és *Hebraicum*). A következőkben a latin nyelvvizsga, a *Latinum* gyakorlatát mutatom be. A vonatkozó jogszabályok egyébként együtt kezelik a *Latinumot* és a *Graecumot*, jöllehet előbbinek jóval nagyobb jelentősége van a német képzési rendszerben.

A *Latinum* a szövetségi szinten egységesen elismert bizonyítvány, amelyet a latint tanuló diákok négy-öt éves folyamatos (gimnáziumi) latintanulás végeztével kapnak meg. Az ehhez kapcsolódó nyelvtudás szintjeiről, a vizsgakövetelményekről és a vizsga alapvető formájáról az oktatási miniszterek konferenciája rendelkezett legutóbb 2005-ben. A *Latinum* számos németországi egyetemen és főiskolán bizonyos szakok előfeltétele (többek között német, angol, francia, latin, ógörög, történelem, teológia, filozófia), bizonyos szakoknál pedig a diploma vagy a doktori képzés feltétele. A vonatkozó szabályok ugyanakkor tartományról tartományra és egyetemről egyetemre változnak.

Míg az élő idegen nyelvek esetében a kompetenciaszinteket a Közös Európai Referenciakeret (KER) határozza meg, a vizsgáztatást pedig akkreditált intézmények és cégek végzik, addig a *Latinum* követelményszintjéről a németországi oktatási miniszterek konferenciája adott leírást, a vizsgáztatás pedig állami, iskolai feladat lett: a gimnáziumokban és az egyetemeken zajlik. Sőt a tudásszint megállapítására is a gimnáziumi latinoktatás tükrében, a közös érettségi követelmények mentén került sor. Amennyiben például egy diák öt éven keresztül tanulja a latint (még érettségiznie sem szükséges a tárgyból), gimnáziumi tanulmányainak lezárásával együtt automatikusan megkapja a latin nyelvtudást igazoló dokumentumot is.

Az élő idegen nyelvek gyakorlata mindazonáltal erőteljesen érződik a *Latinum* mai szintleírásain és gyakorlatán. Egyfelől manapság gyakran hozzárendelik a KER megfelelő szintjét (B2), másrészt pedig a *Latinum* mint elérhető legmagasabb fokozat mellett

további szinteket is bevezettek. Sőt az az igény is felmerült, hogy a KER-hez hasonló közös európai szintleírások készüljenek el a klasszikus nyelvek számára is.²

A *Latinum* (mintegy B2) szintleírása az oktatási miniszterek konferenciájának dokumentuma értelmében a következő: a vizsgázó képes arra, hogy a tartalmilag igényesebb Cicero-szövegek nyelvi szintjén lévő eredeti latin szövegeket tartalmukban, szerkezetükben és üzenetükben megértsen. Ez a szint a gimnáziumi 10. osztály tudásszintjének, 6 év latintanulással töltött évek felel meg.

A német tartományok gyakorlata e mellett ismer további szinteket is. Ezek a tudásszintet tekintve csökkenő sorrendben a következők. *Kielégítő latin ismeretek (Ausreichende Kenntnisse)*: a teológiai főiskolákon megkövetelt szint: a vizsgázó képes a katolikus, illetve evangélikus teológiai tanulmányok számára releváns eredeti latin szövegeket tartalmukban, szerkezetükben és üzenetükben megérteni. A szintet és bizonyítványt csak Bajorországban használják. *Biztos latin ismeretek (Gesicherte Kenntnisse, B1)*, vagy korábbi „kis *Latinum*” (*Kleines Latinum*). Leírása: a vizsgázó képes arra, hogy tartalmilag egyszerűbb prózai szövegek (Caesar, Nepos) nehézségi szintjén lévő eredeti latin szövegeket tartalmukban, szerkezetükben és üzenetükben megértsen. Ez a szint a gimnáziumi latinoktatás 5. évének végén, a 9. osztályban feltelezhető. Végül a harmadik szint a *Latin ismeretek (Kenntnisse in Latein, A2)*. A nyelvtanuló képes arra, hogy a latin mint első vagy második idegen nyelv két évi tanulása után a tankönyvekben olvasott szövegek nehézségi szintjén lévő latin szövegeket tartalmukban, szerkezetükben és üzenetükben megértsen. Ez a szint a 8. osztály latin tananyagának, azaz az alapvető grammatika és egy meghatározott latin alapszókincs ismeretének felel meg.

A nyelvtudás szintjéről szóló igazolást (a.m. bizonyítványt) vagy a gimnáziumi tanulmányok során, vagy pedig egy latint tanító gimnáziumban letett vizsga révén (*Ergänzungsprüfung*) lehet megszerezni. Azok a diákok, akik a latint első vagy második idegen nyelvként tanulták, és a 10. osztály végén legalább elégségest kaptak, automatikusan megkapják az érettségi bizonyítványuk mellékleteként. Ha valaki – akár már egyetemistaként a *Latinumot* meg szeretné szerezni, vagy egy gimnáziumban, vagy az egyetemen teheti le a vizsgát. A feladatsor egy 180 szavas ismeretlen latin szöveg fordításából (180 perc), vagy egy rövidebb (120 szavas) latin szöveg fordításából és egy rövidebb, műfordításban is szereplő latin szöveghez kapcsolódó interpretációs feladatsor megoldásából áll. Minkét esetben kapcsolódik az írásbelihez egy szóbeli vizsgarész is, amelyen egy 50 szavas latin szöveget kell lefordítani, és egy vizsgabeszélgetés során a legfontosabb nyelvtani ismeretéről számot adni. A szöveg szintjét érzékeltetendő: a *Latinum* követelményeit rögzítő már említett jogszabályban az írásbeli szöveg példaként a Cic. *Phil.* 2,116–117 szerepel (Antonius és Caesar összehasonlítása), a szóbelinél Sen. *Ad Lucil.* 1,1 (az elrabolt és elvesztegetett időről). A feladatok nehézségét tekintve megállapíthatjuk, hogy a hazai gyakorlattal szemben Németországban a latin érettségi vizsga (B2–C1 szinten) komolyabb követelményeket állít a vizsgázók elé, mint a hozzávetőlegesen B2 szinten lévő nyelvvizsga.

² Erre tesz kísérletet Alfred Reitermayer Ausztriában (lásd a fejezet végi irodalomjegyzéket).

Végezetül, hogy a *Latinum* fontosságát megértsük, egy példa: a heidelbergi Ruprecht-Karls-Universität (Németország legjobb egyeteme) következő szakjain várja el a *Latinum*-ot: egyiptológia, ókortörténet, bizantinológia, a kereszténység és kultúrája, germanisztika, angol, művészettörténet, teológia, történelem (két modern nyelvvel együtt), ógörög, régészet, klasszika-filológia, medievisztika, zenetudomány, filozófia és romanisztika. Ugyanakkor a jogi vagy orvosi képzésben már nem szükséges a latin nyelv ismerete.

A német nyelvterület példáinak felsorolása és ismertetése után hasznosnak tűnik egy záró szempont megemlítése. Az elmondottakból már kitűnhetett, hogy mind az ausztriai tanterv megújításának, mind a bajorországi érettségi átalakításának, de még a latin nyelvvizsga németországi szabályozásának háttérében is egy nagyon komoly, a megújulás útjait kereső, a saját elefántcsonttornyából kilépni akaró klasszika-filológia, valamint metodika-didaktika áll. Egy olyan szakdidaktika, amely nem röstell tanulni az élő idegen nyelvek folyamatosan megújuló gyakorlatából, s amely egykori nagy múltjának felemlegető siratása, vagy éppen a piac farkastörvényeire való hivatkozás ürügye helyett az innováció lendületéből meríti erejét, és reméli a latin nyelv oktatásának jövőjét.

Szakirodalom

- Altsprachlicher Unterricht im achtjährigen Gymnasium. Abiturprüfung und Gestaltung der Schulaufgaben (www.km.bayern.de).
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.1980 in der Fassung vom 10.02.2005. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf)
- Glücklich, Hans-Joachim – Gottwald, Ivo: Latein und Griechisch in der Bundesrepublik Deutschland (<http://www.circe.be/content/view/132/346/lang.de/>).
- Glücklich, Hans-Joachim: *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1999.
- Lorenz, Sven: Kompetenzorientierter Unterricht und kompetenzorientierte Aufgabenformen. In: Rolf Kussl (Hg.): *Dichter, Denker, Denkmäler. Beiträge zum altsprachlichen Unterricht* (Dialog – Schule – Wissenschaft 47). Kartoffeldruck-Verlag, Speyer, 2013, 186–216.
- Niedermayr, Hermann: Gedanken zum modularen Fachlehrplan und zur Neugestaltung der Latein-Schularbeiten der Lektüreprüfung. In: *Latein Forum* 54. 2004. 1–9.
- Reitermayer, Alfred: Der Unterricht der klassischen Sprachen in Österreich (<http://www.circe.be/content/view/48/280/lang.de/>).
- Glas, Renate – Lošek, Fritz – Oswald, Renate – Widhalm-Kupferschmidt, Wilhelmine: Kommentar zum Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“ (www.gemeinsamlernen.at).
- Scheibmayr, Werner: Das Bayerische Kompetenzmodell der Alten Sprachen. In: Rolf Kussl (Hg.): *Altsprachlicher Unterricht. Kompetenzen, Texte und Themen* (Dialog – Schule – Wissenschaft 46). Kartoffeldruck-Verlag, Speyer, 2012, 11–35.
- Schmude, Michael P.: Die Didaktik der Alten Sprachen und ihr Beitrag zur Mehrsprachigkeit im Fächerkanon des Gymnasiums in Deutschland. In: *Linguae antiche e moderne* 1. 2012. 37–54.
- Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO).

Vereinbarung über das Latinum und das Graecum (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005) (<https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb1/jahrgang:2013/heftnummer:6/seite:78>).

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen (https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html).

Westphalen, Klaus: Wohin steuert der Lateinunterricht? In: *Forum Classicum* 48. 2005/3. 175–181.

4. A latinnyelv-tanítás módszertani stratégiái és problémái

Noha a latintanítás több évezredes hagyománya számtalan nyelvtanítási stratégiát igazolt már, sőt sokáig a maga a didaktika sem jelentett mást, mint a latintanítás módszertanát – összeállításunk szándékosan nem tűzi ki célul, hogy recepteket adjon egyes nyelvi jelenségek megtanítására, vagy a lehetséges ötletek, módszerek katalógusát adja.

Az első összeállítás olyan elemi stratégiai kérdésekre hívja fel a figyelmet, melyekre többféle válasz létezik. Az egymástól akár homlokegyenest eltérő válaszok és megoldások nem csupán lehetségesek, de széltségben használatosak is a mai gyakorlatban. Ráadásul minden egyes esetben mindkét – vagy akár több – lehetséges stratégia hol teljes sikerrel, hol kevésbé hatékonyan működhet. A latintanári pályára készülve mindenképpen érdemes megismerni, megfontolni magukat a kérdéseket, s azok mentén bizonyos stratégiák mellett állást foglalni.

A második részben szeretnénk ugyanezzel a szabadsággal felvetni egy komplex nyelvoktatási stratégia példáját. A latin élő nyelvekhez közelítő, vagy beszélt nyelvként való megközelítésének vázlatát. A benne foglalt ötletek, gondolatok alkalmazása ugyanúgy a tanár személyiségétől, a csoport karakteréről, az iskola célkitűzéseitől és megannyi más változótól függ, mint a fenti kérdések esetén.

A latin nyelv oktatása saját évezredes hagyományai, az élő idegen nyelvek módszertanának eszköztára mellett természetesen a tanítás és tanulásmódszertan más modern irányjaiból is ötleteket meríthet. Latintanárként is fontos szembenéznünk azzal a ténnyel, hogy a frontális oktatás felbomlása, a projektmunka, a kooperáció, az interaktivitás különböző formái nem önmagukért való reformgondolatok, hanem a kortárs pedagógiának kihívásokra, ha tetszik: társadalmi kihívásokra adott válaszai. A tanár régóta nem az ismeretek elsődleges kútfője, szerepváltozásra van szüksége. A futószalag mellett álló egyén részproblémákat megoldó alakja sem célja többé az oktató-nevelő munkának. A diákjainkat együttműködő, együtt gondolkodó, a problémákat több horizonton is komplexen kezelő felnőttekké kell nevelnünk. Ennek a nevelésnek része a latin nyelv oktatása is: ha nem így lenne, akkor magunk kérdőjeleznénk meg létjogosultságát. Vagyis a tanárképzés során megismert korszerű didaktikai módszerek alkalmazása a latinórán sem valamiféle érdekesség, díszítőelem, attrakció, hanem saját munkánkat is legitimáló szükségszerűség. A latinos tanítványaink közül kikerülő speciális szakemberek is ugyanebbe a világba nőnek bele: antik irodalmi szövegekkel foglalkozva, régészként is a kollektív és összefüggéseiben értelmezett problémamegoldás lesz a feladatuk.

4.1. A nyelvoktatás egyes módszertani kérdései

4.1.1. A nyelvtan oktatása

4.1.1.1. Cél vagy eszköz?

A latintanítás egyik legelemibb kérdése az, hogy vajon a *nyelv*, azon belül a nyelvtan megtanítása a célunk-e, vagy inkább eszközünk valamely más cél elérésében. A kérdés általános vetületét kötetünk külön fejezetben tárgyalja, s fenti bevezetőnk is tágabb perspektívát javasolt. Ugyanakkor minden nyelv tanítása-tanulása cél-jellegű, ám míg az élő idegen nyelvek tényleges (célnak minősülő) alkalmazási területe a tanórákon kívül esik, addig a latin nyelvtan és általában a nyelv mint elvont struktúra a legtöbb érintett diák életében a tanórán és csak a tanórán alkalmazott ismeret: a szövegolvasás eszköze.

A kérdés átgondolása tananyagunk, a tananyag elrendezésének egyik alapja. Ha ugyanis a nyelv, nyelvtan megtanítása *cél*, akkor e cél eléréséhez – számos nemzetközi gyakorlat tanúsága, de a józan ész szerint is – célravezető a szépirodalmi részletek helyett kreált vagy adaptált szövegek feldolgozása. Ugyanabban az esetben azonban relevánsnak tűnik a nyelvtani ismeretek tanításának sorrendjét a nyelvtan logikája szerint rendezni (vö. a következő problémával!). Míg ha a nyelvtani ismeretek elsajátítását a szövegek megközelítésének *eszközeként* értelmezzük, egy szövegközpontú, tematikus tananyagrendezéshez igazíthatjuk a nyelvi ismereteket. Az utóbbi – magyarországi hagyományainkhoz inkább köthető – esetben az alábbi problémák közül több is jelentősebbé válik (3., 4., 5., 9., 10. stb., illetve később, a lexika tanulásáról-tanításáról szóló kérdések is).

Amikor a latin nyelv középiskolai tanítása a felvilágosodás kora óta sokadik igazolási-önigazolási kényszerének korszakába ér, az egyik széles körben terjedő apologikus érvünk, miszerint a latin tanítása az utolsó olyan folyamat, amikor a nyelvi elemek és szerkezetek – az élő idegen nyelvek jellemzően kommunikatív módszerű oktatásával szemben – tudatos megismerésére és alkalmazására kerül sor egy gyermek életében. Ez az érv, függetlenül helytállóságától, fontos adalék alapproblémánk mérlegeléséhez.

4.1.1.2. Van-e „könnyű” és „nehéz” nyelvtan?

„A latin nyelvtan az első *declinatio*val kezdődik.” „A mondattani szerkezetek a legnehezebben magyarázható, megérthető nyelvi jelenségek.” Mennyire helytállóak ezek a tételek?

A latin nyelvtannak nincs belső sorrendje, nehézség szerinti felépítése. A képzet, mely a latin nyelvet tanulóknak és tanítóknak a nyelvtan valamiféle belső logikából következő felépítéséről él, természetesen – mint minden leíró nyelvtan – mesterséges megközelítés. Jóllehet, szemben más nyelvek, így például a magyar nyelv leírásaival, igen régi, és zavarba ejtően stabil hagyományt mutat fel. Másképpen fogalmazva: a hagyományhoz képest rendhagyó felépítésű vagy szemléletű nyelvtanok rendre kiszorultak a latin nyelvoktatás fő áramából. Ezt a fő áramot a hellénisztikus görög grammatikusok latin nyelvről alkotott képe és rendszere, majd ezek nyomán a XVI. századi

Emmanuel Alvareznek a könyvnyomtatás hőskorában szürreális hatású iskolai nyelvtana jelenti. Ebbe a fő áramba illeszthető a Magyarországon évtizedek óta használatos Nagy–Kováts–Péter-féle nyelvtankönyv, mely egyébiránt könnyedén felcserélhető bármely más, XVI–XX. századi iskolai nyelvtannal.

Ezek a leírások azonban esetlegesek, s mesterséges struktúrát mutatnak be. Vannak logikus és praktikus sorrendi elvek a latin nyelvtanban (logikus például a névszók alaktanát a melléknévi igenevek előtt tanítani), melyeket jó fenntartani, s ebben a tapasztalatlanabb pedagógus méltán támaszkodhat a nyelvtankönyvek biztonságára. Ugyanakkor például a magyar nyelvi gondolkodástól sem idegen logikájú *accusativus cum infinitivo* szerkezet megértése és akár aktív használata semmivel sem bonyolultabb, elvontabb vagy nehezebben elmagyarázható jelenség, példának okáért a harmadik *declinatio* nál vagy az igék *praesens perfectum* ragozásánál.

„Nehézséget” legfeljebb a bármely áttekinthető paradigmától való különbözőség jelenthet. Egy ragozás alapeseteitől való eltérés (rendhagyóságok), a magyar nyelvi érzéktől való idegenség stb.

4.1.1.3. *Similis simili gaudet...*

Hagyomány egymás után tanítani az öt *declinatio*t, együtt a *locativus*t a *vocativusszal*, a *gerundiumot* a *gerundivumos* szerkezettel. Nem vonva kétségbe e nyelvi struktúrák szoros történeti és használati kapcsolatát, felmerülhet, vajon segítség, és nem éppen zavaró-e egymástól csupán apró elemekben eltérő jelenségeket egymás mellé állítani.

4.1.1.4. Hasznos-e a középiskolában a *retroversio*?

Jó tudni, hogy miközben a latin szakos egyetemi hallgatók képzésében alapvető és máig használatos nyelvoktatási eszköz a *retroversio*, ez a módszer a II. világháborúig a középfokú oktatásban is magától értetődő volt. Kétségtelen, hogy a nyelvtani struktúrák valóban *magabiztos, pontos, tudatos és ellenőrizhető* elsajátításának remek eszköze. A latin nyelvoktatás jelentőségének, s ezzel az óraszámoknak a drámai csökkenése ugyanakkor a szöveg- és művelődéstörténet-központúság javára megkérdőjelezte a nyelvtani alaposságnak ezt az igényét, pontosabban lehetőségét. Az egyes nyelvtani elemek tanításakor-tanulásakor ugyanakkor érdemes vesződni az egyszerű visszakérdezésen túl a *retroversió*val. Hatékonyága kárpótolhatja mind a diákot, mind a tanárt. Szerepe és jelentősége növekedhet első felvetett problémánk esetén a cél-alapú nyelvoktatás válsztásakor.³

4.1.1.5. Az állandó drill-szerű ismétlés, vagy az előfordulás szerinti ismétlés-e a megfelelő gyakorlat?

A problémát csak értelmezni tudjuk. A latin nyelvnek – legalábbis középiskolás fokon – nincs más gyakorlata, mint az iskolai olvasmányok, esetleg egyéb fordítási feladatok

³ A mondattan oktatásakor lehetséges *retroversió*ról lásd Gesztesi Enikő: *A latin mondattan tanításának kérdései. A nyelvtanár-továbbképzés egy lehetséges modellje*. Generalia, Szeged, 1996, 215–222.

feldolgozása. A középiskolai tananyag szépirodalmi szempontú válogatása a nyelvtan (ugyanígy a szókincs) szempontjából sem reprezentatív, sem szisztematikusnak nem mondható. Vagyis, némileg sematizálva az előbbi tételt, nem a „leggyakoribb” nyelvi jelenségeket tárják elénk, és nem mindet, nem rendszeresen. Ebből kiindulva egy, az élő nyelvi környezetet pótlandó állandó nyelvtani ismétlés hasznos lehet.

Álságosnak is tűnhet a tananyagban előforduló szövegeken reprezentativitást és szisztematikus rendet számon kérni. Amikor azonban egyébként kronológiai, esztétikai vagy más tartalmi szempont szerint rendezett tananyag-szövegek legtöbbször és periodikusan a *perfectum* alakok használatának ismétlését mutatják szükségesnek, nehezen igazolható azt állítanunk, hogy e jelenség a latin nyelv használatakor nem reprezentatív.

Óvatosan vethetjük fel a kérdést: Mit kezdünk a nyelvtankönyvön kívül szinte soha elő nem forduló nyelvi jelenségekkel (vö. alább, a rendhagyóság kérdésével)?

