

Kárpáti Bernadett (1993) az ELTE BTK Ókortudományi Doktori Programjának hallgatója. Érdeklődési területei: a római irodalom újraértelmezési és tanítási lehetőségei, antikvitásreceptió.

Legutóbbi írása az *Ókorban: Egymás tükrében. Glauké kettős halála Pasolini Medea című filmjében* (2020/1).

Tematikus tananyag-elrendezés a középiskolai latintanításban

„A lakoma mint kulturális-társadalmi esemény és irodalmi toposz” című modul

Kárpáti Bernadett

laudamus veteres, sed nostris utimur annis
Ovidius¹

„[A] nagyobb, szervesen összefüggő *problémaegészekbe* rendezett anyag jobban tanulható, s jobban bevésődik”

Arató László²

Prológus

A latinnyelv-tanítás európai és magyar kultúrában és oktatási hagyományban betöltött szerepét bizonygatni aligha szükséges, mégis gyakran kényszerülünk e szerep tisztázására, s úgy tűnik, ez szinte mindig is így volt. A latintanítás magyarországi történetét, helyzetét tárgyaló munkák sorában programadó Borzsák István *Kell-e a latin?* című kötete, melyben egy évszázados vita érveit és ellenérveit veszi sorra, s teszi mérlegre a címben szereplő kérdést. E kötet 1990-ben íródott, az azóta eltelt harminc év újabb és újabb kihívások elé állította-állítja a latintanítást is.³ Így a könyv címének kérdését jelenünk társadalmi és oktatási helyzetére vonatkoztatva inkább úgy tehetjük fel: képvisel-e társadalmi értéket, ha a latin nyelvű hagyományhoz közvetlenül kapcsolódó embereket nevelünk?⁴ E kérdés természetesen rendkívül összetett, már-már zavarba ejtően nagy és nehéz, már csak azért is, mert a legtöbb „humán” tantárgy és tudomány kapcsán feltehető, s sokkal szélesebb és távlatibb társadalomszerkezeti változásokkal függ össze, nem pusztán a szoros értelemben vett oktatást érinti, s nem is lehet kizárólag annak terepén maradván válaszolni rá. Az információhoz, a tudáshoz, a – tartós és mély – figyelemhez való megváltozott és még mindig változó viszonyulásnak mind köze van hozzá. Ám ahelyett, hogy ezt a kérdést elméleti síkon járnám körül, az alábbiakban igyekszem egy gyakorlati (rész)választ kínálni arra, hogy meglátásom szerint milyen hangsúlyáthelyezésekkel és szemléleti változásokkal lehet módunk a korszerű, kritikai, problémacentrikus latintanítás művelésére. S kétségkívül megválaszolni így sem fogom a fenti kérdést. Csupán két dologra vállalkozom: először a tananyag felépítésének két jellemző módzatát – a grammatikai-irodalomtörténeti és a tematikus elrendezést – mutatom be két tankönyvsorozat elemzésével, majd egy, a lakoma témájához készített modul tárok olvasóim elé, bízva abban, hogy sikerül megfogható és majdan megvalósítható módszertani ötleteket, elképzeléseket adnom.

A tananyag felépítésének logikája a latintanításban

A latin mint tantárgy sajátos hibrid: nemcsak teret enged a tantárgyi integrációnak és a többféle kompetencia fejlesztésének, hanem eleve tantárgyak és diszciplínák kereszteződésében értelmezhető. Vagyis a latint egyszerre tanítjuk nyelvként s így részben