4.1.1.6. A nyelvtani struktúrák a használat (magyarrá fordítás) vagy a nyelv belső logikája felől közelítendők meg?

Mint a problémásor áttekintésekor több helyen láthatjuk, a különbségtétel nem utolsósorban a rendelkezésünkre álló időbeli és jelentőségbeli lehetőségek korlátaiból fakad. Optimális esetben egy-egy nyelvi jelenség teljes birtokbavétele mindkét megközelítést feltételezi és szükségessé teszi. Első problémánkra adott egyéni válaszunk azonban befolyásolja hangsúlyainkat.

Megmagyarázzuk-e például, mennyiben *praesens a praesens perfectum*, s mit jelent ehhez képest *perfectum*sága, vagy adjunk hozzá fordítási algoritmust („fordítsuk igekötős múlt idejű alakkal”): ne zavarjon bennünket a hiány, s ne „zavarjuk meg” a diákot a nyelvi logikával?

Elmagyarázzuk-e, miért szükséges és hogyan működik az *ablativus absolutus*, vagy tanítsuk meg mechanikus felismerését, és adjunk hozzá fordítási algoritmust („ilyen és ilyen kötőszó, melléknévi igenévből megfelelő idejű alárendelt állítmány, névszói részből alany”)?

Élesen vetődik fel a kérdés (és ismét kapcsolódik első problémánk különösen utolsó paragrafusához) a nyelvtani terminológia használata. Mennyivel könnyíti vagy nehezíti meg a tanítás, illetve a tanulás folyamatát a nyelvtani szakkifejezések latin nyelvű használata, illetve általában használata? Egyszerűbbé vagy zavarosabbá teszi-e a folyamatot, ha vegyesen használjuk a kifejezéseket? A kérdésfeltevés általános gyakorlatot tükröz: például az igealakok meghatározásánál általánosan elterjedt a személy, illetve sokszor a szám magyar meghatározása a többi jellemző latin kifejezése mellett. Maguk a tankönyvek sem mindig következetesek e téren.

Különösen megfontolandó kérdés a szakkifejezések használata, amikor a fordítás, a nyelv belső működése és a szakkifejezések szigorúsága olyan bonyolult módon korlátozza egymást, mint az esetben. „*Ablativus modi*”, tanítjuk a szövegben szereplő alakról. „*Amikor az éj leszállt*”, tanítjuk az egyidejű *ablativus absolutus* fordítását – miközben az *ablativus* szóalak nem tud *sui generis* „*loci*”, „*temporis*” vagy más egyéb típus lenni. Az esettani elnevezések egyszerre adhatnak praktikus kulcsot a fordítónak,

de el is terelhetik figyelmét arról, hogy példának okáért egy *ablativusi* alak *egyszerre* többféle jelentéssel bírhat – így az *ablativus absolutus*ban a főmondat számos körülményét egyszerre képes kifejezni.

4.1.1.7. Mennyiben jelent segítséget (szükséges) a latin nyelv tágabb belső összefüggéseinek feltárása?

Előző pontunkból adódik a kérdés, mennyire helyezzük az egyes nyelvi jelenségeket egy-egy belső összefüggésrendszerbe. Zavaróak, terhesek, vagy segítenek tanárnak-tanulónak a tágabb összefüggések? Összekössük-e az igeneves szerkezeteket azok általános jellemzőivel, logikájával (pl. időviszonyok), vagy ezzel csak összemossuk a nehezen detektált egyedi jelenségeket? Magyarazzuk-e, miért nem szükséges megkülönböztetnünk a feltételes és felszólító módban a jelen és a jövő időt, vagy örüljünk neki, hogy hiányzik egy sor a táblázatból? Magyarazzuk-e, milyen logika alapján szükséges kétféle felszólító alak az igeragozásban? És még folytathatnánk a sort.

4.1.1.8. Mennyire kapcsolható, kapcsolandó a latin az élő idegen nyelvek tanulásához-tanításához?

A latin nyelvet – egészen rendkívüli, egyedi esetektől eltekintve – legalább második idegen nyelvként kezdik el tanulni diákjaink. Az első tanult nyelvet legalább egy, jellemzően azonban öt év tanulás után követheti a latin. Mindez komoly hivatkozási lehetőségnek tűnhetne, ha ez az első idegen nyelv jellemzően nem az angol lenne, s az angoltanítás módszertana nem tartózkodna fokozottan a leíró nyelvtan oktatásától.

Nem időzünk itt azon az általános nyelvpedagógiai kérdésen, mennyire és milyen módon segíti egymást hatékonyan két párhuzamosan tanult nyelv. A latin ebből a szempontból mindenképpen szerencsés középutat jelent, hiszen ami a párhuzamosságból kamatoztatható, az esetében fennáll, a használat markáns eltérései viszont csökkentik az esetleges zavaró faktort.

Ebben a helyzetben a kimondottan nyelvtani (terminológiai) hivatkozások és párhuzamkeresés nem releváns. Adott esetben kimondottan zavaró is lehet (pl. *present perfect* – *praesens perfectum* használata). Termékeny lehet azonban az élő nyelv felé egy-egy jelenség tudatos, paradigmaszerű feldolgozása (pl. általában az igeidők használata, a passzív szerkezetek működése stb.), a latin felé pedig egy-egy nyelvi jelenség máshol már rutinossá vált használata (pl. éppen a passzív szemlélet, az *imperativusszal* párhuzamos felszólító módok, a birtoklás kifejezése stb.).

Hangsúlyoznunk kell: fontos szempont más idegen nyelvek, vagy bizonyos típusú idegen nyelvek ismeretének *hiánya* is! A latintanárok jelenlegi derékhada vagy az orosz nyelv (jóllehet drámaian különböző és jellemzően igen alacsony színvonalú) tanulásának többedik évében kezdte-kezdhetette latin tanulmányait. Mai kezdő latinok diákjaink jellemzően igen kicsiny hányada járatos a nyelvtanítás szempontjából releváns párhuzamot jelentő német vagy bármely latin leánnyelv használatában. Ez azt jelenti, hogy a magyar nyelvből hiányzó, de a tanár számára evidensnek tűnő, elemi nyelvi jelenségek (nyelvi nemek, „esetek” stb.) a mai diákok számára általában a latin nyelv

tanulásakor bukkannak fel *először*. Azaz olyan absztrakciók megtanítására kell felkészülnünk, melyek számunkra, a latin nyelv *tanulásakor* nem jelentettek problémát.

Mindenképp javasolt, hogy a latintanár legyen tisztában a csoport egyéb idegen nyelvi ismereteivel, s munkája tervezésekor folyamatosan mérlegelje e szempontot.

4.1.1.9. Mennyire kapcsolható, kapcsolandó a latin a magyar nyelvtan tanításához, tanulásához?

A probléma részben az előző kérdéshez kapcsolódik, és sok szempontból ugyanazokat a részkérdéseket feszegeti. Mindez az ezredforduló előtti két évtized során vált valódi párhuzammá, amikor a magyar nyelvtanítás célkitűzései és módszerei markánsan eltávolodtak az évszázados (egyébként ténylegesen a latin nyelv tanítási gyakorlatából fakadó) hagyományaiktól. Miközben az 1980-as–1990-es évek fordulójáig az alsó tagozatos tanulók igényesen vagy kevésbé igényesen képzett fele anyanyelvi leíró nyelvtani ismeretei szempontjából általában a melléknévi igenevek helyes és tudatos ismerete-használata mentén volt szétválasztható, a kilencedik évfolyam pedig stabil mondattani ismeretei és készségei mentén, addig a ma a latinoktatás tetszőleges kezdetekor nem építhetünk feltétlenül akár az ige és a főnév tudatos megkülönböztetésének kompetenciájára sem. Mindez nem egyszerűen képzetlenséget vagy tájékozatlanságot tükröz, hanem a szó tágabb értelmében vett igénytelenséget, pontosabban az igények változását a nyelvi tudatosság területén.

Mindenképp kerüendő, hogy ez a helyzet ítéletalkotásra adjon alkalmat. Nem antropológiai szükségszerűség, hogy bárki képes legyen anyanyelvéen összetett mondatok ágrajzos elemzésére. Fontos azonban szembesülnünk az adott helyen és időben magyar szakos kollégáink igényeivel és szemléletével, az anyanyelvi tantervek igényeivel és tanítványaink előképzettségével – nem utolsó sorban pedig mérlegelnünk, tudatosítanunk és gyakorlattá váltanunk saját szerepvállalásunk mértékét és minőségét. Könnyen juthatunk arra a következtetésre is, hogy egyes nyelvtanítási hagyományok akár kizárólag a latinórán is továbbélhetnek.

4.1.1.10. A szükségesség alapelve

Mindnyájunk előtt ott lebeg a tényleges tapasztalat emléke, vagy az elképzelhető: a tanár felírja a táblára az aznapi anyag címét, „*ablativus absolutus*”, s valami sajátosan deprimált hangulat lesz úrrá a csoporton. Sajátos megközelítése lehet egy-egy, különösen bonyolultabb nyelvi jelenségnek, ha nem azért kerül sor a megtanítására, mert éppen az a soron következő anyag, hanem megpróbáljuk belátni, hogy bizonyos gondolatok kifejezéséhez szükség van rájuk. Szélsőséges példaként említhetjük a *coniugatio periphrastica* neve és híre alapján szintén nem a legnépszerűbbek közé tartozó problémáját, mely önmagában, s minden belső szabályszerűségével együtt világosan egy nyelvi feladvány megoldása – akár a szó szoros értelmében is. Diákjaink szinte kizárólagosan alapon, logikai úton fejthetik meg, milyen elemekre és azok miféle „beállítására” lehet szükség az érintett mellékmondatokban.

4.1.1.11. A rendhagyóság problémája

A rendhagyó alakok tanítása esetén kétféle kísértéssel kell szembenéznünk, és saját stratégiánkat kialakítanunk. Az egyik a hagyományokhoz való hűség, vagyis a *vannus*, *-i f.* megtanítása, mert azt „tudni illik”. A másik a rendhagyóságtól való távolságtartás, mely némi őszinte barátkozással feloldható. Például idegen nyelvi analógiákkal (a hat önálló fokozású melléknév rendhagyósági szintjénél), magyar párhuzamokkal (pl. a létige ragozásának rendhagyósági szintjénél), illetve nyelvtörténeti magyarázatokkal. Egyfelől annak beláttatásával, hogy sok rendhagyóság a szabály előtti időkből származik, részben ezért adódik, hogy a legegyszerűbb alapszavak esetén jelenik meg a probléma. Másfelől annak érzékeltetésével, hogy a „rendhagyónak” nevezett jelenségek sokszor valójában a reprezentatív, csak éppen nem kanonizált alakok (pl. *-erunt* helyett az *-ere praes. perf. ind. act. végződés*), harmadrészt konkrét hangtani vagy fejlődésbeli leírásokkal (pl. a létige ind. praet. imp. ragozásában az *es-* tő és a *-ba-* képző találkozása). Megfontolandó természetesen, meddig segítség, s honnantól további fölös teher egy-egy ilyen magyarázat.

4.1.1.12. A nyelvtörténet alkalmazhatósága

Előző pontunkban nemcsak a kérdést érintettük, de az alkalmazhatóság példáit is említettük. Általában érdekes, és a latin nyelvoktatás leíró nyelvtani súlyával összeegyeztethető a nyelvtörténet gyakoribb érintése, akár az etimológiák, vagy a szóképzés, akár nyelvtani jelenségek esetében.

4.1.1.13. Sarkalatos nyelvi jelenségek

Általános nyelvtanári gyakorlat bizonyos nyelvtani jelenségek kiemelt, visszatérő és sajátos hangsúlyozása, így például a semleges szavak alany- és tárgyeseti azonossága és jellegzetes többes számú *-a* végződése, a ragozott igealakok állítmányként történő azonosítása stb. Ezeknek a szabályoknak az egyedi előforduláson túli rögzítése értelemszerűen segíti későbbi, más környezetben történő ismételt előfordulásukkor a magyarázatot, tanulhatóságot.

4.1.1.14. Tanuljunk-e a hibákból?

Általános didaktikai – és pszichológiai – kérdés, hogy alkalmazzuk-e a magyarázatban, rögzítésben a hibás jelenségek bemutatását, elemzését, javítását. Más idegen nyelvek oktatásában is létező tesztfeladat, a leírt hibák korrigálása, mely egyszerre tudatosít helyes megoldásokat, s hívja fel a figyelmet reánk is váró tipikus hibákra. Mások ugyanakkor éppen a hibás alakok spontán rögzülésének lehetőségétől féltik a diákokat. A kérdés természetesen a latinoktatás területén is nyitott. Itt azonban további szempontként merül fel a sokszor említett nagyobb tudatosság igénye és lehetősége, mely alkalmat adhat arra, hogy a hibák tényleges közös elemzésére kerüljön sor, s ne egyszerűen azok későbbi elkerülésének igénye fogalmazódjon meg. Be tudjuk mutatni, miért nem helyes az adott megoldás – esetleg milyen tipikus félreértés adhatott rá okot.

4.1.2. A lexika oktatása

4.1.2.1. Kell-e a szavakat tudnia a diáknak?

Kategorikus imperativus? Erkölcsei kényszer? Sokféle válasz létezik. Memóriafejlesztő tevékenység? Mindenképp megkönnyíti diák és tanár munkáját, előrehaladását. Segíthet azonban pusztán a preparálás, s órán, otthon azután a szótárfüzet használata is. Ez utóbbi esetben csupán a diák számára jelent könnyebbséget, ha egy adott szöveg aktuális kezeléséhez nem kell újra megkeresnie és rögzítenie annak teljes szókincsét. De ha mégis, akkor mely szavakat és hogyan kell elsajátítani?

4.1.2.2. Csak az alapszavakat, vagy minden szót tudnia kell?

„Minden szót” nyilván nem ismerhet a diák. Jóllehet a holt nyelvek esetében merülhet fel *egyáltalán* az igény, s a „mit nem kell tudni” kérdése csak bonyolítja lehetséges hozzáállásunkat.

Létezik-e egyáltalán latin „alapszókincs”? Abban az értelemben is létezne természetesen, ahogy egy élő idegen nyelv esetében: amíg a latin tanítási nyelvű iskolákban (Európában általában a XVII–XVIII., Magyarországon a XIX. századig) a *Colloquia*-könyvekből tanultak meg latinul a kisdíákok, értelemszerűen a legszükségesebb szavaktól haladtak koncentrikusan a legritkébbak felé. Csakhogy mit nevezünk ma „legszükségesebbnek”? Mindenképp létezik olyan fajta alapszókincs, mely valóban a legfontosabb igéket, névszókat, kötőszókat, határozószavakat foglalja össze. De a mindenkor általános tananyag, az adott korban kanonizált szerzők, szövegek szókincsének egyfajta legnagyobb közös osztója is gazdagíthatja ezt a halmazt. Magyarországon a kétezres évek első évtizedében, több szakmai vitát követően, a kurrens tankönyvek szókincsvizsgálatára alapozva elkészült az a szószedet, mely jelenleg a közép- és emelt szintű érettségi követelményrendszer részeként tesz kísérletet az „alapszókincs” meghatározására.

4.1.2.3. Tudnia kell-e a lábjegyzetekben, kommentárokból szereplő szavakat?

A lábjegyzetekben, kommentárokból szereplő szavak jellemzően három ok miatt igényelnek magyarázatot. Vagy szótárazási nehézséget okoznak, vagy a szótárban található jelentéshez képest sajátos jelentéssel bírnak a szövegben, vagy a kommentáló implicit módon nem tartja feltétlenül szükségesnek a szó önálló feldolgozását.

Az első esetben eredeti kérdésünk nem releváns. A másodikban az adott jelentés megtanulása a kérdés, míg a harmadikban általában a szóé. Válaszunk erősen függ az előző fő problémánktól. Ha ugyanis az alapszókincsen túl is szükségesnek tartjuk a szavak ismeretét, akkor ez azt jelenti, hogy adott szövegek szókincsét látjuk megtanulandónak. Ebben az esetben pedig például egy lírai vagy epikus szöveg egyébként szép számú „nem alapszava” közt nem tehetünk különbséget. Ha egy Horatius-óda egyik kifejezésének megtanulását indokolja az, hogy a szöveg ismeretéhez, értéséhez szükséges, nem létezhet a szövegnek egyetlen szava sem, mely ez alól a paradigma alól

kivétel. Ha a szótárazást és szótanulást ugyanakkor technikai segítségként fogjuk fel az otthoni szövegértelmezéshez vagy az órai fordításhoz, a lábjegyzetben történő feltüntetés természetesen aktuálisan megoldja a szükséges feladatot.

4.1.2.4. Folyamatosan minden szót, vagy az aktuális szavakat kell-e ismerni?

Az élő idegen nyelvek iskolai oktatásában vagy nyelvvizsga-felkészítő folyamatában bizonyos méretű meghatározott szókincs ismerete a cél. Ezekben az órákon nem hasznos, bár nem is általános módszertani elv folyamatosan a teljes korábban feldolgozott szókincs ismeretének szondázása. Latinórán felmerülhet ugyanez az igény – bár az élő nyelvekhez hasonló – a nyelvtanítás, nyelvtanulás szempontjából – gyakorlati hasznosság inkább az alapszókincs már feldolgozott részének karbantartásából következhet. Az alapszókincs jelentőségének gondolatmenete egyébként logikailag indokolja a folyamatos számonkérés módszerét, mely elsősorban a diák folyamatos előrehaladását segíti folyamatosan fokozódó intenzitással, ezen keresztül a közös órai munkát, harmadrészt biztos alapot teremthet a szóképzés megfelelő határfokú alkalmazásához.

4.1.2.5. Előre szótárazzon és tanuljon-e a diák, vagy a fordítással párhuzamosan, azt követően?

Ha a legalapvetőbb gyakorlati szempontot vesszük alapul, a korábbi, munkát segítő aspektus lenne döntő. Vagyis természetesen azért szótáraz és tanul a diák, hogy ne a rövidre szabott közös munkaidőt terhelje ez az elem. Ugyanakkor a memorizálást, vagy akár a helyes rögzítést is érdemes lehet megelőznie a közös értelmezésnek, megelőzendő a hibákat, esetleges fölösleges, vagy akár káros rögzüléshez vezető szó-azonosításokat.

4.1.2.6. Magyarról latinra és/vagy latinról magyarra tudja-e a szavakat?

Több más kérdésünkhöz hasonlóan a latin tanítási nyelvként való megszűnése óta élő probléma. Objektív célja, hasznossága nincs magyar szavak latinra fordításának. Semmiképpen nem mondhatjuk ezt a nyelvtanítás belső alapvető igénynek sem. Másfelől – a *retroversio* nyelvtani, strukturális megerősítő szerepéhez hasonlóan – minőségileg és mennyiségileg is biztosabb rögzítéshez vezet a szavak kétirányú ismerete. Ebbéli igényünk mértéke szubjektív lehet, de meghatározzák adott tanítási célunk és annak körülményei, lehetőségei is.

Érdekes kísérlet lehet a problémát más idegen nyelvek párhuzamos szótanulásával, esetleg szótárazásával is összekötni.

4.1.2.7. Ismerje-e a pontosan a *sententiák* és egyéb memoriterek szavait (szótári alakokkal)?

A kérdés némileg abszurd, hiszen a *sententiák* Erasmus által szorgalmazott, sokszínű alkalmazása a latintanításban éppúgy magát a szótanulást könnyítést célozza, ahogy a memoriterek tanításának egyik eredeti fő célja is ez. Hiszen ugyanezért létezik a memoriterek használata valamennyi élő nyelv bármely módszerű tanításában is – csak éppen Cicero szövege helyett például áruházi párbeszéd formájában. Széleskörű gyakorlat ugyanakkor ennek a célnak a figyelmen kívül hagyása. Utóbbi jelenség sajnálatos mó-

don további hiányokhoz is kísértés-szerűen vezet: jelesül a megtanult szöveg helytelen vagy teljes meg nem értéséhez. Másfelől bizonyos mértékig érthető és mérlegelhető is, ha a memoriterek, *sententiák* tartalmi, textuális vagy nyelvtani jelentőségét tekintjük legfontosabb indokunknak.

4.1.2.8. A szótárfüzetből vagy a szövegből kérdezzük-e a szavakat?

Több korábbi, és részben az élő idegen nyelvek oktatásakor is felmerülő kérdést metsző probléma. A diák saját szótárfüzetének használata spontán és rendszeres ellenőrzést is jelent. Feloldja a hibás szótári alakok vagy jelentések megtalálásából adódó konfliktust, illetve más eljárásoknál egyszerűbb lehetőséget ad a szavak folyamatos, rendszeres visszakérdezésére. Benne rejlik azonban az esetlegesség és hiányosság lehetősége is, mely egy-egy számonkérés alkalmával nehezen kezelhető

4.1.2.9. Alkalmazható-e latinórán a tematikus szócsoportok tanítása-tanulása?

Könnyebb-e, hatékonyabb-e egyszerre megtanulni a különféle fegyverek, életkorok, színek stb. kifejezéseit, mint előfordulásukkor? A lehetőség adott, hiszen úgy a nemzetközi szótár-és tankönyvkiadási gyakorlatban, mint a korábbi, a latin módszertani elképzeléseknek még tágabb kísérletező teret adó magyarországi könyvek között számtalan ún. synonymika, képes szótár stb. szerepel.

A probléma egyfelől általános nyelvoktatási kérdés. Az egymástól csak árnyalatokban eltérő, legalábbis azonos jelentéstartományba vagy kommunikációs szándékhoz tartozó szavak egyidejű feldolgozása egyfelől megkérdőjelezhetetlen segítséget jelent a szavak valódi – különösen egymáshoz képesti – pontos jelentésének feltárásában és rögzítésében. Másfelől ugyanez veszélyt is jelenthet, hiszen az egymásra épülő, egyenként rögzített elemek nehezebben téveszthetők. Az elsajátítás „könnyűsége”, „nehézsége” szempontjából ráadásul mindez egyéni kognitív kompetenciák függvénye is.

Latin specifikus, és talán a módszer alkalmazásának *lehetőségét* gyöngíti, hogy egyre alacsonyabb óraszámokban egyes specifikus szövegrészek feldolgozása maradt célunk. Az idő szűkössége általában is és stilisztikai igényszintünket közvetve meghatározó elemként is gátló tényező.

4.1.2.10. Alkalmazható-e latinórán az etimológiai szócsoportok tanítása-tanulása?

Előző felvetésünktől csak árnyalatokban, de fontos árnyalatokban eltérő probléma. Az etimológiai csoportok tanítása önmagában hasonló előnyöket és hátrányokat generál, ugyanakkor e csoportok előreívő és gyarapítható nyitott halmazokká alakulnak, ha a szóképzés tanulságait vonjuk le belőlük, s néhány csoport akár mintául szolgálhat a későbbi önálló csoportosításhoz, feldolgozáshoz is.

4.1.2.11. Alkalmazható-e latinórán az „aktív” szótanítás?

A párbeszédbe, a tényleges kommunikációt szolgáló mondatokba ágyazott szótanulásnak a latin nyelvórák számának, jelentőségének többször érintett változásai miatt csak igen korlátozott szerepe lehet. Megfontolandó ugyanakkor, hogy a még így is

rendszeresen alkalmazható kifejezések (tárgyak, utasítások, udvariassági formulák stb.) latin nyelvű használata önmagában is erős rögzítést jelent, valamint alapjául szolgálhat a későbbi nyelvi tudatosításnak (nemek, esetek, igealakok stb.).

4.1.2.12. Elektronikus és/vagy nyomtatott szótár használatára ösztönözzünk-e?

A latinórától és a konkrét témától függetlenül is élő kérdés. A mérlegelésben a kétezres évek elején sajnálatosan segít, hogy igényes elektronikus latin–magyar szótár csupán a Finály Henrik-féle *A latin nyelv szótára* című százesztendő kiadványából létezik, amelynek használata számos előnye mellett önmagában is mérlegelendő.

4.1.2.13. A tanár is preparálhat...

Előfordulhat-e olyan eset, amikor a tanár szótáraz a diákjainak, s annak eredményét sokszorosítva használják közösen? Az előre szótárzás problémáiból kiindulva elvileg nem többről van itt szó, mint a tanár bőséges „lábjegyzeteléséről”, kommentárjáról, mely bizonyos esetekben (pl. szakköri keretek között, valamely szokatlan tematikájú, nyelvezetű szöveg esetén) a szöveg – vagy az adott szituáció – élvezhetőségének záloga lehet.

4.2. Az élőbeszéd módszertani lehetőségei a latin tanításában

„Minden sportoló életében egyszer eljön a pillanat, amikor belefásul az edzéseibe. Úgyszintén nem ritka jelenség, hogy a korábbi eredményeinket – a sok edzés ellenére – képtelenek vagyunk túlszárnyalni, visszatérő sérülésekkel küszködünk. Ha ezek bármelyike fennáll, érdemes elkezdeni a keresztzedések gondolatával kacérkodni.”⁴

4.2.1. Célok

4.2.1.1.

Az élőbeszéd alkalmazásának a latin nyelv tanításában nem az a célja, hogy a diákok képesek legyenek latinul beszélgetni, hanem az, hogy az írott latin szövegeket jobban meg tudják érteni (vö. L. Miraglia).

4.2.1.2.

Ellentétben tehát a modern idegen nyelvekkel, nem a kommunikációs kompetenciákat fejlesztjük a latinórai latin beszéddel.

⁴ <http://hunrun.com/minden-amit-keresztzedzesekrol-tudni-kell-1-resz-0>

4.2.1.3.

„*Ultimately not about learning to speak, it's about speaking to learn*” (N. Llewellyn).

4.2.1.4.

A NAT-ban és a kerettantervben foglalt célokkal kompatibilis a program.

4.2.1.5.

Élmény adása a diákoknak, ellentétben azzal a rémmel, akit Latinórának neveznek, már oly régen (vö. Kosztolányi Furdés-novellájában Suhajda Jancsika esete).

4.2.2. Elvek

4.2.2.1. „*Qui Latine garriunt, corrumpunt ipsam Latinitatem*” (idézi: Stroh, 251). Ezt az elvet el kell felejtenünk. Nem rontjuk meg a latint azért, hogy beszéljük, hiszen nem fog változni, bármennyire is gyatrán használják az emberek. Hogy rosszul rögzül majd a diákokban? Ez ugyanolyan félelme lehet egy modern nyelv tanárának is.

4.2.2.2.

Az eddigi latin → magyar irány (tipikus példa: fordítás) mellett erősítjük a magyar → latin, de még inkább a latin → latin irányt.

4.2.2.3.

Keresetdzés gyanánt használjuk a latinórai latin beszédet! A nyelvtani-fordításos nyelvtanítási módszer egy idő után nagyon szárazzá válhat. Ha más ingerek is érik a diákokat (élőbeszéd, dramatizálás stb.), akkor az pozitívan visszahat a teljesítményükre.

4.2.2.4.

Legere – agere – loqui. Próbáljuk meg minél többször a testünket is bevonni a magyarázatba, amikor latinul beszélünk, és a diákoknak is adhatunk ilyen feladatokat!

4.2.2.5.

Használjunk gyakran szemléltető tárgyakat! Egy érme, erszény, fakard mindig jól jöhet az órán, nem is beszélve a *togáról*, ami egy-egy latin dialógus órai előadását igazán színessé teszi.

4.2.2.6.

Minél inkább beszéljünk latinul, és beszéltesük diákjainkat!

4.2.2.7.

Részesítsük előnyben a valódi kommunikációt a drill-lel szemben!

4.2.2.8.

Nem szabad frusztrációt okozni a diákokban azzal, hogy folyton kijavítjuk őket minden egyes nyelvi pontatlanságot észlelve. Sokkal inkább rá kell vezetni őket a helyes megoldásra.

4.2.3. Eszközök és tankönyvek

4.2.3.1. Az osztálytermi zsargon

Az első lépéshez nem kell különösebb erőbefektetés. Érdeemes már a folyamat elején egy-egy latin kifejezéssel színesíteni az órát: a köszönéseken túl ilyenek lehetnek a különböző tanári kérések és utasítások (*Considite!*, *Nolite garrere!*, stb.). Stroh professzor arra figyelmeztet minket, hogy a „Ne beszéljessz a szomszédoddal!” felszólításnál összehasonlíthatatlanul több didaktikai célt támogat egy egyszerű *Noli garrere cum vicino!*: a diák egyszerre megismeri a *garrío* jelentését, újra tudatosítjuk benne, hogy a tiltást a latin a *nolo* igével fejezi ki, sőt felfigyel arra is, hogy a *vicinus* második *i*-je hosszú (Stroh, 313–314).

4.2.3.2. Használható könyvek

4.2.3.2.1. *Lingua Latina per se illustrata*

A 2010-ben elhunyt Hans H. Ørberg, dán klasszikus-filológus és tanár 1991-ben adta ki munkásságának párlatát, egy kétrészes latin nyelvkönyvet *Lingua Latina per se illustrata* címmel. Azóta számos kiadást ért meg ez az opus, Ørberg is több kiegészítő kötetet fűzött hozzájuk komplex tananyagga bővítve művét (munkafüzet, nyelvtan, hangoskönyv). Sikerét és a metódus alkalmazhatóságát az is bizonyítja, hogy a latint élő nyelvként tanító körökben (pl. Accademia Vivarium Novum) ma is ez a leggyakrabban használt nyelvkönyv. Mindkét kötet az első oldaltól az utolsóig latin nyelvű, még a nyelvtani magyarázatokat is latinul hozza. Ez a teljesen latin forma viszont nem okoz problémát a diákok számára, mivel a szerző gondosan ügyel arra, hogy mindig éppen annyi új anyag szerepeljen egy leckében, amit az előző leckéből vagy az olvasmányt kísérő rajzokból megérthetnek a tanulók.

Minden egyes olvasmány után nyelvtani magyarázat következik, majd kiegészítő feladatok, végül pedig latin kérdések, amelyekre természetesen latin választ vár a könyv és a kurzust vezető tanár.

Erőssége még a könyvnek, hogy az olvasmányoknak összefüggő története van: egy római család életével ismerkedhetünk meg a tankönyv első kötetében, a XXXIV. leckében pedig a főszereplők már római költők (Martialis, Ovidius) eredeti verseit olvassák, s osztják meg egymással gondolataikat.

4.2.3.2.2. *Kezdők latin nyelvkönyve*

Magyarországon a legkönnyebben hozzáférhető könyv ebben a témában a *Kezdők latin nyelvkönyve*. A Holnap Kiadó gondozásában, 1997-ben megjelent könyvnek ismerősek lehetnek a testvérei is: *Kezdők angol nyelvkönyve* stb. A comeniusi hagyományokat

követve ez egy tematikus rendbe szedett képes szótár. Sajnos a sorozat latin tagja is bekerült az egységesség Prokrusztész-ágyába, így az a klasszikus kultúra minden elemét nélkülözi. Szívesebben látnánk olyan részeket is egy ilyen típusú könyvben, amelyek ókori közegben mutatják be a szavakat. A könyv mindenesetre használható akár a diákok, akár a tanár szókincsének bővítésére.

4.2.3.2.3. *Szólalj meg bátran latinul*

A Holnap Kiadó másik nyelvkönyvsorozata a *Szólalj meg bátran* címet viseli. A latin ebbe a sorozatba is bekerült. A könyv pozitívumaként ki kell emelni tematikus és képes voltát, valamint azt, hogy a feladatai inspirálóan hathatnak: jó kiindulási pontok, amelyekből el lehet kezdeni építkezni, ha valami újszerűt akarunk vinni a latinórára.

Hátránya ugyanaz ennek a könyvnek is, mint fentebbi testvérének: a sorozat keretei közé szorították a latint. Ha el is tekintünk a kényszeredett szófordításoktól, maga a latin sava-borsa, vagy még inkább a helyes tálalása, a klasszikus görög–latin kultúra fájóan hiányzik ebből a két könyvből. Hogyan akarjuk a diákokat az auktorok világa felé vezetni, ha még a szavak szintjén sem találkozunk a *servus, miles, imperium, consul, res publica* fogalmakkal?

4.2.3.2.4. *Relaxa – Villám Latin*

A Makara György által kifejlesztett Relaxa módszer a latin nyelv területén is szerencsét próbált. Így született meg a *Villám Latin* tananyag, amely egy könyvből és a hozzá kapcsolódó hanganyagból áll. Az olvasmányok párbeszédkekből állnak, az új nyelvtani jelenségek tempója gyakorlatilag megfelel a Nagy–Horváth-féle gimnáziumi könyvnek, a feladatok azonban nem ösztönzik a tanárt arra, hogy azokat latin élőbeszéd bevonásával tárja az osztály elé. Alkalmazható egyéni tanulásra, de az osztálytermekben egy jó tanár feleslegessé teszi a hanganyagát, a többit pedig jobbal váltja ki.

4.2.3.2.5. *Conversational Latin for Oral Proficiency*

A modern idegen nyelvek szóbeli nyelvvizsgálóira felkészítő könyvekre hasonlít John C. Traupman *Conversational Latin for Oral Proficiency* címet viselő munkája. A hétköznapi beszélgetésre felkészítő könyv 25 fejezetét függelék és egy majdnem másfélszáz oldalas szótár egészíti ki. A fejezetek tematikusan oszlanak el, talán az utolsó ezek közül a leginkább hasznos latintanáraink számára, hiszen a *Teaching Grammar in Latin* címet viseli. Az egyes fejezetek mindegyike négy részből áll: három különböző nehézségű párbeszédkeből és egy szószedetből. A dialógusokat latin–angol bilingvis hasábkoba szedték. Figyelemre méltó a függelék azon fejezete, amely az igen–nem válaszokat (és azok különböző árnyalatait) tárgyalja. Elsősorban nekünk, tanároknak ajánlott, a diákoknak pedig szemezgethetünk belőle.

4.2.3.2.6. **www**

Segíthetnek az indulásban a szógyakorisági listák, a leggyakoribb latin társalgási kifejezéseket összegyűjtő latin weboldalak stb. Ezekhez józan bátorsággal érdemes fordulni.

4.2.3.3. Falitáblák

Ideális, ha a tanítás egy külön latinteremben történik, ahol a falakra – nem utolsósorban dekorálás céljából is – táblákat, posztereket helyezhet a tanár. Ezekre több minden kerülhet fel:

- képes szótár az órai tanár-diák nyelvről,
- a hétköznapi társalgás leggyakoribb kifejezései (köszönés, Hogy vagy?, stb.),
- a leggyakoribb tárgyakról, igékről, fogalmakról, melléknevekről, elöljárószavakról egy-egy tábla,
- folyamatosan frissülő rövid, egyszerű nyelvezetű képregényes történetek (Garfield, Kázmér és Huba, Asterix stb.) – akár a tanár maga is fordíthat hasonlókat.

Nemcsak a szemléltetés a célja ezeknek, hanem például egy kifejezésgyűjtemény állandó segítség („puska”) gyanánt szolgálhat a diákok számára, az eddig anyanyelven ismert népszerű képregények latin feliratait pedig a képek segítségével könnyen dekódolni tudják (vö. kontextuális indukció).

4.2.4. Feladattípusok

4.2.4.1. Hallás utáni értés és audiovizuális anyagok

Ha csupán kísérletezni szeretnénk az élőbeszéd latinóráinkba való beépítésével, akkor nagyon kézenfekvő hallás utáni beszédértési feladatokkal kezdeni.

Az internetről egyre több olyan hanganyag/kisfilm tölthető le, ami hallás utáni értést fejlesztő gyakorlat alapjául szolgálhat. Nem biztos, hogy a legszebb kiejtéssel, intonációval vagy tagolásban mondják ezekben az anyagokban a latin szöveget, de mindenesetre a diákoknak ez új élmény. A lyukas szöveg erre a legegyszerűbb feladattípus, haladó csoportnál ennél komplexebb hallás utáni értési feladatokat is adhatunk.

4.2.4.2. Szóbeli drillek

A drill szövegösszefüggésből kiragadott gyakorlófeladat, amelynek célja az, hogy egy bizonyos nyelvi jelenséget begyakoroljon a tanuló. Jellemzői közé tartozik az ismétléses jelleg, a fokozatosság és az egyértelműség (Medgyes, 56–57).

Hogyan lehet ezt a gyakorlattípust a latinórákon kamatoztatni? Gyakoroltathatjuk például az *accusativus cum infinitivo* szerkezetet szóban, egyszerű mondatokkal: az egyik tanuló vagy a tanár példamondatát a másik tanuló átalakítja erre a szerkezetre. Egész sorozatot is lehet ebből alkotni:

Magister: Quid facis, Marce?

Marcus: Epistulam scribo.

Aemilia: Iulia, quid Marcus dixit?

Iulia: Marcus dixit epistulam a se scribi.

Stb.

Kezdőknek ennél könnyebb feladat is adható. Például: alakítsák át az egyes számú alanyt és igét többes számúba, stb.

A könnyű, mechanikus, ismétlődő szóbeli gyakorlatok után a tanulók jobban elboldogulnak az írott szöveg struktúrái között is, hiszen a hallás utáni megértés, az ezt követő mentális művelet, majd a beszédprodukciónak támogatják az írásbeli nyelvi készségek fejlődését is. A drilleket azonban nem szabad túlzásba vinni a latintanárnak, szükséges, hogy összetettebb és kreatívabb feladatokkal is megtisztelje diákjait.

4.2.4.3. Prekommunikatív és kommunikatív feladatok

Ha már a drillek is kedvező hatással vannak a tanuló nyelvi készségeire, akkor ez fokozottan igaz az ún. prekommunikatív és kommunikatív feladatokra.

A prekommunikatív feladatok (Medgyes, 71–81) esetében – a drillektől eltérően – már a kontextusnak is jut szerep: föl kell ismernie a diáknak, hogy a több lehetséges válasz melyikét kell használnia. A másik ismertetőjegye ezen feladatoknak az információs szakadék: a két beszélő között valódi információcsereről lehet beszélni. Egy ilyen feladat lehet a következő: a tanár fog egy pénzérmét és az osztályterem különböző helyeire teszi.

Magister: Ubi est nummus, Iulia?

Iulia: Nummus in sacculo est.

Magister: Ubi est nummus, Marce?

Marcus: Nummus apud me est.

Stb.

Látható, hogy a tanuló felismeri a kontextust (az érme helye), és annak megfelelően válaszol a tanár kérdéseire. Még ha mesterséges is ez a párbeszéd, talán játékosabban és több nyelvi készséget bevonva ismerkednek meg a tanulók a *praepositio*ók használatával és jellegzetességeivel, mintha versikék segítségével tanítanánk meg azokat. Ebbe a kategóriába tartozik az írott szövegeket feldolgozó kérdezz-felelek feladattípus is.

Ha megtekintjük Luigi Miraglia latinóráinak egyikét az interneten, akkor azt láthatjuk, hogy Ørberg olvasmányait kérdezz-felelek formában dolgozza fel a diákjaival. Ez a direkt módszerből megmaradó elem minden kommunikatív nyelvtanítás alapja is. Érdeemes eldöntendő kérdésekkel kezdenünk, gondosan megmagyarázva először is a latin „igen” és „nem” válaszok sajátos természetét.

Ez a fogás átültethető a frontális munkaszervezési formából a páros munkába is. Hasonló ehhez az a feladat, amikor a diákoknak egymás felé kell feltenni különböző kérdéseket: például keresni kell valakit az osztályban, akinek ugyanaz a kedvenc állata, mint neki; vagy „nyomozót” kell játszaniuk, azaz a többiek fiktív karaktereinek tulajdonságait kell kideríteni, stb. Szinte végtelen nagyságú az a tárház, amiből a latintanár itt válogathat, támaszkodva a nyelvtanár kollégák kipróbált arzenáljára is.

Egy feladat akkor lesz valódi kommunikatív jellegű, ha „a tanulónak a célnyelv általa ismert részeit átfogóan kell fölhasználnia a megoldáshoz” (Medgyes, 81). Ide so-

rolhatók a nyelvi játékok, a tevékenykedtetés, a szerepjátékok, az önismereti feladatok és a társalgási feladatok.

Mielőtt még a latin nyelvű színdarabok bemutatásának didaktikai gyümölcsseire rátérnénk, érdemes kiemelni ezen színdarabok alapelemeinek, a párbeszéd jeleneteknek építő jellegét is. Ha nem olyan tankönyvet használunk az órán, amelyben rövid, frappáns, egyszerű nyelvezetű, könnyen előadható dialógusokat találunk (pl. *Lingua Latina per se illustrata*), akkor kutassunk utánuk; jó segítség lehet a fentebb bemutatott *Conversational Latin for Oral Proficiency*. Persze mi is írhatunk hasonlókat, saját csoportunkra optimalizálva. Ezeket a dialógusokat a diákok előadhatják az órán, elemezhetik az állandósult szókapcsolatokat, szavakat pedig a maga kontextusában memorizálhatják, stb. Többször, többféleképpen felhasználható anyagokról van szó. Akár visszafelé is haladhatunk: ha találtunk egy jó színdarabot, akkor annak egyes jeleneteit külön-külön is feldolgozhatjuk.

4.2.4.4. Latin nyelvű színdarabok előadása

Már a beszélt latin osztályba léptetésének első időszakában jelentős didaktikai gyümölcsöket arathat a tanár, ha feleleveníti a latin nyelvű iskolai színjátszás hagyományát. Egészen könnyű és rövid darabokkal lehet kezdeni, aztán a haladókkal, akik már esetleg le tudnak fordítani egy plautusi komédiát, elő lehet adni eredetieket is, vagy azokból részleteket.