az élő idegen nyelvek módszereivel megegyezően, ugyanakkor hagyományosan kultúratudományos hangsúlyokkal képzeljük el, mintegy az irodalom, történelem, művészettörténet tárgyak specifikus kiegészítéseként. Hangsúlyozni kell: csak részben hasonlóan az élő nyelvekhez, mivel azok tanítása, összhangban a nyelvtanulási célokkal, olyannyira a kommunikativitásra fókuszál, hogy ezen elv a latin mint „holt nyelv” esetében, annak sajátossága miatt, aligha érvényesíthető. Másfelől a nyelvtani szemlélet – legyen az akár nyelvtörténeti, akár leíró nyelvészeti – egyre kevésbé jellemzi a magyartanítást is, így a latinóra nyújtja csaknem az egyetlen olyan alkalmat, ahol a középiskolások a nyelv szerkezetével találkozhatnak. A latin tanítása így egyszerre nyelvtanorientált (vagyis az aktuális, egyre nehezedő nyelvtan által vezérelt), de jellemzően irodalomorientált is, hiszen a tananyag felépítését irodalomtörténeti logika is jellemzi. Az „egyszerűbbtől” a „nehezebb” nyelvtan felé haladás párhuzamosan a „könnyebb” szövegektől és szerzőktől a „nehezebbekig” való haladást is jelenti – értve ezen a nyelvi-esztétikai összetettségek és az irodalmi kánonban betöltött (vélt vagy valós) magasabb pozíciójukat. A magyar oktatásban használt, N. Horváth Margit és Nagy Ferenc nevével fémjelzett tankönyvsorozat (első kiadás: Budapest, Tankönyvkiadó, 1979; 1980; 1981; 1982) is ilyen elv szerint épül föl. Érintőlegesen elemzem csak e sorozatot, annyiban, amennyi a következőkben tárgyalandó tematikus tananyag-elrendezéssel fennálló különbségek érzékeléséhez szükséges.⁵ Persze ettől függetlenül is fontos tudatosítani, hogy az immáron negyedik évtizede használt (azóta ugyan többször frissített, NAT-hoz igazított, de alapkonceptiójában meg nem változtatott⁶) tankönyvek felépítése és koncepciója mögött milyen oktatási tradíciók, a latin nyelvvel és a klasszikus kultúrával kapcsolatos képzetek húzódnak.

Ha szemügyre vesszük a négy kötetből álló sorozatnak csak a tartalomjegyzékét, mindjárt szembevető e szerzőalapú megközelítés, irodalomtörténeti orientáltság, mégpedig abban a mára már megkérdőjelezett és problematizált alapállásban, hogy a római irodalom és annak „aranykori” szakasza között mintha egyenlőségelet látszana tenni (a sorozatban szereplő, mintegy tizenhét auktor közül Petronius, Martialis, Seneca, Plinius, Tacitus és Augustinus képez kivételt). Megjegyzendő, hogy ez a második, harmadik és negyedik kötetre igaz, az első kötetre inkább jellemző a témakörök szerinti elrendezés, például a római mondák egyes történetei; a mindennapok szegmensei, mint a család vagy az iskola; a római közigazgatás, vallás, ünnepek jelennek meg egy-egy lecke témájaként. Figyelemreméltó, hogy a függelékben továbbá a *Res Gestae*ből, egyházi latin szövegekből, a *Carmina Burana* részleteiből, középkori krónikákból, Szent István intelmeiből, Ianus Pannonius epigrammáiból, sőt, még a Micimackó latin változatából is olvashatunk, válogathatunk. Ez a változatosság az első kötetben még azért lehet rokonszenves, mert a latinitást egyrészt kellő időbeli kiterjesztéssel, másrészt stilisztikailag is heterogén voltában mutatja meg, s ez egyre csekélyebb mértékben figyelhető meg a későbbi kötetekben való előrehaladás során, ahol – mint említettük – mindinkább az „aranykorra” és a kora császárkorra szűkül a repertoár. (Ugyanakkor az első kötetben is az említett szövegek „függeléknek” titulálása mégis jelez némi fontossági sorrendet, azt sugallva, hogy e szövegek a „törzsanyaghoz” képest többletet, akár elhagyható extrát jelentenek.)