Az Ernst Klett Schulverlag indított egy füzetsorozatot *Fabulam agamus!* címmel, amelybe iskolai színjátszásra alkalmas darabokat gyűjtöttek össze. A műfaj németországi népszerűségét bizonyítják azok a különböző előadásokról készült fényképek, amelyek a füzeteket illusztrálják.

Az előadásra való készülésnek optimális formája a projekt módszer. Ennek csak az egyik részfeladata a szerepre való készülés. A következő feladatok köré szerveződhetnek kicsoportok:

- *Reklám.* Néhány diák már hetekkel az előadás előtt reklámkampányt indít az előadást népszerűsítésére: plakátot készítenek; Facebook-oldalt, blogot hoznak létre és folyamatosan kezelik is ezeket az online felületeket; az iskolarádióban, iskolaújságban is hirdetik az eseményt.
- *Jelmez.* Ez a csoport az előadás jelmezeit tervezi meg, gondosan utánanézve az ókori divatnak.
- *Díszlet.* A díszletet egy külön csoport tervezi meg.
- *Műfordítás.* Az előadás latin nyelve miatt magyar feliratozás szükséges, amit a diákok készítenek el.

Tehát mindegyik csoport saját kutatómunkát végez, amiről például bejegyzést írnak az előadás webes felületeire: az írás kultúrtörténeti jellegű lesz, de ugyanakkor közös reflexió is a csoportmunkáról.

Az előadásra való készület során pedig – akár hagyományosabb úton is – a tanár végigveszi a csoporttal az előadott szöveget; gyakoroltathatja, variálthatja a párbeszédet, stb.

Milyen didaktikai hozadéka van egy latin nyelvű iskolai színdarabnak?

- A diákok szereplési tapasztalata nő (vö. a régi latin iskoladráma céljai).
- Együtt dolgoznak egy közös célért, s így kooperatív kompetenciájuk erősödik.
- A kultúrtörténeti kutatómunka során jelentős mennyiségű információval találkozunk, azokból szelektálnak, s gyakorlati célra felhasználják.
- Latin nyelvi kompetenciáik is fejlődnek: a tanulók felfigyelnek a párbeszéd visszatérő paneljeire, állandósult szókapcsolatokra; eközben kiejtésük is tökéletesedik.
- A legfontosabb azonban az, hogy a játszva tanulás során valódi élményt szereznek a latin nyelvről és kultúráról.

Irodalom

Szakirodalom és inspiráció

Medgyes P.: *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 1995.

Stroh, W.: *Meghalt a latin, éljen a latin!* Typotex, Budapest, 2004.

Mead, R.: Latin Lover. In: *The New Yorker*, September 17, 2001, 107–117.

Llewellyn, N.: Why Speak Latin? <http://www.latin.org/resources/documents/whyspeaklatin.php>
(utolsó megtekintés: 2014. október 24.).

Nyelvkönyvek

Ørberg, H. H.: *Lingua Latina per se illustrata – Pars I: Familia Romana & Pars II: Roma Aeterna*. Domus Latina, 2003.

Davis, H. – Fehér B.: *Kezdők latin nyelvkönyve*. Holnap Kiadó, Budapest, 1997.

Wilkes, A. – Fehér B.: *Szólalj meg bátran latinul!* Holnap Kiadó, Budapest, 1996.

Schulz, M.: *Villám Latin 1–10*. A magyar kiadást szerkesztette Bolonyai G. Relaxa Magyar–Német Innovációs Kft., Budapest, 1995.

Traupman, J. C.: *Conversational Latin for Oral Proficiency*. Bolchazy-Carducci Publishers, Inc., 2007 (4. kiad.).

Fabulam Agamus! (Heft 1–8). Ernst Klett Schulverlag, Stuttgart, 1990.

5. Művelődéstörténet

Mivel a nyelv és a gondolkodás közötti határokat nem tudjuk világosan meghatározni, a megértés folyamatának, amely a latintanulás középpontjában áll, nem csak nyelvi előfeltételei vannak. A nagy időbeli távolság, amely elválaszt minket az ókortól, és a kulturális különbségek miatt a nyelv mellett nagy arányban szerepelnek a tárgy definíciójában az ókori és különösen a római kultúrára vonatkozó ismeretek is. (Valószínűleg hasonlóan fontos része az oktatásnak a kultúra megismertetése a távolkeleti nyelvek esetében is, ahol nem az időbeli, hanem a földrajzi, kulturális távolság teszi megkerülhetetlenné a kérdést.) Sőt. A latin nyelv esetében a művelődéstörténet jelentősége túlmegy ezen a szinten. Nem elégszik meg azzal, hogy a szövegek megértésének eszköze legyen, hanem önálló szerepet is játszik az oktatásban, és tárgyunk sajátosságaként határozhatjuk meg, hogy a nagy időbeli távolság, a kulturális különbség miatt a nyelv mellett alapvető része a tananyagban az ókori kultúra megismertetése. Ezt bizonyítja a nyelvvizsga és az érettségi rendszere is, amelyben a nyelvi vizsgák között egyedülálló módon önálló vizsgarészek mérik ezeket az ismereteket. Tükröződik ennek a tudásnak a fontossága a kerettantervekben is. A kerettanterv a 9. és 10. évfolyamon 54 órát biztosít erre a célra, míg a grammatikai ismeretekre és a szövegértésre 70-70 órát, de már a 11. és 12. évfolyamon egyaránt 60 óra jut mindhárom területre, tehát ennek a tudáselemnek a súlya a tananyagban kb. egyharmados.⁵ A latin nyelv tanítását Magyarországon ugyanakkor évtizedek óta végigkíséri egy bizonyos ellentmondás: miközben a tárgy definíciójában fontos szerepet játszik a művelődéstörténet (lásd a bevezető fejezetet), ennek a művelődéstörténeti ismeretanyagának a „standardizációja”, azaz mindenki számára értelmezhető tárgyi és szintmeghatározása hiányzik. A tantervek és követelményrendszerek általában csak tárgyköröket jelölnek meg, és nem részletezik az ismeretanyag tartalmát vagy mélységét. Csupán illusztrációként lássuk, hogyan néz ki ez a (mai) kerettantervben!

9–10. évfolyam

A latin nyelv használatának időbeli és térbeli kiterjedése és mai szerepe.

Az ókori görögök és rómaiak életmódjának néhány sajátossága.

Az ókori Róma vallási élete (pl. a jóslás szerepe, papi testületek).

Mondák a rómaiak eredetéről, Róma alapítása, római hősök.

A köztársaságkori Róma államszervezete.

Róma városának sajátosságai, látványosságok, a római ház, a római építészet jellegzetességei.

A római időszámítás.

Család, iskola.

⁵ Itt és a továbbiakban is a 2015-ben érvényes kerettantervre vonatkoznak az adatok. Ha változik a kerettanterv, a szöveg módosítására lesz szükség.

A római komédia az európai művelődéstörténetben (a görög újkomédia hatása Plautusra, Plautus művészete és utóélete).

Catullus költészete.

Titus Livius történeti munkájából származó szemelvények feldolgozása.

11–12. évfolyam

Lucretius költészete.

Iulius Caesar műveiből származó szemelvény feldolgozása politikai pályafutásának és nézeteinek elemzésével.

Vergilius műveiből származó szemelvények sokoldalú feldolgozása.

Cicero beszédeiből, leveleiből és filozófiai műveiből származó szemelvények feldolgozása.

Horatius költeményeinek feldolgozása.

Ovidius műveiből származó szemelvények feldolgozása.

Seneca értelmezése (a sztoikus filozófia, Seneca sajátos stílusa, életének megítélése, utóélete).

Petronius Satyricon című regényéből származó szemelvény feldolgozása.

Martialis epigrammái (görög előzmények, Martialis jelentősége az epigramma történetében).

Szemelvények Plinius Minor leveleiből (a kor tükröződése a szerző írásaiban, az irodalmi levél műfaja).

Tacitus történeti műveiből származó szemelvény olvasása.

Pannoniából származó feliratos emlékek.

Az ókeresztény irodalom.

A magyarországi latinság.

Témához kapcsolódó 3D-s rekonstrukciók, filmek, ismeretterjesztő anyagok megtekintése.

Még ha a dokumentum „Kulcsfogalmak” fejezete kínál is néhány további fogódzót, az látszik a felsorolásból, hogy a lista legkidolgozottabb része az irodalomtörténeti aspektus. Vajon mit kell tudnia a diáknak a római öltözködésről, oktatásról, a családi és nemi szerepekről vagy a városi közigazgatásról? A helyzetet tovább nehezíti, hogy a tankönyv piacon jelenleg beszerezhető két tankönyv (Majoros József: *Római élet*, illetve Gulyás Istvánné [szerk.]: *Az antik Róma napjai*) régiek és szellemiségükben igencsak elavultak.

Míg tehát egyrészt konszenzus látszik abban a tekintetben, hogy a római művelődéstörténet a latinórán átadott ismeretek fontos része, a latintanár ennek tanítása során sokkal jobban magára van hagyva, mint a tárgy többi területén. Mindebből az következik, hogy a művelődéstörténet tanítása során különösen gondos egyéni tervezésre van szükség. Ennek a tervezésnek ki kell terjednie arra a kérdésre, hogy mit kívánunk megtanítani (és esetleg: milyen mélységben), hogyan rendezzük el a tananyagot (melyik művelődéstörténeti ismeretsomagot, melyik olvasmányhoz kapcsoljuk), hogyan

tudunk arról gondoskodni, hogy a tanult ismeret rögzüljön, és számon kérhető legyen. Mindezek tárgyalása előtt azonban szükségesnek látszik bizonyos módszertani kérdések tisztázása.

Pozitívista szemlélet

Minden iskolai tantárgynak megvan a maga tanítástörténete, amely meghatározza a tárgy tartalmát és gyakran oktatásának módszertanát is. Különösen olyan tárgyak esetében nagy ennek a hagyománynak a szerepe, amelyek kevésbé vannak kitéve „külső” hatásnak. A modern nyelvek tanítását nagymértékben meghatározza az a módszertan, ahogyan a nyelvet az anyaországban tanítják: az angoltanítás módszertanát alapvetően az határozza meg, mit vélnek ennek a szakmának a lényegéről Angliában. És így tovább. A természettudományok esetében nyilvánvalóan megújult a tananyag az elmúlt hetven évben, hiszen a természettudományok felismeréseivel valamelyest lépést kellett tartaniuk, és ez hozott magával bizonyos módszertani megújulást is. A latin nyelv esetében ilyen változást kikerülhetetlenül kikényszerítő erő nem volt, így a tanítási hagyománynak talán a többi tárgynál is nagyobb meghatározó szerepe van. Érdekes módon ennek a hagyománynak talán a művelődéstörténet tanításában van a legnagyobb szerepe. Hajlamos lehet a tanár azt és úgy tanítani, ahogyan azt annak idején neki tanították. Ennek legnagyobb problémája nem abban mutatkozik, hogy olyan ismereteket adhatunk át diákjainknak, amelyeket a mai szaktudomány már nem igazol, hanem hogy éppen azokon a pontokon, ahol a latin egyéb iskolai tárgyakkal – a történelemmel, magyarral, filozófiával, művészettörténettel – érintkezik, ellentmondásba kerül azok szemléletével. Éppen ezen megfontolásból ma jó szívvel nem ajánlhatjuk, hogy a művelődéstörténeti ismereteket az általánosan elterjedt, Majoros József által több mint fél évszázaddal ezelőtt szerkesztett *Római élet* vagy a Gulyás Istvánné által szerkesztett *Az antik Róma napjai* című (ma már inkább csak antikváriumból beszerezhető) könyvekre alapozza a latintanár. A tankönyvsorozatok pedig hagyományosan nem tartalmaznak ilyen fejezeteket.

A pozitívizmus problémakörén azt értjük, hogy a tanítási hagyományt meghatározó időszakban (azaz a XIX. század vége, XX. század első harmada) alakult ki a római régiségtan rendszere is, amely ennek következtében az ókor világát a teljes megismerhetőség illúziójával közelítette meg. Azt a benyomást keltette, hogy a tudomány folyamatos és töretlen fejlődésének köszönhetően az ókori életre vonatkozó kérdéseinknek szinte teljes körére választ találhatunk, ha elég kitartóan keressük, és eléggé bízunk abban, hogy idővel a tudomány majd olyan kérdésekre is választ tud adni, amelyekre ma képtelenek vagyunk. Nem az volt a fontos, honnan tudjuk, hanem az, mit tudunk. Ezt erősítették bizonyos pedagógiai meggyőződések: ezek közül kettő játszik fontos szerepet a római régiségtan tantárgyi sajátosságainak kialakításában.

Egyrészt az otthonosság–idegenség kérdéskörében következetesen és meggyőződéssel álltak az otthonosság mellé. Ez azt jelenti, hogy a bemutatni kívánt ókori világot alapvetően a diákok számára a saját életükből ismerős kulturális formák és intézmények ókori előzményeiként fogták fel. Ez az a tanári gyakorlat, amikor azt mondjuk (így, szándékolatlan többes elsőben), hogy ez olyan, mint a mai világban, amikor... Így szok-

tunk arról beszélni, hogy „kötelező olvasmány” lett a római iskolában az *Aeneis*, hogy az *Acta Diurna* olyan volt, mint egy ókori napilap, vagy hogy a római *insulák* a mai bérházaknak felelnek meg. Ez a gyakorlat egyrészt elkerülhetetlen, hiszen az új ismeretek befogadása, az új képzetek kialakítása a korábban megszerzett tudás, fantázia alapján történik, másrészt egyoldalú alkalmazása esetén könnyen vezethet ahhoz, hogy az ókor világát saját világunk különös kiterjesztéseként értsük. Ezzel azonban lemondunk a latin nyelv tanításának egyik legnagyobb oktatási és nevelési lehetőségéről: arról, hogy az antikvitással való ismerkedés egy lényegét tekintve a miénktől eltérő civilizációval ismertesse meg a tanulókat, és ennek az ismerkedésnek a módszerei használható eszközök legyenek számukra más idegen civilizációs jelenségek megismerésénél és megértésénél is. Régen másképp volt. Ha a tanítás során a hasonlóság, sőt az azonosság gondolata túlsúlyba kerül, óhatatlanul is kialakulhat az a képzet a diákokban, hogy az európai civilizáció lényegében azonos évezredek óta, és előre kijelölt úton, mintegy teleologikus fejlődési pályán halad a mai világ felé. A legtöbb tanár persze nem állít olyasmit az órán, hogy az ókor civilizációja azonos lenne a maival, de a nyelv, amelyen a kultúra kérdéseiről beszélünk, óhatatlanul is hordozhatja ezeket az előfeltevéseket. A nyelv – természeténél fogva – amúgy is automatikus kapcsolatot teremt az ismert és ismeretlen között. Humor forrása (és mint ilyen hasznos az órai figyelem fenntartásában), ha a *quaestor* pénzügyminiszternek nevezzük, a *lictorokat* biztonsági szolgálatnak, vagy a Palatinusról azt állítjuk, hogy az kormányzati negyed. Természetesen nem arról van szó, hogy ilyesféle fogalmazást általában szerencsétlennek kell tartanunk szakmai megfontolásból, hanem csupán arról, hogy ebben az összefüggésben különösen fontos a megfontolt, tudatos nyelvhasználat.

A másik ilyen régi keletű pedagógiai megfontolás, amely témánk (azaz a pozitívizmus érvényesülése) szempontjából fontosnak tűnik, az, amelyik azt állítja, hogy az iskola a biztos tudás átadásának helye, a kétségek az egyetemre valók. Ez a meggyőződés abból az elképzelésből indul ki, hogy a diáknak először meg kell tanulnia az ókori civilizáció alapvető jellemzőit, és majd további tanulmányai során (ha lesznek ilyenek) lesz rá ideje, hogy egyes kérdéseket árnyaltabban lásson vagy a velük kapcsolatos bizonytalanságokat, kérdéseket megismerje. Ez a megközelítés abból az előfeltevésből indul ki, amely eleminek, alapvetőnek tekinti a bizonyosságot, és járulékosnak, tudós „agyaskodásnak” a bizonytalanságot. A kultúráról rendelkezésünkre álló információkat elrendezzük biztos szerkezetté, amelynek egyes pontjain megengedünk bizonytalanságokat, némi változékonyságot, főként olyan pontokon, amelyek „még nincsenek eléggé kikutatva”. Ezzel szemben ma sokkal inkább azt gondoljuk, néhány kérdéstől eltekintve, hogy a római régiségtan által érintett legtöbb kérdésről gyakran éppen a rekonstruáló, illetve konstruáló tevékenység révén van tudásunk. (Leginkább a római történelem és az államrendre vonatkozó tudás képez kivételt.) A forrásokat a megismerésre vágyó modern tudós rakja egymás mellé, és állapítja meg a köztük lévő viszonyt. Ebből két dolog következik: elsőként az, hogy az így készült rekonstrukció ki van téve az idő múlásának, alapvetően bizonyulhat hamisnak, spekulatívnak, vagy egyszerűen csak bizonytalannak.

Példaként elég, ha a művelődéstörténeti anyagban (legalábbis a 2015-ös kerettantervben) legnagyobb arányban szereplő részre, a szerzőéletrajzokra hivatkozunk. A mai,

tudományosnak tekinthető irodalomtörténeti szövegekben gyakran olvashatunk arról, hogy alapvetően bizonytalanok vagyunk, vajon az irodalmi művekben egyes szám első személyben elmesélt történetek azért kerültek be az irodalmi szövegbe, mert az esemény valóban megtörtént a szerzővel, vagy éppen fordítva: a természetesen mindig később keletkezett (igaz ez az ókori életrajzokra is, sőt...!) életrajzok abból álltak össze, hogy a tudós emberek összegyűjtötték az irodalmi művekben egyes szám első személyben elbeszélt történeteket. Csak egy-két híresebb példát említek: vajon ha Catullus semmi más nem érdekelt, csak a szerelem, hogyan illesztjük be az életrajzba azt, hogy egyik verséből meg az derül ki, elkísérte Bithyniába Memmius Gemellus praetort; vajon tényleg elkobozták-e Vergilius apjának kis birtokát Octavianus veteránjainak letelepítése céljából; vagy hogy valóban felszabadított rabszolga volt-e Horatius apja, és ha igen, vajon mit jelent ez?

A másik következmény, amely a művelődéstörténet tanítására vonatkozóan a fenti megfontolásból ered, hogy nem kelthetjük azt a benyomást a diákokban, mintha az ókor és a mai befogadó találkozása közvetlen lenne, és nem lenne jelen ebben a folyamatban az ókor ismeretének történetisége is, azaz mintha nem lenne tárgya ennek a művelődéstörténetnek a reneszánsz vagy akár a barokk. Ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy a latintanárnak feladata lenne, hogy az órán külön témakörként beszéljen a reneszánsz és az antikvitás viszonyáról, de ha például az olvasott irodalmi történet reneszánszkori ábrázolását mutatja meg a diákoknak, világossá válik ez a kapcsolat.

A latintanár feladata a fent említett körülmények miatt, hogy tudatos munkával korszerűsítse a római régiségtan alapvetően XIX. századi hagyományát. A következő tulajdonsága ennek a hagyománynak, amely mindenképpen felülvizsgálatra szorul a mai tudásunk rendszerében, a társadalmi rétegződés és a kulturális sajátosságok összefüggésének kérdése. Gyakran úgy beszélünk a római művelődésről, mintha a kulturális/művészeti reprezentációt meghatározó felső társadalmi csoportok civilizációja azonos lenne a teljes római civilizációval. Így például gyakran úgy beszélünk a tipikus római ház szerkezetéről, mintha az a Pompejiben feltárt villák és lakóházak alapján lenne megismerhető, és a rómaiak többsége olyan házban élt volna, amelynek van *atriuma*, *peristiliuma*, és persze rendelkezik *tricliniummal* is. A valóságban azonban a rómaiak túlnyomó többsége jóval kisebb, egyszerűbb házakban élt, a városi lakosság nagy része pedig egyszerűen az *insulák* valamelyikében bérelt szobát magának.

A probléma természetét jól illusztrálja például a *togaviselés* kérdése is. Bár a rómaiak reprezentációjában valóban fontos szerepet játszott ez a sajátos viselet, és Vergilius a rómaiakat egyenesen *gens togatának* nevezi, jól tudjuk, hogy Augustus minden erőfeszítése ellenére (Suet. *Aug.* 40; 68,2), hogy honfitársait rászorítsa a viselésére, Iuvenalis szerint a legtöbb római csak díszruhaként (és legfőképp a temetésén) viseli: *Pars magna Italiae est, si verum admittimus, in qua nemo togam sumit nisi mortuus* (3, 171–172; vö. továbbá: Martialis 10, 47). Martialis is érzékletesen beszél arról a nehéz küzdelemről, amelyet a toga felöltése és később a magunkon tartása jelent, így nem csodálkozhatunk azon, hogy a munkából élő emberek Rómában nem nagyon viseltek *togát*, Tacitus az egyszerű embereket egyszerűen *populus tunicatusnak* nevezi (*Dial.* 20). Ha a latintanár az órán egyszerűen azt közli a diákokkal, hogy a római legfontosabb viselete volt a *toga*, még akkor is elmossa a különbséget a reprezentáció és a valóság, valamint a társa-

dalmi elit és a társadalmi többség között, ha felhívja diákjai figyelmét arra, hogy *togát* nem viselhettek a nők, a katonák és mindazok, akik nem rendelkeztek polgárjoggal. A latinórán természetesen nem lehet a római művelődés minden kérdését egyformán a maga komplexitásában bemutatni, a tanárnak azonban tisztában kell lennie azzal, hol egyszerűsít a magyarázatán, mi lenne a bonyolultabb változat, és tudatosan kell döntenie. Ebben az összefüggésben is csak azt hangsúlyozhatjuk, amit már az első fejezetekben elmondtunk: a pedagógiai tervet a tanárnak a csoport, a társadalmi környezet és saját maga előképzettsége, ismeretei alapján kell meghatározni.

Megfelelő eszköz lehet tudásunk feltételeességének érzékeltetésére, egy korszerűbb oktatási forma megteremtésére a források használata. Ha ahelyett, hogy a tanár elmondaná a diákoknak (természetesen frontális előadásban), hogyan volt az ókorban, bevisz az órára olyan szövegeket, amelyekből az erre vonatkozó tudásunk származik, világossá válik a diákoknak is, hogy az írott szövegek értelmezése soha nem problémamentes. A nemzetközi tapasztalatok is azt mutatják, hogy a római művelődéstörténet oktatása alapvetően forrásokra alapozva, forrásokat feldolgozva zajlik az iskolákban.⁶ Ráadásul rendelkezésünkre állnak értékes forrásgyűjtemények. Közülük a legfontosabb ma is: Szepessy Tibor (szerk): *A régi Róma napjai*. Budapest, 1967.⁷

A művelődéstörténet oktatásának fontos kérdése, mennyire kapcsolódjon a művelődéstörténeti anyag az órán olvasott szöveghez. Két modell lehetséges: az egyik mindig a szövegből kiindulva tárgyalja meg valamelyik kérdéskört, a másik többé-kevésbé függetlennek tekinti a művelődéstörténeti anyagot az olvasmánytól. Az előbbi módszer hátránya lehet, hogy túl merevvé válik, és pusztán attól, hogy például az olvasott szövegben a ruházatra vonatkozó szó szerepel, nem feltétlenül kell áttekinteni a római öltözködés problémáit. A kapcsolat erőltetett, sőt akár nevetséges is lehet. A tankönyvekben szereplő szövegek alapvetően nem művelődéstörténeti tartalmi szempontok alapján lettek kiválasztva, így a tartalmilag hozzájuk releváns módon köthető ismeretek nem fedik le az ókori művelődésről tanítandó ismeretek körét. Másik hátránya annak, ha a tanár nagyon mereven ragaszkodik a szöveg és a művelődés szoros összekapcsolásához, hogy a művelődéstörténeti témák véletlenszerűen követik egymást, és semmi sem garantálja, hogy végül valóban az a része válik hangsúlyossá az anyagnak, amelyet egyébként annak gondolunk. A véletlen alakíthatja a hangsúlyokat, ami nem szerencsés. Ugyanakkor a másik módszer kizárólagossága is problémás megoldásokhoz vezethet. Ha ugyanis teljesen függetleníjtük a szövegolvasást a művelődéstörténettől, könnyen széteshet az óra két önálló részre, aminek kedvezőtlen pedagógiai következményei lehetnek. Végso soron pedig lehetetlen is, hiszen a szövegnek magának is mindig van bizonyos igénye művelődéstörténeti, tárgyi magyarázatra.

⁶ Sikeres és egész Európában elterjedt tankönyve a tárgynak: Jo-Ann Shelton: *As the Romas Did*. Oxford, 1997. Forráskiadás bevezetésekkel és jegyzetekkel ellátva.

⁷ Az Európai Antológia sorozat ma is fellelhető más kötetei csak a római kultúráról: *A római művészet világa* (Castiglione László, 1974); *Irodalmi élet a régi Rómában* (Horváth István Károly – Nagy Géza, 1962); *Róma istenei* (Hahn István, 1975); *A római jog világa* (Diódsi György, 1973); *Rabszolgák az ókori Rómában* (Maróti Egon, 1969).

Mi következik tehát a tanár magára utaltságából? Talán a leghelyesebb megoldás, ha a tanár külön és előre (legalább egy tanévre, de lehetőség szerint az egész kurzus idejére) tervezi meg a tananyag művelődéstörténeti részét, jelöli ki a hangsúlyokat. Mindenképpen előre meg kell tervezni, mit tanítunk és milyen mélységben, milyen rend szerint térnek vissza az ismeretek, hogy ismétlésükkel bevésődhessenek. Az előre készült terveknek persze az lehet a következménye, hogy módosítani kell őket. A csoport érdeklődése és a tanítás körülményeinek előre nem tervezhető változásai (tanulmányi kirándulások, színházi előadás közös megtekintése, Seuso-kincs, friss olvasmányélmény stb.) mindig módosíthatnak az előre elkészített terveken. A tervezéssel kapcsolatban itt is fontos hangsúlyozni, hogy a mai kulturális környezetben a szakmai kánon kevésbé szabja meg a tanár munkáját. Mint fentebb láthattuk, némi eltolódás a hangsúlyokban lehetséges, és ma már például a szerzőletrajzokat talán kevésbé tartjuk a tudás nélkülözhetetlen részének, mint néhány évtizeddel ezelőtt, és ezzel együtt talán megnőtt a hétköznapi élet, a vallás vagy a filozófia iránti érdeklődés, de mindenképpen a tanárnak magának kell meghatároznia az arányokat, ennek folyamatában pedig saját érdeklődése és a diákok szempontjai lehetnek döntőek. Itt is fontos hangsúlyozni: nem kell minden! A tervezés során, amikor a tanár egyes szövegek feldolgozása mellé társít kulturális ismereteket, olykor szoros lesz a kapcsolat közöttük, és kikerülhetetlenül adódik az egyikből a másik, máskor pedig kevésbé.

Módszertan: A művelődéstörténet oktatása kínálja a latintanár számára a legváltozatosabb módszertani lehetőséget. Nem is mindig feltétlenül a tanórán zajlik. A frontális oktatást helyét ebben a részben veheti át legkönnyebben például a csoportmunka, itt kaphat a legnagyobb szerepet az internet használata és általában a technika. Fontos része a művelődéstörténet oktatásának az iskola elérhető közelségében lévő római települések maradványainak vagy esetleg római gyűjteménnyel rendelkező múzeumok meglátogatása.

6. Tárgyi és vizuális kultúra a latinoktatásban

A vizualitás jelentőségét bármilyen tárgy oktatásában Comenius óta, a XVII. századtól magától értetődőnek tartjuk. *Orbis Pictus* című műve éppen a latin nyelv oktatása kapcsán vezette be szűkebb értelemben a képes szótár, tágabban a képes tankönyv, még tágabban a vizuális hatás eszközt az iskolai tanításba. Természetesen mai tankönyveinkben is nélkülözhetetlennek tartjuk a képeket. Ezek legtöbbször illusztrációk. Vagyis megvilágosítják a szöveg által mondottakat. Ilyen képeket, ábrákat találunk például a természettudományos könyvekben. Az irodalom tankönyvben ezen túl egy-egy kép művészi kifejezési formája is kapcsolódhat egy-egy irodalmi műéhez. Segíthetnek egymás értelmezésében is. A történelem tantárgy esetében a képek forrásértéke is hozzáadódhat a funkciókhoz. A latin nyelvkönyv mindhárom funkciót hasznosíthatja. A szövegek, nyelvi jelenségek magyarázatát, a művészi párhuzamokat s az önálló forrásértéket egyaránt képviselhetik a képek. Amikor felhívjuk tanártársaink, tanítványaink figyelmét a sokszor csupán szöveggyűjteményként használt tankönyvek vizuális elemeire, önmagában is fontos lépést teszünk. Megállapításunkat azonban három további irányban is tágíthatjuk, általánosíthatjuk.

Egyfelől a hazai és külföldi kiadású nyelvkönyvekre kitétetten jellemző a színes, érdeklődést felkeltő külső. Természetesen az illusztrálás és az önálló forrásérték egyaránt felmerül ebben az esetben – a művészi jelentőség talán kevésbé. Feltűnő azonban a nemzetközi mércével elfogadottnak és korszerűnek tűnő tankönyvek mintha „önmagáért való” színessége. „Csupán” eladhatóvá kívánják tenni a köteteket a tankönyvpiaci versenyben? Alighanem – de vajon miért éppen a vizuális elemek segítenek ebben? Comenius több száz éves tapasztalata a XX–XXI. század fordulóján kiéleződött. A mai kor embere, s főként a mai 20 év alatti korosztály olyan szinten tért át a szöveges információgyűjtés és feldolgozás stratégiájáról a vizuális tájékozódás felé (a televíziózással kezdődő folyamat tetőzik ma a mobil informatikai eszközök használatában), hogy ez a kognitív pszichológia tanúsága szerint mérhető, szinte evolúciós változásokhoz vezetett fajunk – nyilvánvalóan stratégiai fontosságú – ismeretszerzési és kommunikációs jellemzőiben. Amikor tehát vizuális eszközökkel igyekszünk információkat, gondolatokat közölni, nem egyszerűen „kiszolgálunk” egyfajta társadalmi igényt (igénytelenséget?), hanem reagálunk egy jelenségre a szó jó értelmében hatékonyabb munka érdekében.

Másfelől, míg az élő idegen nyelvek tankönyveiben nem tulajdonítottunk fontosságot a képek esztétikai jelentőségének, a latin nyelvoktatás egyik létező célja, jelesül az utóbbi évtizedek magyarországi latin nyelvoktatásának meghatározó stratégiai iránya a nyelven és a kultúrán keresztül esztétikai értékek bemutatása – amihez sajátosan, mondhatni nélkülözhetetlenül kapcsolódik az esztétikai értékek kortárs, vagy a szövegekhez más módon kapcsolódó képi világa.

Végül mindezek alapján messze a tankönyvi illusztrációkon túlmutató didaktikai jelenségről beszélhetünk, hiszen a vizuális eszközök a tanórákon és a tanórákon kívül is

lehetővé tesszik, hogy a képi világ a tankönyv oldalain látható ábrákon, reprodukciókon túl is megjelenhessen tanári munkánkban.

Ahogy évtizedekkel ezelőtt, egy technikailag még lassabb ütemben fejlődő korszakban eszközökhöz (diavetítő, a misztikus nevű episzkóp, írásvetítő stb.) kötöttük a képek használatának didaktikai kérdését, ma nem ismételhjük meg mindezt a projektor, a prezentációs eszközök és keretrendszerek, az internetes képkeresők rendszerére alapozva. Mindezek csupán külsőleges eszközök, melyek használata ma már a tanárok általában is nélkülözhetetlen és mindenképpen fejlődni képes infokommunikációs technikai tudásának része.

Hazánkban a vizuális megközelítés, alapvetően a szövegekkel együtt élő tárgyi-képi művelődéstörténeti források fontosságának kiemelése a 2005-től életbe lépő érettségi követelményrendszerben jelent meg. Legmarkánsabban a szóbeli érettségi vizsga azon feladattípusában, ahol a művelődéstörténeti ismeretekről kimondottan vizuális forrás használatával kell a tanulóknak számot adniuk. A vizsga leírása és a követelményrendszer egyaránt hangsúlyozza a jelenség korszerűségét: vagyis nem csupán azt az írás felől a kép felé ható információs forradalmat, melyről már szoltunk, hanem arról is, hogy részben ennek keretében, részben más, korunk életmódjának változásaihoz köthető okok miatt az antik kultúrával, művelődéssel való tényleges találkozás egy szűk szakmai rétegen és egy valamivel tágabb aktív olvasó rétegen kívül döntően vizuális. Múzeumi tárlatok megtekintése, filmek, képek értése, értelmezése jelentik azt a kihívást, melyet évtizedekkel ezelőtt még meghatározóan regények, versek: hogyan tudjuk aktivizálni az antikvitásról szerzett – nem feltétlenül nyelvi – ismereteinket.

A forrásszerű megközelítés és a művelődéstörténeti ismeretek hordozása természetesen továbbra sem kérdőjelezi meg, hogy egy-egy tankönyvi ábra, rajz magyarázó, megvilágosító értéke mekkora lehet. Az érettségi követelményrendszer azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy jelen gondolatmenetünkbe tankönyvi ábrák, kortárs rajzok, térképek stb. helyett autentikus régészeti emlékek illetve műalkotások reprodukciói illeszkednek. Ugyanezért nem térünk itt ki az antik témájú játékfilmek problémakörére sem.

Meg kell említenünk azt is, hogy a tárgyi emlékek és a képzőművészeti alkotások forrásként vagy a szövegek mellé állítható művészi párhuzamként szintén a huszadik század második felétől kezdenek el tért hódítani. Gotthold Ephraim Lessing felvilágosodás kori elemzése a Laokoón-jelenet közismert szobor-ábrázolása és Vergilius Aeneisének eposzi megjelenítése közötti párhuzamokról és különbözőségekről, a téma egyetemes hatású feldolgozása, ám kérdéseinek, problémáinak konkrétabb hatása nem nélkülözhetette a modern régészet kialakulását a XIX. század végén, XX. század elején. A szakszerű feltárás, és a nyilvánvalóan ennek folyományaként fejlődő múzeumi kultúra, s a tárgyi emlékek más jellegű feldolgozása csupán az elmúlt fél évszázadban érett meg arra, hogy a szövegekkel összemérhető forrásanyagul szolgálhassanak. Ma már például egy-egy mitológiai jelenet, alak változatainak megközelítésében, elemzésében nélkülözhetetlen segédeszköz a hatalmas *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae* (LIMC), melynek kötetei 1981és 2009 között láttak napvilágot. A történeti források közül kihagyhatatlan a numizmatika tanúsága – sőt, az Augustus-kort feldolgozó egyik legnagyobb hatású monográfia kimondottan a princeps vizuális kommunikációján ke-

resztül értelmezi a korszakot (első kiadása Paul Zanker: *Augustus und die Macht der Bilder*. München, 1987). Magyarországon napjainkban az *Ókor* című – igényes ismeretterjesztő szándékának megfelelően akár érdeklődő diákoknak is kézbe adható – folyóirat és a hozzá kapcsolódó internetes portál (www.okorportal.hu) képviseli legmarkánsabban az antikvitás komplex, szöveg-tárgyi kultúra alapú megközelítését.

Mindennek a latintanárr munkájában nem csupán az a kézenfekvő következménye lehet, hogy nagyobb jelentőséget tulajdonít a tankönyvi képeknek, vagy akár hangsúlyosabban épít a művelődéstörténet tanítása közben a tárgyi emlékekre, művészi alkotásokra. Ezeken az alapvető lépéseken túl a művelődéstörténeti ismeretek és az ezekhez kapcsolható vizuális források akár egy-egy helyi tanterv, többéves tanmenet szintjén is tudatosan rendezhetők, másfelől pedig egy sajátos módszertani körrel, a múzeumpedagógiával is megerősíthetők.

Az antik kultúra tárgyi emlékei, illetve az antikvitáshoz szorosan kapcsolható képzőművészeti alkotások világa tematikus, formai, illetve származási alapon áttekinthetően rendszerezhetők.

6.1. A legfontosabb antik tárgyi emlékek megközelítése

a) Görög vázafestészet

1. Edények és festési eljárások fontosabb típusai

A világ múzeumaiban járva az antik görög kultúra legjellegzetesebb és legelterjedtebb tárgyi emlékeinek a kerámiák tűnnek. Miért? Hogyan alakult ki a mezőgazdasági termékek eladásából és cseréjéből élő görög poliszokban az árukat hordozó kerámiák díszítése? Miért éppen ezek a vázaformák terjedtek el? Mire használták azokat valójában? Hogyan válnak művészileg egyre kifejezőbbekké a fejlődő technika nyomán a festési eljárások, alapvetően a feketealakos, majd a vörösalakos vázák?

2. Forrásérték (pl. a mitológia, a hétköznapi élet alakjai, jelenetei, magának a tárgyi kultúrának a képi megjelenése)

Milyen tematikák jelennek, jelenhetnek meg a vázaképeken? Miért több, más típusú forrás ez, mint az írott szövegek?

b) Római város- és lakóház-építészet

A római kultúra tárgyi emlékei közül ugyan csak turistaként, de akár játékfilmeket néző, és a témában jártas befogadóként is a legszembetűnőbb a feltárt római kori városrészek, épületek sora.

1. Úthálózat, vízvezeték (sajátosságai, jelentősége)

2. A római villa (felépítése, kapcsolata az életmóddal)

3. A római bérházak (szerkezetük, társadalmi vonatkozásaik)

c) Római középület-típusok

Különösen jelentős számos, a középiskolában is olvasott szöveg értelmezéséhez vagy akár csak pontos megértéséhez is, de általában az ókori római állam és társadalom működését is nélkülözhetetlenül illusztrálják a különféle középületek.

1. Szórakozóhelyek (színház, kettős színház, stadion, circus)
2. Fürdők (szerkezetük, kapcsolatuk az életmóddal)
3. Basilicák (a fogalom kettős használata az építészetben és funkcionálisan!)
4. Diadalívek, emlékoszlopok
5. Templomok

d) Kiemelkedő jelentőségű épületegyüttesek, középületek

Művelődéstörténeti jelentőségüknél, fennmaradásuknál vagy – az előbbiektől természetesen nem függetlenül – turisztikai jelentőségüknél fogva konkrét épületek, épületegyüttesek is kiemelendők.

1. Delphoi

Más régészeti lelőhelyek, elsősorban szent körzetek is reprezentálják az össz-görög kulturális értékek szimbolikus funkció- és épület-típus-körét (sport-stadion, vallás-szentély, templom, részben ehhez kapcsolódó kulturális élet-színház). Olümpia és Epidauros azonban valamivel nehezebben elérhető, s nem rendelkeznek azzal a sajátos irodalmi kötődéssel, mely a Helikon, a Parnassosz, a Kasztalia-forrás, Apollón és a múzsák kötődése kapcsán Delphoira jellemző. A görög-római lírai és epikus költészet és szimbolikája elválaszthatatlan a területtől.

2. A Forum Romanum

Mind önmagában, a római közélet terét reprezentálva, mind egyes konkrét épületeivel (Vesta-templom, Curia stb.), mind épület-típusaival (templomok, basilicák, diadalívek stb.) ugyancsak a kortárs szövegekhez kapcsolható, de autonóm forrásként is egyedülálló régészeti körzet.

3. Hadrianus Mausoleuma

4. Pantheon

e) A római portrészobrászat jellegzetességei

A görög-római portrék, kiemelten a plasztikák, azon belül is a tipizáló görög szobrászat helyett realiztikusabbá váló római forrásértéke Magyarországon először *Castiglione László: Az ókor nagyjai* című, az iskolai oktatásban is – módszertani mintaként, vagy direkt módon – haszonnal forgatható albuma révén vált a nagyközönség számára is egyértelművé (Budapest, 1978).

f) Pompeji mint sajátos leletegyüttes (az egyedülálló forrásérték hangsúlyozásával: hétköznapi élet, képzőművészet, feliratok, papiruszok)

Fennmaradásának módja, közismertsége, de részleteiben rejlő forrásértéke miatt is kivételes fontosságú forráscsoport. A római hétköznapi élet ábrázolásaitól tárgyi kultúrájáig sokszor egyetlen forrásunk.

g) Pannonia régészeti jelentősége és feltárása (a birodalomban betöltött szerepe és ennek hatása a tárgyi emlékekre, legfontosabb lelőhelyek, ásatások, kiállítások)

Pannonia régészeti emlékeiről részben mindaz elmondható, ami az eddigi római-kori feltárásokról. Jelentőségét adja ugyanakkor egyszerűbb elérhetősége és saját kultúránkhoz való kötődése.

h) Feliratok (témáik, jelentőségük, sajátosságaik)

Ahogy a görög tárgyi kultúra reprezentatív emlékeinek a kerámiákat tartottuk, a rómaiak egyértelműen köbe vésett felirataikban hagyták ránk a legnagyobb mennyiségű – ma ismert – emléket. Vita tárgya lehetne, mennyire hagyható ki formájában, nyelvi sajátosságaiban, tartalmi elemeiben e hatalmas szöveges forráscsoport latin nyelvi tanulmányainkból, annyi azonban bizonyos, hogy a valóságban is gyakrabban találkozunk mindennapi életünk során római felirattal, mint antik latin nyomtatott szöveggel, tehát ezekről elemi ismeretekkel rendelkezniünk mindenképp hasznos, indokolt.

i) íróeszközök, iróanyagok (tabulae, papirusz, pergamen, volumen, kódex, ezek használata, jelentősége)

Az antik kultúrához közvetlenül csak néhol kötődő tárgyi forráscsoport, melynek művelődéstörténeti vagy akár csak nyelvi hatása roppant fontos.

6.2. Antik hagyomány a későbbi korok vizuális kultúrájában

Latinóráink vizuális hátterének másik forrásvidéke az antikvitást követő korok párbeszéde az ókori kultúrákkal, azok a hatások, amelyek a görög-római művelődésről megszerzett ismeretek nélkül csak hiányosan vagy egyáltalán nem dekódolhatóak, s melyek immár egész művelődéstörténetünket átszövik. Mégis kiemelendő két kultúrtörténeti korszak, melynek művészete (és gondolkodása, így szövegei) valóban értelmezhetetlenek az antik előképek ismerete nélkül.

a) A reneszánsz (fogalma, kapcsolata az antikvitással)

b) A klasszicizmus (ugyanaz, mint előbb, kiegészítve a „klasszicizálás” általános fogalmával)⁸

E két korszak kiemelésén túl, de ezekre vonatkoztatva is kétféle hatásmechanizmus ismerete segíthet a műalkotások befogadásában.

c) A tematikus hatás ismerete (antik történelmi, mitológiai témák továbbélése)

d) Formai hatások ismerete

– ikonográfiai (jellegzetes alakok, típusok, attributumok)

⁸ Természetesen nem megkerülhetőek más művészettörténeti korszakok sem, legfőképp a barokk vagy a modern, vagy akár a posztmodern művészet. Utóbbiak esetében csak megerősíti a kulturális hatás erejét a gondolkodásában, eszköztárában egyébként az antiktól eltérő korszak recepciója.

– elvont formai hatás (a mindenkori „klasszicizálás” formai elemei: porticusok, idealizált öltözködés stb.)

Ezzel rendszereztük azokat a fő témákat és szempontokat, melyek a középiskolai latinórákon a vizuális kultúra kapcsán tipikusan felmerülhetnek, s felvetésük egyúttal ajánlott is. A fenti rendszerezés természetesen esetleges. Nem jelenti azt sem, hogy a tárgyi-vizuális emlékeket önálló tematika szerint szükséges feldolgozni. Lehet mindez akár egyfajta visszajelző vezérfonál is a pedagógus számára: vajon minden jelentős elem felbukkant-e egy akár alapvetően más tematikus rendben felépített tantervben, tanítási folyamatban.

Amikor tárgyi kultúráról beszéltünk, eddig annak képi megjelenéséről lehetett szó. Kitüntetett helyzetben vannak azok a latin nyelvet tanuló diákok, akik a régészeti emlékekkel fizikai közelségből is megismerkedhetnek. Míg a későbbi művészi alkotásokra tett hatás az európai kultúrkörben csaknem valamennyi jelentős város építészetében, vagy jelentősebb képtár anyagában fellelhető, az antik kultúra eredeti emlékei vagy a kimondottan ezeket a tárgyakat gyűjtő múzeumokban, vagy Görögország és a Római Birodalom egykori területén található konkrét régészeti lelőhelyeken, az azokhoz kapcsolódó kiállításokon. Magyarország nyugati fele, nagyjából az egykori Pannonia provincia elvileg ilyen régió, s valóban, a helyszíni feltárások és a kapcsolódó régészeti tárlatok a Római Birodalom egykori területén kívül eső országoknál, térségeknél lényegesen előnyösebb helyzetbe hozzák diákjainkat – a kiemelt régészeti lelőhelyekhez (Athén, Delphoi, Róma, Pompeji stb.) viszonyítva természetesen kevésbé. Hazánkban a legjelentősebb lokális régészeti gyűjtemény Aquincum és az Aquincumi Múzeum (www.aquincum.hu), valamint a Nemzeti Múzeum Lapidárium (<http://hnm.hu/hu/ki-allitasok/lapidarium>).

Az antik gyűjtőkörű, de régészeti lelőhelyhez nem kötött múzeumok között kiemelkedően jelentős a Vatikáni Múzeum, a British Museum (London) és a Louvre (Párizs). Magyarországon ezt a területet a budapesti Szépművészeti Múzeum Antik Gyűjteménye reprezentálja.

Az iskolai oktatás és a múzeumok világa az elmúlt évtizedekben egyéb területeken is igen közel került egymáshoz. A múzeumpedagógia fogalma az iskola és a múzeumok önálló küldetéseit köti össze. A pedagógia szempontjából már bemutatuk a vizualitás jelenségét. Ne felejtjük el, hogy a múzeumok is olyan korszakban kell, hogy kultúrárt közvetítsenek, információkat szolgáltatassanak, melyben az észlelés, befogadás új formái alakultak ki. A múzeumpedagógia egyfelől az iskola kinyújtott karja, mellyel eredeti formában éri el az értékes tárgyi múltat vagy művészi alkotásokat, s alkalmaz számára megszokott pedagógiai módszereket a szokatlan környezetben (csoportmunka, feladatlapos feldolgozás, rajzok készítése, információgyűjtés stb.). Másfelől a múzeum kinyújtott karja a legérzékenyebb, legnagyobb közös jövővel kecsegtető generáció felé, mellyel a számára korábban szokatlan módszereket (csoportfoglalkozások, kézműves műhelyek, történelmi játszóházak, nyári táborok, stb.) alkalmaz a máshogy – ismert környezetben.

A múzeumok a többször említett információs paradigmaváltást egyúttal a kiállítások megszervezésében és bemutatási formáiban, módszereiben is követik. A különböző mo-

bil-alkalmazásokban megjelenő tárlatvezetések helyi alkalmazása mellett ez elsősorban internetes felületeiken érhető tetten. Az említett nagyobb múzeumok honlapjait tehát nem csupán azoknak érdemes felkeresniük, akik abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy turistaként készülnek az adott intézménybe, vagy akár diákcsoporttal, hanem azok önmagukban is egyfajta – változó mélységű – virtuális múzeumlátogatást, tájékozódást és felhasználható oktatási segédanyagot szolgáltatnak. A külföldi múzeumok honlapjai általában több nyelven is működőképeseek, s szinte valamennyi múzeumi honlapon gyűjteménytől függetlenül kereshetők az egyes kiállítási darabok képei.

Hasznos linkek

Vatikáni Múzeum:

<http://www.museivaticani.va/>

Az antik gyűjtemény oldala olaszul, illetve angolul:

http://www.museivaticani.va/2_IT/pages/MPC/AC_Main.html

http://www.museivaticani.va/3_EN/pages/MPC/AC_Main.html

Múzeumpedagógiai felület a múzeum honlapjának „didattica=educationalactivities” menüpontjában található.

British Museum:

www.britishmuseum.org

Antik görög világ: http://www.britishmuseum.org/explore/cultures/europe/ancient_greece.aspx

Az antik Róma:

http://www.britishmuseum.org/explore/cultures/europe/ancient_rome.aspx

Múzeumpedagógia: a múzeum honlapjának „learning” menüpontjában.

Louvre:

www.louvre.fr

Antik gyűjtemény:

<http://www.louvre.fr/departments/antiquit%C3%A9s-grecques-%C3%A9trusques-et-romaines>

Múzeumpedagógia a múzeum honlapjának „arts et education” menüpontjában.

A két kultúrkör legjelentősebb régészeti múzeumai az adott lelőhelyek kiállításain kívül a nápolyi Museo Nazionale (<http://cir.campania.beniculturali.it/museoarcheologiconazionale/>), valamint az athéni görög Nemzeti Múzeum (<http://www.namuseum.gr/wellcome-en.html>).

Ki kell azonban emelnünk a budapesti Szépművészeti Múzeum Antik Gyűjteményének aktivitását, mely nemzetközi szinten is kiemelkedő múzeumpedagógiai és virtuális kultúráközvetítő szerepet játszik. A múzeum honlapja, a www.szepmuveszeti.hu a „látogatás” és a „múzeumpedagógia” menüpontban azonnal tanúskodik minderről, ahogyan az Antik Gyűjteményt is az egységes elvek szerint mutatja be (http://www.szepmuveszeti.hu/antik_gyujtemeny).

A gyűjtemény belső menüje azonban egy további sajátos világot tár ki előttünk, különösen a *Hyperion* virtuális kiállítás (<http://www2.szepmuveszeti.hu/hyperion/index.php>) használatával és az *Éős* múzeumpedagógiai programjánlaton keresztül (<http://www2.szepmuveszeti.hu/eos/index.php>).

Kimondottan virtuális „múzeumként” tesszük hozzá a fentiekhez az Oxfordi Egyetem antik művészettörténeti portálját, mely hiteles és igen sokoldalú segítséget nyújthat munkánkban: The Classical Art Research Centre (<http://www.beazley.ox.ac.uk/index.htm>).

7. A fordításról

7.1. A fordítás fogalma

A fordítás a latintanításban alapvetően gyakorlati tevékenységként van jelen, de talán célszerű először néhány elméleti kérdést megvizsgálni, és ehhez kapcsolni a gyakorlati megfigyeléseket. A fordításmélete tudományos diszciplínája adhatja meg ugyanis egyrészt a gondolatmenetünk irányait, másrészt a témához szükséges fogalmi apparátust.

A fordításmélet úgy definiálja a fordítást, hogy az az a folyamat, amelynek eredményeképpen a forrásnyelvi jeleket célnyelvi jelekkel helyettesítjük. A folyamat kiindulópontja is egy szöveg, végpontja is egy szöveg, és a fordítás maga a kettő közötti út, az a folyamat, amely a célnyelvi szöveget létrehozza.

Ennek megfelelően nyilvánvalóan érdemes lesz gondolkodnunk egyrészt a fordítási szituáció elemeiről, másrészt magáról a folyamatról, a tevékenységről, amelyet fordításkor végzünk.

A fordítás különleges sajátossága nyelvészeti szempontból az, hogy két nyelv egyszerre való működtetésén alapul: a szövegértés (analízis) a forrásnyelv törvényszerűségei szerint zajlik, a szövegalkotás (szintézis) viszont a célnyelven. Ennek az a következménye, hogy a kettő között szükség van egy átmeneti elemre, az átkódolásra. Az, hogy az átkódolás önálló szakasza-e a fordításnak, elméletileg kérdéses, de a latin fordítási gyakorlatban sokszor találkozunk olyan jelenségekkel, amelyek arra mutatnak, hogy létezik egyfajta „interlingva”, „fordításnyelv”, egyfajta harmadik kód, amely a forrásnyelvi és a célnyelvi forma közötti átmeneti megoldás. (Gondoljunk például azokra az esetekre, amikor a latin passzív szerkezeteket először magyarul is passzív formában alkotjuk meg, hogy könnyebben átlássuk az alany-állítmány-bővítmények viszonyát, és csak azután alakítjuk át „szép”-re, „magyaros”-ra, azaz aktív igealakokat használóra a mondatot.)

A fordítás tehát különleges nyelvi kompetenciákat kíván meg egyrészt azért, mert a gondolatok megformálásának két különböző stratégiáját működteti egyszerre, másrészt viszont nem olyan módon, ahogy ezt egy kétnyelvű beszélő teszi, mivel nem az egyik vagy a másik nyelven fogalmaz meg gondolatokat (ráadásul nem is saját gondolatokat fogalmaz meg!), hanem a két nyelv közötti közvetítést végzi. Ebből következőleg a tevékenység során állandóan új és új megértési és megfogalmazási változatokat vet fel (és el is), amíg egy olyan változathoz jut el, amelyben a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szöveg kielégítő ekvivalenciáját nem találja meg.

Ezek lesznek tehát azok a legalapvetőbb témák, amelyekkel foglalkoznunk kell: a közvetítési tevékenység, a szövegértés (percepció), a szövegalkotás (produkció) és a két szöveg ekvivalenciájának értelmezése. Sajátos probléma a latin szövegekkel kapcsolatban az, hogy többnyire irodalmi szövegekkel dolgozunk, ennek következtében mindig

szembe kell néznünk azzal, hogy a szövegeknek nemcsak lehetséges többféle értelmezése, hanem nyilvánvalóan van is – ez pedig az irodalomtudományi megközelítést is szükségessé teszi számunkra.

7.1.1. A fordítási szituáció

A fordítási szituációnak először is vannak nyelvi elemei, amelyekkel nyelvészeti eszközökkel foglalkozhatunk. Ezek a forrásnyelv, esetünkben a latin, a célnyelv (a magyar), a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szöveg.

A forrásnyelv és a forrásnyelvi szöveg a latintanításban szorosan összekapcsolódik egymással, hiszen a forrásnyelv, a latin törvényszerűségeit elsősorban éppen forrásnyelvi szövegek fordítása segítségével tanítjuk, sőt, általában az általánosabb latin nyelvészeti kérdések tárgyalásánál is igyekszünk mindig konkrét példákra utalni, konkrét szövegek mondataiból levonni a nyelv különböző szintjeire vonatkozó általánosító következtetéseket. Ez nyilvánvalóan abból adódik, hogy nem állnak rendelkezésünkre anyanyelvi beszélők, anyanyelvi közeg, aminek segítségével kontrollálhatnánk a leíró nyelvi megállapításainkat, sőt a leíró nyelvtan fogalma is kissé problémás a latin nyelv esetében, mivel a szövegeink nagy időintervallumot ölelnek fel, arról pedig, hogy milyen volt a nyelv akár vertikális, akár horizontális tagolódása (régennyelvi és tájnyelvi sajátosságok) a szövegek fennmaradásának körülményei miatt igen keveset tudunk.

A forrásnyelvi szövegek tehát egyszerre tárgyai a fordításnak mint tevékenységnek és eszközei annak, hogy megismerjük/megismertessük a forrásnyelvet. Ez nemcsak nehézség a latintanításban, hanem olyan tény, amelyre a latin tanulmányok során feltétlenül érdemes felhívni a figyelmet abból a célból, hogy reflektáltabban lássunk rá önnön nyelvi kompetenciáinkra, illetve azok esetleges bizonytalanságaira.

A fordításnak vannak másrészt nem nyelvi elemei is: a forrásnyelvi adó, a célnyelvi vevő, a fordító, aki egy személyben forrásnyelvi vevő és célnyelvi adó, valamint a forrásnyelvi kontextus (azok a történelmi, földrajzi, társadalmi, kulturális, politikai, vallási stb. elemek, amelyek a forrásnyelv világára jellemzőek) és a célnyelvi kontextus.

A latin nyelv esetében speciális helyzetet idéz elő az, hogy a forrásnyelvi adó nemcsak nyelvileg tartozik más közeghez, mint a célnyelvi vevő, hanem történelmi időben is igen távol esik tőlünk, ezért sokszor nemcsak a forrásnyelvi kontextus szintjén találkozzunk problémákkal, hanem a forrásnyelvi adó gondolatmenetét sem mindig könnyen követhetjük. Ez az a problematika, amelyet a latintanítás során a művelődéstörténeti ismeretek tanításával igyekszünk áthidalni. Erről a továbbiakban még részletesebben lesz szó.

7.1.2. A fordítás fajtái

Esetünkben a fordítás fajtái közül csak azok jönnek szóba, amelyek írott forrásszöveg-ből indulnak, a végeredmény szempontjából az írott szöveg írásbeli fordítása, a tanítás folyamata során pedig az írott szöveg szóbeli fordítása, hangzó szöveggel legfeljebb kivétel- és érdekességképpen találkozunk tanítványaink.

A tanítás folyamata során általános, hogy az írott szöveget szóban fordítjuk / fordíttatjuk, és nyelvi, irodalmi, művelődéstörténeti kommentárokat fűzünk hozzá. Ez a módszer kétségkívül nemcsak hagyományos, de nagyon hasznos is, nem véletlen, hogy az emelt szintű szóbeli érettségi során is ilyesféle gyakorlat keretében kérjük számon a fordítási és a nyelvtani ismeretek alkalmazásának készségét. Másrészt, ha megfigyeljük ezt a gyakorlatunkat, azt találjuk, hogy az ilyen tevékenység végeredménye nem szabályos célnyelvi szöveg, hanem gyakran csak afféle „fordításnyelvi” produktum. Ezért természetesen szükséges a tanítás során olyan szituációkat is teremteni, amelyekben az írott szöveg fordításának végeredménye írott szöveg lesz, mert csak ebben az esetben szembesülünk / szembesítjük tanítványainkat azzal a követelménnyel, hogy a fordítás során keletkezett célnyelvi szövegnek bele kell illeszkednie a magyar nyelvi szövegek rendszerébe, elfogadhatónak, „magyaros”-nak kell lennie.

Ez azt a gondolatot állítja előtérbe, hogy a latin nyelv tanításának célja nemcsak az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése, mint az az élő nyelvek esetében megszokott, hanem egyrészt a közvetítő készség, másrészt pedig az anyanyelvi szövegalkotási kompetencia fejlesztése is.

7.1.3. A fordítás speciális körülményei

Ezek a problémák a latin nyelv esetében különösen fontossá válnak.

Arról a tényről, hogy a forrásnyelv nem élő nyelv, és ez milyen nehézségeket okoz, már a korábbiakban beszéltünk. Ehhez járul az is, hogy esetünkben a fordítási irány is csaknem mindig a latinról magyarra történő fordítás, csak ritkán, speciális nyelvtani jelenségek gyakorlása céljából szoktunk magyarról latinra fordítani. (Nem utolsósorban azért is, mert – anyanyelvi beszélők híján – igencsak nehezen tudnánk ellenőrizni, hogy a produkciónk mennyire felel meg a latin nyelv természetes használatának.) Természetesen lehetséges a latin nyelv gyakorlását némi korlátozott kommunikációs feladatokkal élnékiteni, de az idegen nyelven történő kommunikáció esetünkben nem lehet a tanítás célja.

Kapcsolható ehhez a gondolathoz az is, hogy szövegeink szinte kivétel nélkül szépirodalmi szövegek, tehát a fordítás műfajilag korlátozott közegben zajlik, másfelől viszont a célnyelv oldaláról éppen ezért stilisztikai igényességet tételez fel. Ebből következik, hogy a latintanításnak bizonyos értelemben „hasznos mellékterméke” a magyar nyelvű szabatos, különféle stilisztikai eszközöket használni képes szövegalkotási képesség.

A szövegtípusok is sajátosak, amelyekkel találkozunk, leggyakrabban a kommunikációnak az ábrázoló és az érzelemkifejező funkciója jelenik meg bennük, a felhívó, cselekvésre készítő funkció jóval ritkábban, olykor áttételesen (pl. szónoki beszéd fordítása). Ennek megfelelően nem annyira a beszélt nyelvi fordulatok, a hétköznapi nyelv áll a latintanítás előterében (mint az élő nyelveknél általában), hanem az irodalmi nyelv különféle regisztereiben szerezhetnek tapasztalatot tanítványaink.

7.1.4. A fordítás mint tantárgy

A fordítást mint tantárgyat általánosságban nyelvészeti oldalról és eszközökkel szokás megközelíteni.

7.1.4.1. A kontrasztív nyelvészet tanulságai

A kontrasztív nyelvészet definíciószerűen a nem rokon nyelvek szinkron egybevetésével foglalkozik.

A latin nyelv tanítása során gyakran használjuk ezeket a tanulságokat. Egyrészt fontos, hogy a diákok átlássák azokat a jellegzetes különbségeket, amelyek a magyar (egy finnugor) és a latin (egy indoeurópai) nyelv között vannak. Már a nyelv tanításának kezdetén szembe találjuk magunkat azokkal a problémákkal, amelyeket az esetek fogalma jelent egy agglutináló nyelvet beszélő számára, hasonlóképpen az előrehaladás során az igeidők és igemódok rendszerét úgy lehet leginkább átlátni, ha összevetjük a különbségeit a magyar nyelv másféle idő- és módtagolódásával.

A tanult (vagy ismert) más idegen nyelvekkel (amelyek általában szintén indoeurópai eredetűek) való összevetés a hasonlóságok segítségével képes továbbépíteni tanítványaink latin nyelvi gondolkodását: a német nyelv sokat segít a latint tanulóknak az esettan megértésében, az angol az igeidők rendszerének, az időviszonyok indoeurópai nyelvi fontosságának felismerésében, az orosz esetleg a participiumok készletének áttekintésében, stb.

Gyakran használható a kontrasztív szemlélet olyankor is, amikor a magyar nyelvi ismeretek a hasonlóság útján segítenek: bizonyos határozófajták, egyes mellékmondat-típusok ilyenek.

Abban az esetben, ha tanítványainknak már viszonylag kielégítő ismeretei vannak a magyar leíró nyelvtanról, a mondatok egymáshoz való kapcsolódásának módjait és eszközeit kontrasztív úton közelíthetjük meg: a tagmondatok szerinti elemzés, a különféle bővítmények megkeresése a szövegértelmezés leghatékonyabb módszerévé válhat a latin nyelvű szövegekkel kapcsolatban.

A kontrasztív nyelvészet ugyan nyelvi rendszerek egybevetését végzi, és konkrét szövegtől független tanulságokat állapít meg, de módszerei jól használhatók a latin nyelv tanításában, annál is inkább, mert itt nem (vagy csak kevésbé) áll rendelkezésünkre a nyelvtanításnak a kommunikációs ismétléssel működtethető bevésési technikája.

7.1.4.2. A fordításelmélet tanulságai

A fordításelmélet annyiban szolgál más jellegű tanulságokkal, mint a kontrasztív nyelvészet, hogy nem nyelvi rendszerek egybevetéséről értekeznek, hanem konkrét szövegekkel foglalkozik, ennek kapcsán tehát a latintanítás számára nem magáról a latin nyelvről szóló elméleti ismereteket, inkább gyakorlati, a szövegekkel való bánást segítő megfontolásokat mutat fel.

Fontos szempont például az, hogy a szövegek fordításakor gyakran nem a nyelvi rendszer azonos szintjén elhelyezkedő jelenségeket állítunk párba. Ilyen például az a tény, hogy a latin igeneves szerkezeteket a magyarban általában mellékmondatok segítségével tudjuk legjobban visszaadni, a forrásnyelvi szószerkezetnek tehát ilyenkor a célnyelvben egy magasabb egység, a mondat felel meg. Sajátos összefüggésekre derül fény az ilyen kapcsolatok vizsgálatakor: például az *oratio obliqua* tanítása / tanulása esetén azt láthatjuk, hogy a *verba sentiendi et dicendi* vonzata olykor egyetlen mondatrészt (tárgy), máskor szerkezet (*accusativus cum infinitivo*), ismét máskor mondat (függő kérdés vagy célhatározói mellékmondat). Ezeknek a jelenségeknek az ismeretszerű használata gyakran nagy segítség a fordításban / a fordítás tanításában (ha látunk a szövegben a *verba sentiendi et dicendi* közül egy alakot, rögtön tudjuk, mit érdemes mellette keresni).

Az a tény, hogy általában egyirányú ekvivalencia-viszonyokkal van dolgunk, bizonyos mértékben megkönnyíti a tanítás gyakorlatát, sokszor tudunk – úgyszólván – receptet adni tanítványainknak. Például ilyesfélét: az *ablativus absolutus* fordításakor a *participium perfectum* vagy *imperfectum* volta dönti el, hogy milyen az időviszony a *participiumban* és a főigében kifejezett cselekvés között, miután ezt megállapítottuk, már könnyen tudunk időhatározói kötőszót választani, aztán pedig az *ablativus absolutus* főnévi eleméből lesz a mellékmondat alany, a *participiumiból* pedig a mellékmondat állítmánya, stb.

A fordításelmélet általában nagy hangsúllyal foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy tárgya nemcsak művészi szövegek fordítása, a latin nyelv esetében azonban ez ritka és speciális eset. A középiskolai munkában szinte kivétel nélkül irodalmi szövegek képezik vizsgálódásaink tárgyát. Feliratok, grafittik, tárgyakon megjelenő nyelvi egységek bemutatása persze élnékítheti, és történeti-művelődéstörténeti kontextusba helyezheti a latin nyelv tanítását/tanulását. Olykor nagyon is inspiráló lehet tanítványainknak egy-egy építési felirat vagy érme kiböngészése, azt az érzést keltheti fel bennük, hogy a latin nyelv hétköznapi használatával, az ókori élet mindennapjaival kerülnek kapcsolatba. Nyilvánvalóan célszerű persze ezeket a szövegeket / szövegtöredékeket alaposan megválogatni, mert másfelől az ilyen emlékekben előforduló sok rövidítés, a tanult – irodalmi – nyelvtől való eltérések esetleg túl nehéznek bizonyulhatnak diákjaink számára, és ebben az esetben inkább elriasztóan hathatnak.

Mindenesetre fontos, hogy olykor eltöprengjünk nemcsak a konkrét megoldások, a végeredmény minőségének vizsgálatán, hanem magát a tevékenységet, a fordítási folyamatot is szemügyre vegyük. Hiszen ennek a gondolatmenetnek a segítségével jobban tudjuk követni egyrészt azt, hogy tanítványainknak milyen módszereket ajánljunk a fordításhoz, másrészt – és ez talán nem kevésbé lényeges a konkrét tanítási folyamatban – jobban rálátunk arra, hogy egy adott jelenségnél milyen tényezők okozhatnak

problémát a diákoknak, és így – azáltal, hogy célzott kérdéseket teszünk fel – nemcsak a konkrét szöveg lefordításában tudunk segítséget adni, hanem a kérdések megfogalmazására is rá tudjuk vezetni a tanítványaikat. Tehát meg tudunk mutatni nekik olyan módszereket, amelyek az önálló fordításkor a saját tevékenységük tudatosításával a fordítási (és nyelvi) ismeretek magasabb szintjére, reflektívabb kezelésére vezethetnek.

7.1.4.3. Irodalomtudományi megközelítések

Mivel szövegeink – ahogy a fentebbiekben kifejtettük – túlnyomórészt szépirodalmi szövegek, a latin fordításban jelentős szerepe van az irodalomtudományi megközelítésnek. Talán a legfontosabb szempont az, hogy a fordítás tanítása során állandóan tudatosítanunk kell tanítványainkban azt a tényt, hogy ezek a szövegek egyrészt természetüknél fogva sokértelműek, másrészt a stilisztikai eszközök alkalmazása bennük semmivel sem „primitívebb”, mint a modern irodalomban. Jellegzetes példa erre az úgynevezett „jelzőcsere” problémája. A forgalomban lévő tankönyvek (sőt, a kommentárok jelentős része is) gyakran úgy magyaráznak egy nehezebben fordítható, sajátos jelzős szerkezetet, hogy a jelzőt egy másik főnévhez vonják, mint amihez egyeztetve van, s így hétköznapibb kifejezést állítanak elő, nem törődve azzal, hogy éppen a nem hétköznapis jelző – jelzett szó viszony adja a költői nyelv erejét, különlegességét, dinamikáját. (Vajon eszünkbe jutna-e Ady vagy József Attila egy-egy sajátos képét efféle módon „értelmesíteni”?)

A fenti példa arra mutat rá, hogy nem olvashatjuk / fordíthatjuk a római irodalom szövegeit pusztán „források”-ként, kiszakítva az írói corpusból és a kor irodalmi nyelvének közbeszédéből. Ez pedig természetesen hatással van nemcsak minden konkrét fordításra, hanem a szövegekkel való munka tanítására is: az egyik legfontosabb elsajátítandó attitűd talán éppen az, hogy a szöveg stilisztikai jellemzőit igyekezzünk feltárni, ne a magunk számára elképzelt ideált erőltessük rá az ókori művészetre.

Ehhez kapcsolnám azt a gyakorlati tanítási módszert, amely sokszor segít rámutatni arra, hogy mennyire többféleképpen olvasható-értelmezhető az ókori szöveg: célszerű egyszer-egyszer olyan rövidebb szövegrészt végigelemezni, amelynek sok jó minőségű, és – amennyiben lehetséges – különböző korokból származó magyar műfordítása van, és összevetni egymással a fordítások részletmegoldásait abból a szempontból, hogy melyik hogyan értelmez egy-egy különleges stilisztikai fordulatot, illetve milyen módszerrel talál számára magyar ekvivalenst.

7.1.4.4. Művelődéstörténeti szempontok

Az antik irodalom műfordításában az egyik legnehezebben megoldható probléma az, amit a fordításelmélet ekvivalens nélküli lexikának nevez, az a helyzet, amikor a mai kultúránk gyakorlati és gondolkozásbeli sémái nem felelnek meg az ókoriaknak. A lábjegyzetek problémája.

Vannak ezek között olyan elemek, amelyek viszonylag egyszerűek: a reáliák megváltoztak, ezért bizonyos tárgyakra, dolgokra nincs megfelelő szavunk. Ilyen például a *tripus*. (Amelyet persze lefordíthatunk „háromláb”-nak, de attól még nem lesz érthető az olvasók számára sem a funkciója, sem az, hogy a valóságban milyen is volt.)

Egy fokkal bonyolultabb ügy az, amikor a tárgy/fogalom ismert a mi kultúránkban is, csak a funkciója, használati köre, a hozzá kapcsolódó tevékenységek, gondolatok mások: például a koszorú esetében. Hányszor találkozunk a római irodalomban azzal a képpel, hogy a férfiak koszorút tesznek a fejükre, és mennyire disszonáns ez a modern olvasó számára, akinek többnyire fogalma sincs arról, hogy a koszorú a szakralitás világába való belépéshez kapcsolódik?

Ezekre a problémákra általában nincs más megoldás, mint a lábjegyzet. A latintánításban természetesen megközelíthetjük úgy is a dolgot, hogy a problémát a „művelődéstörténet” című fejezetbe utaljuk, és azt mondjuk, hogy éppen az ilyesféle dolgok magyarázatára külön időt, tanulási/tanítási tevékenységet fordítunk. Annyiban talán mégis érdemes megemlíteni itt ezt a kérdést, mert ezek azok a nehézségek egy-egy adott szövegben, amelyeket a tanár talán észre sem vesz, a diáknak mégis a legtöbb gondot okozzák a megértésben.

Még súlyosabb gond az, amikor nem egyszerűen tárgyi ismeretekről van szó, hanem a gondolkodás hagyományairól. Ilyen például az istenek kérdése. „*Sub Iove*” – olvassuk Horatiusnál, és a szótárak általában megadják, hogy ez a kifejezés azt jelenti, hogy „a szabad ég alatt”, de mekkora különbség van a kétféle érzelmi tapasztalás között: a római számára az istenség egyszerre személy és elvont fogalom, a magyarban elvész az a kép, hogy a vadász zsengehúsú felesége helyett a hideg Iuppiterrel tölti az időt.

Másképp problematikus (és visszaadhatatlan) az a jelenség, amikor a latin szöveg nyelvi idegenszerűséggel érzékelteti a pátoszt (vagy épp az iróniát): mit is feleltethetnénk meg a görögös szerkezeteknek? Nem valószínű, hogy megoldás lenne a modern számítástechnikai angolos makaróni-változata.

És akkor még szándékosan elkerültem a versformák kérdéskörét: mennyire különböző stíluskövettségeket hoz magával a szapphói strófa magyarul, mint latinul!

Nyilvánvaló, hogy ezeknek a problémáknak a megoldását nem fogjuk elvárni tanítványainktól a latinórák során. Mégis, ha a fordításról beszélünk, valószínűleg érdemes legalábbis felvetni őket.

7.1.4.5. A fordítás mint cél és mint eszköz

Ahogy „**A célok**” című fejezet kifejti, ma Magyarországon a latintánításnak csak egyik célja lehet a latin nyelvismeret megszerzése. Ennek eszköze a viszonylag nagy mennyiségű szöveg olvasása, fordítása. Felmerül az a kérdés, hogy milyen szintű fordítás az, ami a latin nyelvtudás megszerzéséhez elegendő, illetve szükséges.

Minden gyakorló latintanár alkalmazza azt a módszert, amelyet „közös fordítás”-nak nevezhetnénk, amikor a csoport egy adott szöveget úgy olvas el, illetve fordít le, hogy a mondatok nyelvtani-lexikái-tartalmi problémáit kérdések felvetése és azok megbeszélése segítségével oldjuk meg, és így keletkezik egy többé-kevésbé elfogadható magyar nyelvű szöveg, általában szóbeli formában. Ez a szöveg természetesen ritkán felel meg teljesen a célszöveggel szemben támasztható valamennyi követelménynek (már csak szóbeli formája és kollektív keletkezése folytán is), mégis a latinórán a leggyakoribb „fordítási termék”. Nyilvánvaló, hogy a konkrét pedagógiai célnak megfelelően különböző tulajdonságai lesznek hangsúlyosak. Amikor a nyelvtani szerkezetek

gyakorlása a cél, valószínűleg kevésbé lesz fontos a lexika árnyaltsága, amikor viszont egy szerző sajátos irodalmi teljesítményét tanulmányozzuk, valószínűleg előtérbe fognak kerülni a stilisztikai jelenségek, és így a fordításban is nagyobb hangsúlyra lesz a költői képeknek, alakzatoknak. Mindenesetre az ilyen fordítás nyelve többnyire az a fajta „harmadik kód”, amelyről a korábbiakban beszéltünk. Ebben az esetben a fordítás egyértelműen eszköz, a nyelvtanítás eszköze, és a végterméke is igen korlátozottan vezethető igazi fordításnak.

Másrészt (ahogy „A célok” fejezetben szó volt róla) fontos célunk az általános nyelvi kompetencia-fejlesztés is, illetve ezen belül az ún. közvetítői készség fejlesztése. Ez azt feltételezi, hogy a fordítási tevékenység végterméke egy olyan szöveg lesz, amely jól beleilleszkedik a magyar nyelvű szövegek corpusába, tehát nemcsak nyelvtanilag helyes és lexikailag választékos, hanem stilisztikai szempontból is megüti azt a mértéket, ami elvárható az érettségiző diákok szövegalkotásától. Ehhez a célhoz természetesen a diákok önálló munkájának szervezésére és ellenőrzésére van szükség. (Ezt többnyire írásos formában tudjuk megoldani, bár a tanulmányok viszonylag előrehaladottabb szintjén célszerű legalábbis próbálkozni azzal, hogy a tanulók szóban is képesek legyenek fordítási tevékenységük eredményeképpen jó magyar szöveg alkotására.) Másfelől a fordítás ebben az esetben az anyanyelvi szövegalkotási kompetencia fejlesztésének is eszköze, nemcsak a szöveg megértéséről kell tanúskodnia tehát, és így végeredménye nem maradhat meg az „interlingva” szintjén, hanem stilisztikailag is elfogadható magyar szövegnek kell lennie.

Kérdés, hogy a középiskolai latintanítás során keletkező fordítások mennyiben lehetnek valóban céljai a fordítási folyamatnak. Az esetek többségében valószínűleg nem azok. Mégis, egy-egy kiemelkedő tanuló munkája olykor megfelelhet azoknak a követelményeknek is, amelyeket a műfordítással szemben támasztunk – és ez nagy motivációs erő lehet tanítványaink számára.

7.2. Percepció és produkció

A fordítás alapértelmezésben szövegértés (analízis) és szövegalkotás (szintézis) együttes működtetése. A fordításelmélet felveti azt a kérdést (és érdemes a gyakorlat szempontjából is megfontolnunk), hogy milyen szakaszokból épül fel egyrészt a percepció és a produkció, másrészt, hogy van-e átváltási szakasz a kettő között.

7.2.1. A fordítási folyamat modelljei

Vizsgáljunk meg néhány elképzelést a fordítási folyamattal kapcsolatban! Úgy tűnik, mindegyiknek lehet tanulsága a latin fordítás és ennek tanítása szempontjából.

7.2.1.1. A denotatív (szituatív) modell

Ez az elképzelés azt feltételezi, hogy a forrásszöveg analízise visszavezeti a nyelvi jeleket denotátumokra (szituációkra), és a szintézis, vagyis a célszöveg ezeket a denotátumokat (szituációkat) írja le. A latin szövegek jelentős részében ez a modell működtetőnek látszik, amikor például egy Caesar-szöveg valamilyen hadműveletet ír le, gyakran találjuk úgy, hogy a legegyszerűbb módja a fordításnak az, ha rekonstruáljuk a magunk számára a történéseket, és ezeket a megfelelő magyar kifejezésekkel írjuk le.

A modell problémáival is sűrűn szembesülünk azonban a latinban, leginkább jellemző módon az idegen reáliák kérdésében, amikor például a szövegben a „*toga*” mint a római polgár jellemző viselete és ezzel együtt a köztársasági szabadságeszmény megnyilvánulása jelenik meg, az esetek többségében nehezen tudjuk megoldani a fordítást kitérők vagy esetleg lábjegyzetek nélkül.

Az is problematikus ebben a modellben, hogy ha többféle kifejezés létezik egy adott dologra, akkor nemcsak arra kell ügyelnünk, hogy mi az a dolog, amiről beszélünk, hanem arra is, hogy az adott szöveg stilisztikáját melyik képezi le jobban.

Hasznos lehet tehát a fordítás tanításában mind ennek a gyakorlatnak a kipróbálása, valamint, ha felhívjuk a figyelmet a korlátaira.

7.2.1.2. A transzformációs modell

Ez az elmélet azt feltételezi, hogy van olyan tartománya a két nyelvnek, amelyben a jelek száma, rendszere közös, itt lehet átváltani egyik nyelvről a másikra, és ehhez sorozatos transzformációkkal juthatunk el. Az első lépés tehát az analízis, amikor intralingvális transzformációkkal visszavezetjük a felszíni szerkezeteket mélyszerkezetekre, aztán a forrásnyelvi mélyszerkezeteket célnyelvivel helyettesítjük, majd következik a szintézis, amikor létrehozzuk a célnyelvi felszíni szerkezeteket.

A tanításban felhasználható ez a modell, a forrásnyelvi szöveg transzformálása persze a mi gyakorlatunkban a latin szöveg nyelvtani elemzését jelenti, a célnyelvi felszín kialakítása másfelől nagyon hasznos a magyar nyelvi eszköztár tudatosítása szempontjából.

Hátránya a modellnek az, hogy nem veszi figyelembe a forrásnyelvi megfogalmazás szerepét a célnyelvi felszín kialakításában, vagyis azt, hogy a szövegeink alapvetően szépirodalmi szövegek lévén, szükséges, hogy a nyelv stilisztikai szintjeivel is foglalkozunk.

7.2.1.3. A szemantikai modell

Ez az elképzelés emlékeztet az előző modellre, de itt szemantikai mélystruktúrákon keresztül dolgozunk: elemi szemantikai egységekre bontjuk a szöveget, kiválasztjuk, hogy melyek közülük a centrálisak és melyek a perifériálisak, ezeket váltjuk át a másik nyelvre, majd építjük fel ezek alapján a célnyelvi felszíni szerkezeteket.

Ez a módszer is gyakran hasznos a latin fordításban, különösen az a szemlélet, hogy az eredeti szövegtől annak értelméhez igyekszünk eljutni, majd ezt a felismert értelmet jelenítjük meg a magyar szövegben. Maga a modell meglehetősen erősen formalizálni igyekszik a szövegek lehetséges struktúráit, ez valószínűleg sem nem szükséges, sem

nem lehetséges a számunkra, de az a módszer, ahogy felépíti az ún. szemantikai törzsnyelvet, nagyon is tanulságos lehet.

Egyfelől feltételez egy olyan lexikát, amely szófajoktól függetlenül tartalmaz prédikátumokat (cselekvések, történések, események), nomeneket (személyek, dolgok, fogalmak) és adjunktumokat (ezekhez kapcsolódó elemek), másfelől ezeket ún. szemantikai függvények (lényegében logikai korrelátumok, például szinonímia, antonímia, folyamatelemek: kezdődik, véget ér, működik stb.) segítségével hozza kapcsolatba egymással.

Ez a technika sok segítséget nyújthat az olyan fordítási problémák tárgyalásánál, mint például az igeneves szerkezetek, ahol a szófaji megközelítés helyett a szófajok közötti átlépés a fordítás gyakorlati kulcsa.

7.2.1.4. Az ekvivalencia szintjeinek modellje

Ez az elmélet többféle modell alapján azt tételezi, hogy a forrásszöveg és a célszöveg között különböző szinteken is (nyelvi jelek szintje, megnyilatkozás szintje, közlemény szintje, szituáció szintje, kommunikációs cél szintje) lehetséges kapcsolatot teremteni. A megértés a nyelvi jelek szintjétől halad a kommunikációs cél szintje felé, a szövegalkotás ellenkező irányban. Gyakran már a kommunikációs cél szintjén eldől, hogy a célnyelvben mi felel meg a forrásszöveg kommunikációs céljának, ilyenkor már ez kizárja a lehetőségek többféleségét, ezért nem szükséges minden esetben végigjárni szövegalkotáskor az összes szintet.

A fordítás gyakorlatában azonban általában a nyelvi jelek szintjén kezdünk el tevékenykedni a szövegalkotásban, és akkor lépünk csak vissza a szintek között, ha valamilyen problémába ütközünk. Ennek ellenére ez az elmélet is hasznos abból a szempontból, hogy felhívja a figyelmet arra az alapvető imperatívuszra, hogy mindig szöveget fordítunk, nem mondatot, vagyis hogy csak a teljes szöveg kommunikációs kontextusában dől el, hogy egy adott megoldás mennyire helyes a szöveg adott pontján.

7.2.2. Az ekvivalencia

A legutóbbi modell kapcsán felvezettük a fordításelmélet egyik legközpontibb fogalmát, az ekvivalenciát. A kérdés az, hogy milyen kritériumok teljesülése esetén tekinthetjük a célszöveget ekvivalensnek a forrásszöveggel, hétköznapi nyelven mikor mondhatjuk egy fordításra azt, hogy jó.

Az ekvivalenciát is különböző szinteken, különböző rétegek vizsgálatával értelmezhetjük, ugyanúgy, ahogy a nyelvi megnyilatkozásokat is.

7.2.2.1. A referenciális ekvivalencia

Ez a legalapvetőbb szint, azt feltételezi, hogy a célszövegben a forrásszöveghez képest a valóság azonos szelete, tényei, eseményei, jelenségei jelennek meg. Nyilvánvaló, hogy ez minden fordítás esetében invariáns, tehát kikerülhetetlen követelmény.

7.2.2.2. A kontextuális ekvivalencia

A kontextuális ekvivalencia azt tartalmazza, hogy a nyelvi elemek ugyanazt a helyet foglalják el a szöveg egészében. Ezt két irányból lehet definiálni, egyrészt a mondat felől: ez azt jelenti, hogy a mondatok ugyanúgy kapcsolódjanak a célnyelvi szövegben, mint a forrásnyelviben; másrészt a szöveg felől: a mondatok a célnyelvi szövegben ugyanúgy kapcsolódjanak egymáshoz, mintha az nem fordítás lenne – tehát itt belép az a követelmény is, hogy a célszöveget nemcsak a forrásszöveg, hanem a célnyelv irányából is vizsgáljunk kell.

A latintanításban ez a szempont nagyon is gyakran merül fel, amikor azt a követelményt állítjuk a fordítás (a tanulók) elé, hogy a létrehozott szövegnek nemcsak a latin szöveg megértését kell tanúsítania, hanem magyar szöveggént önmagában is érthetőnek és nyelviileg kifogástalannak kell lennie. („Fordítsa le jó magyarsággal” – ez szokott lenni a feladat megfogalmazása.)

7.2.2.3. A funkcionális ekvivalencia

Ez a szint azt jelenti, hogy a célszövegnek ugyanazt a szerepet kell betöltenie a célnyelvi olvasók számára, mint a forrásszövegnek a forrásnyelvi olvasók számára.

A mi tárgyunkban ez nyilván definitíve problematikus, mivel nagyon kevés információnk van a latin szövegek korabeli befogadásáról, értelmezéséről, értékeléséről. Másrészt annyiban mégis kitétetten fontos szempont, hogy épp a latin nyelv esetében él a legtöbb nyelvi-stilisztikai babona azzal kapcsolatban, hogy kell-e érzékeltetni azt az időbeli távolságot, ami ezektől a szövegektől a mai olvasót elválasztja. A fordításmélet azt tételezi, hogy a fordított szövegnek bele kell illeszkednie a célnyelvi beszélők által használt szövegek sorába. Ennek az én értelmezésem szerint az a folyománya, hogy nincs szükség semmiféle olyan törekvésre, hogy a lefordított latin szöveg „régiség”-ét érzékeltessük. (Valószínűleg épp ellenkezőleg, az okoz nehézséget minden latinból fordított szöveg számára, hogy ne legyen áthidalhatatlan ez az időbeli távolság az olvasók számára.)

A gyakorlatban itt arra hívnánk fel a figyelmet, hogy olykor van valami olyan ösztöne a tanítványainknak, hogy az ókori szöveghez egyfajta XIX. századi nyelvhasználatot társítanak (a „régis” címke alapján), alig győzzük kigyomlálni fordításaikból az „ám”-ot, „ezen”-t és társaikat.

A fordításmélet mindenestre megerősít bennünket abban, hogy az ekvivalencia követelményéhez hozzájárul az elfogadhatóság követelménye is, mivel célnyelvi környezetben kell funkcionálnia a fordításnak. A szépirodalmi szövegek helyzete természetesen sajátos: a műfordításban a forma a referenciális részbe tartozik.

Összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy az ekvivalenciának vannak fokozatai, és éppen ez a kritika alapja, tehát hogy a célszöveg milyen fokozatát tudja elérni az ekvivalenciának.

7.3. A latin fordítás sajátosságai

7.3.1. Szociolingvisztikai tanulságok

7.3.1.1. A forrásnyelv és forrásnyelvi társadalom viszonya a célnyelvvel és a célnyelvi társadalommal

A latin fordítás elsősorban azért különleges a más nyelvekből való fordításhoz képest, mert a forrásnyelv és a forrásnyelvi társadalom a történelmi időben meglehetősen messze van tőlünk, a célnyelvi társadalomtól. Ennek az a következménye, hogy nagyon sok olyan problémával találkozunk, ami a két világ eltérő gondolkodásából adódik.

Említsük például talán Plautust, akinél a nyelvi humor gyakran abból származik, hogy a jogi nyelv formuláit alkalmazza a (sokszor meglehetősen alantas) hétköznapi helyzetekre. Ilyenkor elvben a pragmatikai adaptációra lenne szükség a fordításban, de éppen azért, mert a mai világ társadalmi gondolkodása is tökéletesen más, gyakorlatilag megoldhatatlan lefordítani például egy olyan nyelvi tréfát, amikor egy rabszolga hosszán emlegeti az őseit (holott a római jog szerint a rabszolga esetében nem értelmezhető a család fogalma).

A tanítás során ezeket a fordítási problémákat nyilvánvalóan csak úgy tudjuk megoldani, hogy művelődéstörténeti kommentárral kísérjük a szöveget. Sajnos a legtöbb tankönyv az efféle nyelvi jelenségekről tudomást sem vesz, a tanár feladata tehát nemcsak a magyarázat, hanem sokszor az is, hogy egyáltalán felhívja a figyelmet a gondolkodásbeli távolságra a mi civilizációnkhoz képest.

7.3.1.2. Az ekvivalens nélküli lexika

Talán ez a leggyakoribb és legnyilvánvalóbb probléma a latin szövegek fordításában, olyannyira, hogy sokszor észre sem vesszük, úgy siklunk el felette. Kinek jut eszébe például, hogy a *quaestor* vagy a *legiō*t lefordítsa? Ezekben az esetekben általában úgy járunk el, hogy azoknak a reáliáknak, amelyeknek nincs magyar megfelelőjük, egyszerűen a latin nevét használjuk a fordításban.

Ez persze csak bizonyos mértékig használható. A latintanítás során természetesen elég sok ismeretet halmoznak fel tanítványaink az ókori reáliákról, az a fajta fordítás viszont, amely jószerivel a latin főnevek magyar nyelvi ragokkal való összekapcsolásával próbálkozik, nyilván nemcsak nevetséges, de stilisztikai funkcióját is elveszti. Valószínűleg itt is azt a módszert követhetjük leginkább, hogy először egy „köztes nyelvi” verziót alkalmazunk a tanításban, de a végső fordításban csak olyan megoldással elégedhetünk meg, amely tekintettel van a célnyelvi társadalom ismereteinek szintjére a latin reáliákról. (Jó kérdés persze, hogy hogyan érdemes meghatározni ebben az esetben a célnyelvi társadalmat – nyilván fel kell tételeznünk valamilyen szintű műveltséget, de nem gondolhatjuk azt – ami a XIX. században vagy a XX. század elején még általános volt –, hogy minden értelmiségi számára alapfogalmaknak tekinthetők a római világ fogalmai.)

7.3.2. Szövegnyelvészeti tanulságok

7.3.2.1. Az aktuális mondattagolás

Alapvető fordításelméleti követelmény az, amivel a latin fordításban, különösen a fordítás tanításában gyakran kevésbé törődünk, hogy a szöveg minden mondatának hangsúlyviszonyait az határozza meg, hogy mi az ismert információ és mi az új információ a mondatban. Sokszor azért is nem fordítunk erre elegendő figyelmet, mert a tanítás során fordított szövegeink olyan kiragadott részletek, amelyekben nem egyértelmű a szöveg előrehaladása, nem egyértelmű, hogy milyen a gondolatmenet. Másrészt az talán az egyik legfontosabb fordítástechnikai tanulság, amit átadhatunk a tanítványainknak, hogy sohasem mondatokat fordítunk, hanem mindig szöveget, és ez ugyan sokszor megnyilvánul egy-egy kifejezés fordításában is, de legerősebben éppen abban látszik, hogy sikerül-e olyan fordítást készítenünk, amely megőrzi a szöveg gondolatmenetét. (Különösen nagy szerepe van ennek például retorikus típusú szövegek esetén.)

Az tehát a feladat, hogy felismerjük az eredeti szöveg elrendezésében/szórendjében, hogy mely elemek képezik a témát (*topic*), azaz az adott mondatban az ismertnek tekintett elemet, melyek a rémát (*comment*), az új elemet, és ezen belül is az ún. rématikus csúcspot (*focus*), tehát azt az elemet, amely a mondat leghangsúlyosabb, legfontosabb új eleme, és ezt a tagolást érvényesítsük aztán a magyar mondat teljesen eltérő elrendezési, szórendi rendszerében. Jellegzetes hibája gyakran a legjobb filológus-műfordítóknak (ilyen volt például Devecseri Gábor is), hogy arra törekszenek, hogy a latin mondat szórendjét minél inkább leképezzék. Ezt nemcsak hogy nem érdemes célul kitűzni, hanem inkább határozottan óvnunk kell tőle tanítványainkat, mert egyértelműen arra vezet, hogy az egymás után következő mondatok nem fognak logikai rendbe állni magyarul, nem fogják megőrizni a kifejtés módját.

7.3.2.2. Szövegtípusok

A fordításelmélet megkülönböztet ún. tartalomközpontú szövegeket, ezekben a szöveg ábrázoló funkciója van az előtérben, ilyenkor a fordító feladata a tartalom maradéktalan visszaadása a célnyelv legszokványosabb eszközeivel. Ezzel a típusú szöveggel a latin fordításban viszonylag ritkán találkozunk, mivel szövegeink általában szépirodalmi szövegek, s ezek a másik típusba tartoznak.

A formaközpontú szöveg olyan, amiben a szöveg kifejező funkciója van az előtérben: nemcsak az a fontos, hogy mit mond a szöveg, hanem legalább annyira az is, hogy hogyan mondja. Ebben az esetben azt kell a fordítónak szem előtt tartania, hogy a célnyelvi formák közül azt válassza, amelyik ugyanolyan hatást vált ki, mint a forrásnyelvi forma a forrásnyelvben, tehát a formai analógia megteremtése a cél.

Mit is értünk formai analógián a latin nyelv esetében? – erről a XIX. század második fele óta nagyon sokat vitatkoztak. Ennek a kétségnak az alapvető oka az, hogy nem áll rendelkezésre a számunkra anyanyelvi beszélő, aki tesztelhetné a megoldásokat, és a forrásaink is igen hiányosan nyilatkoznak ebben a tekintetben. A versformák esetében még néha van ilyen testimoniumunk, például amikor Arisztotelész vagy Dionüsziosz Halikarnasszeusz megjegyzi, hogy a daktilus ünnepélyes hangulatú forma (bár ilyen

hely sincs sok), a prózai szövegek sajátos szórendjéről, mondattanáról, vagy éppen a szókincs bizonyos elemeinek stilisztikai használati értékéről azonban sokkal kevesebb információt találhatunk.

Igy aztán a fordításban a formai analógia kérdése gyakran igencsak igényli az előzetes filológiai tájékozottságot, vagy – rosszabb esetben – arra vagyunk utalva, hogy a forgalomban lévő értelmezések közül (például hogy mennyire vehető komolyan vagy mennyire ironikus Horatius *Ars poeticájának* szövege) a fordító saját maga választ, és ennek az értelmezésnek megfelelően teremti meg a formai analógiát.

7.3.2.3. A szövegstratégia átlátása

A fordítási gyakorlatban általában először kisebb egységekkel dolgozunk, csak akkor fordulunk a szöveg egészéhez, ha elakadunk, vagy amikor utólag ellenőrizzük a fordításunkat. Természetesen minél nagyobb szövegdarabok a fordítás egységei, annál kevésbé vivődnek át helytelenül a forrásnyelvi szöveg sajátosságai a célnyelvi szövegbe. Ezért elvben mindig az a célunk, hogy minél nagyobb szövegrésznek nemcsak a tartalmát, hanem a gondolkodásmódját, logikai építkezését tartsuk egyszerre fejben.

A tanítás során ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy – mivel amúgy is rövidebb szemelvényekkel dolgozunk – mindig szükséges egy-egy rész végén egy a szövegegység egészét figyelembe vevő, összefoglaló, végső fordítást készíteni/készíttetni tanítványainkkal. Gyakran csak ekkor vesszük/veszik észre azokat a problémákat, amelyek a mondatonkénti fordítás során esetleg elsikkadtak, amelyek abból adódnak, hogy a szöveg valahonnan valahová halad, és a célnyelvi olvasó szükségképpen egészében értelmezi.

7.3.2.4. A „fordításnyelvűség”

A mi tárgyunkban különösen gyakran előfordul ez a hiba, olykor még jelentős műfordítók teljesítményében is. Arra a jelenségre szokás ezt a kifejezést alkalmazni, amikor valami enyhe idegenszerűség érezhető a célszövegben.

Ennek a leggyakoribb oka vagy az, hogy a forrásnyelv koherenciát biztosító eszközei másképp működnek, mint a célnyelvé, vagy a téma-réma viszonyokat kijelölő eszközök különbsége a forrásnyelv és a célnyelv között. Ha a fordító nem fordít elég figyelmet arra, hogy a szöveg egészét újrasztilizálja a munka végén (amiről a korábbiakban már többször is szót ejtettünk), sokszor jellemző ez a probléma a műfordításokban.

7.4. A fordítás tanítása

A gyakorlatban a fordítás tanítása során két ellentétes irányú technikát igyekszünk el-sajátíttatni a tanítványainkkal. A tanítás során ez a két technika időben is elválasztható, és bizonyos mértékig eszköztárunk is tudatosítható. Ez a „protokoll” hasznos lehet a tanulók számára a gyakorlatban.

7.4.1. Az analízis

A folyamat első lépése a latin szöveg nyelvi analízise. Ilyenkor mondatonként haladunk. A mondaton belül először elválasztjuk a tagmondatokat, ennek legjobb módszere az állítmányok megkeresése: általában annyi tagmondat van, ahány állítmány. (Természetesen vannak halmozott állítmányú mondatok is, illetve olyanok, amelyekből valamilyen okból kimaradt az állítmány, vagy éppen tagolatlanok – például a megszólítások.)

A tagmondatok egymáshoz való viszonyát a kötőszavak segítségével állapítjuk meg. Érdemes a tanítás során lassacskán kiépíteni egy olyan kötőszó-bázist a tanulók tudásában, amely tartalmazza a legfontosabb jellegzetesen alárendelő, illetve jellegzetesen mellérendelő kötőszavakat. Ehhez kapcsolódik az a technika is, hogy a tanulmányok előrehaladása során a tanulók egy idő után már nemcsak a kötőszók alá- vagy mellérendelő voltával lesznek tisztában, hanem azzal is, hogy melyik kötőszó milyen módú állítmány mellett milyen típusú mellékmondatot vezethet be. Ez már egy viszonylag jól működő áttekintést ad a mondatok szerkezetéről.

A következő lépés – különösen bonyolultabb, több tagmondatot, többszörös alá- és mellérendelést tartalmazó mondatok esetén – az, hogy megállapítsuk a tagmondatok egymáshoz való viszonyát, és esetleg ágrajzzal ábrázoljuk. Sokat segít az az apró információ, hogy a beékelődő tagmondat alá van rendelve annak a mondatnak, amelybe beékelődik. A tapasztalat azt mutatja, hogy egy többsoros Cicero- vagy Caesar-mondat elsöre gyakran megrémiszi a tanítványainkat, de amikor közös munkával elkészítjük az ábrát, rögtön magabiztosabban vágnak bele a fordításba.

A tagmondatokon belül az eligazodást szintén az állítmánnyal célszerű kezdeni, hiszen ez megmutatja az alany számát, személyét, sőt – kedvező esetben – a nemét is. Erre a vázra építhető azután fel a mondat szerkezete a különféle bővítményekkel, elválasztva egymástól az alanyi és az állítmányi részt. Sokat segít, ha a lexikát úgy tanítjuk, hogy a szavak vonzatait is mindig kiíratjuk a tanulókkal, illetve a tipikus vonzatok kisebb gyűjteménye, olyanok például, hogy a passzív igealak mellett célszerű *ablativus rei efficientist* vagy *ablativus auctoris*t keresni. Az *accusativust* vonzó *praepositiókkal* összetett igék mellett általában *dativus directionis* található, a mozgás kezdőpontja *ablativus separationis*, végpontja *accusativus* szokott lenni stb. Hasonlóképpen célszerű felhívni a figyelmet arra, hogy milyen jelentési típusba tartozó igék mellett milyen szerkezeteket várhatunk, például *verba sentiendi et dicendi*, mozgást jelentő igék, stb. Az esetben és a szerkezettan itt kapcsolódik bele a fordítástechnikába.

A mondat minél részletesebb szerkezeti analízise tehát a megértéshez vezető legjobb módszer. Miután ezt az utat végigjártuk, eljutunk egyfajta elképzeléshez arról, hogy mit is jelenthet a mondat. Ekkor célszerű összevetni a hipotézisünket a kontextussal. Nyilvánvalóan minél jobban ismert a fordító számára a téma, annál eredményesebb a percepció, annál magabiztosabban állíthatjuk, hogy az értelmezésünk a lehető legjobban megközelíti a forrásszöveg jelentését.

7.4.2. A szintézis

A második lépcső a célszöveg szintézise, a magyar nyelvű szövegalkotás. Itt is lehetnek – első lépésben célszerű, hogy legyenek – „protokolljaink”. Ilyenek például azok a módszerek, hogy bizonyos latin képződményeknek rutinszerűen szoktunk magyar megfelelőket tulajdonítani: az *accusativus cum infinitivó*nak tárgyi mellékmondatot, az *ad + gerundivum*os szerkezetnek célhatározót stb. Ennek a típusú építkezésnek azonban megvan a maga veszélye is: kissé gépies lévén gyakran eredményez olyan megoldásokat, amelyek érthetőek, de nem felelnek meg az igényes magyar köznyelvi normának, „idegenesen” hangzanak.

Kevésbé metodikus, kevésbé logikusan felépíthető, de talán mégis hasznosabb ilyenkor az a módszer, ha (a latin mondat megértése után) feltesszük magunknak, illetve tanítványainknak azt a kérdést, hogy hogyan mondanánk ezt a dolgot magyarul. Ezzel a módszerrel persze először viszonylag egyszerű mondatok fogalmazhatóak meg, amelyek nem fogják tartalmazni az eredeti jelentés minden részletét, de nyelvileg „otthonosabbak” lesznek, és a további pontosításokat már könnyebb lesz elvégezni rajtuk.

Végül elmaradhatatlan a szöveg mondatonkénti lefordítása után az utólagos „összesztilizálás”, az az átolvasás és végső igazítás, amelynek során már kiiktatjuk látóköriünkől az eredeti latin szöveget, és azt vizsgáljuk, hogy magyar szöveggé mennyire érthető, hogyan szólal meg, stilisztikailag milyen minőségű a fordításunk. A célszövegnek ugyanis a magyar nyelvű szövegek világában kell működnie, (és mivel többnyire szépirodalom) a magyar nyelven megszólaló irodalmi hagyományba kell illeszkednie.

Szakirodalom

A klasszikusok magyarul. Balassi, Budapest, 2009.

Imre Flóra: Az antik műfordításról. *Mozgó Világ* 17. 1991/3. 60–61.

Kettős megvilágítás. Fordításelméleti írások Szent Jeromostól a 20. század végéig. Balassi, Budapest, 2007.

Klaudy Kinga: *A fordítás elmélete és gyakorlata.* Scholastica, Budapest, 1994.

Klaudy Kinga: *Bevezetés a fordítás elméletébe.* Scholastica, Budapest, 2004.

A további tájékozódást segítő linkek

Latin kerettantervek:

Latin örökségünk (8 évfolyamos gimnázium V–VI. osztály), illetve latin mint második idegen nyelv:

http://kerettanterv.ofi.hu/05_melleklet_5-12/index_8_gimn.html

Latin érettségi:

Részletes követelmények és vizsgaleírás: <http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/vizsgatargyak/>

Központi tételek és javítási útmutatók: http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok_vizsgatargyankent!/DARI_ErettsegiFeladatsorok/oh.php?id=erett_ut_reszlet

Nyelvvizsga:

<http://www.itk.hu/index.php?id=48&fomenu=8&menu=18&almenu=48&lang=hun>

Tanulmányi versenyek:

OKTV versenyfeladatok és javítási útmutatók: http://www.oktatas.hu/koznevelas/tanulmanyi_versenyek/oktv_kereteben/versenyfeladatok_javitasi_utmutatok

Az Ókortudományi Társaság Ábel Jenő Tanulmányi Versenye, illetve az arpinói nemzetközi Cicero-verseny: www.abeljeno.elte.hu

II. Rákóczi Ferenc latin fordítási verseny (2014-es kiírás): http://www.budai-rfg.hu/joomla_cms/index.php?option=com_content&view=article&id=760:rflatin&catid=1:friss-hirek

Horváth István Károly ókortudományi és latin nyelvi verseny: <http://www2.arts.u-szeged.hu/cla/HIK/>