Aligha igényel külön gondolatmenetben levezetett érvelést, hogy az oktatás és a kánonképzés egymást alapvetően feltételezi és kölcsönösen életben tartja, s nincs ez másképp a latin terén sem. Elmondható, hogy a latin nyelv tanulása ebben a tananyag-elrendezésben így egyszersmind az „aranykori” kánon átadását és fenntartását, a római irodalom „nagyjainak” megismertetését jelenti. Mi sem szemlélteti ezt jobban, mint hogy a második kötettől a leckék címként egy-egy szerző nevét viselik, s annak életrajzával kezdődnek. Beszédeselek az efféle, szerző személye köré épülő feladatok is, amelyek ráadásul összemossák a szöveg által megalkotott fiktív *personát* az életrajzi szerzővel: „Fordítsd le a következő szentenciát! Hogyan hozható kapcsolatba Phaedrus életével?” (II. 17. oldal); „Olvasd el a *Tristia* IV. 10. darabját, Ovidius »önéletrajzát«. Írjuk ki belőle azokat az adatokat, amelyek a tankönyvi életrajzban nem szerepelnek!” (II. 27. oldal.)⁷ Így a tananyag a második kötetben Phaedrus, Ovidius, Livius, Catullus, valamint kisebb súllyal Petronius és Caesar, a harmadikban Cicero, Vergilius, Martialis, a negyedikben pedig Lucretius, Seneca, Plinius, Tacitus, Horatius és Augustinus, illetőleg újjent Vergilius (ezúttal *eclogaköltészete*) köré szerveződik. Talán az sem véletlen, hogy a IV. kötet végén – Horatius és Tacitus után, ameddig kérdéses, hogy egyáltalán el lehet-e jutni négy év alatt, s ha igen, milyen áron –, mintegy a tanulási folyamat betetőzéseként szerepel „A római irodalom korszakai és tankönyveink auctora!” című rész, amely azt a rejtett pedagógiai üzenetet is hordozhatja, hogy a tanulási folyamat – legalábbis egyik – kiemelt célja egy teljeshez közelítő (vagy a teljesség illúzióját keltő) képet kapni az irodalom korszakairól, fő alkotóiról.⁸ Megjegyzendő, hogy bár ez részben a kötet eredeti koncepciójára is jellemző, fokozatosan vált egyre inkább s ennyire szerző- és aranykor-központúvá: az első kiadásban még bővebb és vegyesebb szövegválogatást figyelhetünk meg. A törzsanyagban maradt szerzők is gyakorta kevesebb szövegrészlettel szerepelnek, olykor átkerültek a függelékbe, s jellemzően a későantik és neolatin szövegeket törölték (Oláh Miklós, II. Rákóczi Ferenc, Csokonai, Szent László, Könyves Kálmán, III. András és Nagy Lajos dekrétumai, Rogerius mester, Celsus, Copernicus, Baudelaire latin verse, a *Pervigilium Veneris*, Boethius, Garai István latin nyelvű versei). Ez érthető is, hiszen a megrostált szöveggörpuz is temérdek – és kérdéses, a mindenkori latintanári kérdéssel élve, hogy „el lehet-e jutni Horatiusig vagy Tacitusig”. Új elem ugyanakkor a IV. kötet függelékében „Az én Horatiusom” témára írt két diákirás, illetve a „Horatius élete képekben” című rajz.

A bemutatott irodalomtörténeti logikával, szerzőközpontúsággal természetesen önmagában nincs is semmi baj, és e helyütt nincs mód kellő alapossággal végiggondolni, csak jelezni: nagy hagyományra tekint vissza a latin tanításában, még pontosabban, alkalmasint ez *maga a hagyomány*.⁹ Ám remélhetőleg senkit sem hökkentek meg vagy ábrándított ki azzal az állítással, hogy a római szerzők „génusza” önmagában aligha elegendő ahhoz, hogy a középiskolás diákok többsége számára érdekessé tegye akár a latin nyelvet, akár a római irodalmat vagy kultúrát. Kevés megtartó erővel bír, nehezebben „tapad meg”, s egy mindenkori diák számára nem feltétlenül elég a bevonódáshoz, az *elsajátításhoz*, főképp, ha megemlékezünk arról a tényről, hogy a latint korántsem csak a „humán érdeklődésű” diákok tanulják, akik esetében valamivel nagyobb az

esélye, hogy az irodalomtörténet és a római szerzők iránt azok saját jogán érdeklődjenek. Kétségtől a diák bevonódása feltételeinek megteremtésében a tanárnak nélkülözhetetlen és perdöntő szerepe van, mégis meggyőződésem, hogy a téma másképpen történő tálalásával, „újrachangolásával” a kapcsolódási pontok, azonosulási lehetőségek is világosabban megmutatkozhatnak a diákoknak. És mindezzel együtt ugyanúgy lehetőség adódhat például Catullus rendkívül izgalmas – és „középkorosan fokon” is jól átadható – költői nyelvének és szókinésének, vagy akár még életrajzi figurájának körüljárására is, mégis más fénytörésben, több csatlakozási és huzalozási ponttal ezen információk jobban rögzülhetnek.

Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy az alábbiakban ismertetendő tematikus alapú tananyag-elrendezés korántsem azt jelenti, hogy a római irodalmat illusztratív szerepűvé kell tenni, a római szerzők páratlan irodalmi teljesítményét pedig kizárólag témájuk okán kell szerepeltetni és azt pusztán „tartalommal” redukálni. A konkrét szövegek és módszertani megoldások bemutatásakor vissza fogok térni arra, hogy miképp lehet (és érzésem szerint kell is) reflektálni és reflektáltatni a tematikus kapcsolódáson túli sajátos, adott szöveget jellemző és egyénítő poétikai, retorikai, figuratív megoldásokra, a szöveg formai összetevőire. Hiszen – ha már fentebb a diákok bevonódását boncolgattuk – az irodalmi minőség, a jelentős irodalmi alkotások művészi erejének felismerése és átélése is jelentősen hozzájárul az esztétikai és didaktikai hatáshoz, amelyet a tanítási-tanulási folyamatban, jó esetben, sikerül kiváltani.

A tematikus tananyag-elrendezés ugyanakkor a nyelvtani anyagrészek fokozatos nehezedésének és egymásra épülésének elvét sem nélkülözi, fő rendezőelve mégsem ez, hanem a problémacentrikus kapcsolódás. Ebben az esetben nem elsősorban az új grammatikai anyag rész és/vagy az irodalomtörténet (például a szerzői életmű), hanem egy központi téma, problémafelvetés alapján szerveződik a tananyag. Más tantárgyakban a problémacentrikus megközelítés pedagógiai eredményessége már elismert: ennek a szemléletnek egyik fontos lenyomata például a magyar nyelv és irodalom területén a „Szövegértés – Szövegalkotás” néven ismert tananyagcsomag. Az egyik, „Horatius noster” című modulhoz írt kísérőtanulmányban szerepel Arató László azon megállapítása, melyet írásom mottójává is tettem, s melyben hangsúlyozza, hogy a problémaegészekbe rendezett tananyag az alaklélektan és a kognitív pszichológia által is bizonyítottan jobban bevésődik. Hozzáteszi a következőket, melyek a latintanításban sem kevésbé megfontolandók: „[...] nyilvánvaló, hogy a műveknek az *életmű* és a *keletkezés kora* is nélkülözhetetlen környezete, de talán nem mindig csupán ezek a [...] megteremtett-felidézett kontextusok működhetnek *tananyag-elrendező elvként* az irodalomtanításban. A tananyagegységek, a »modulok« *szociálpszichológiai-etikai-eszmetörténeti*, illetve *poétikai-retorikai gyűjtőpontok* köré is rendezhetők.”¹⁰ Idehaza a latintanításban – legalábbis annak tananyag-elrendezési és segédanyag-készítési gyakorlatát tekintve – egyelőre ez a megközelítés példa nélküli, azonban az osztrák oktatásban használt *Artes* című könyvsorozat remek példa és inspiráció e téren.¹¹

Az osztrák oktatási rendszerben a 2004/2005-ös tanévtől bevezetett tartalmi szabályozás értelmében a humán tagozatos gimnáziumokban a latintanulás folyamata és ennek megfelelően a hozzá tartozó tankönyvsorozat is két részből áll: a két éves alapozó kurzusból (*Grundkurs*, 5–6. évfolyam), valamint a

szintén két éves olvasási fázisból (*Lektürephase*, 7–8. évfolyam), mely választható modulokból áll (*Lektürebuch 1–2*). A leckék felépítése a következő: olvasmány, kultúrtörténeti magyarázat (németül), szöszedet (latin, jelentés, etimológia, német/angol származékszó), grammatika, gyakorlatok. A nyelvtani anyagrészek „adagolása” nem rögtön teljes ragozási paradigmák szerint történik, inkább a mondat alapvető egységei felől halad a bővítmények felé (predikatív szerkezet mint alapvető egység, majd: tárgy, birtokos szerkezet, részes határozó stb.).

A *Grundkurs* tíz témaköre a következő:

- 1–2. Mindennapok (két leckében): Családi élet; Élet városban és vidéken; Urak és rabszolgák; Fürdők; Szórakozási lehetőségek; Étkezés a szegények és a gazdagok körében
3. Görög mítikus történetek: Héraklés; Médeia; Oidipus
4. Trójai történetek: Paris ítélete; Achilleus vs. Hektór; Priamos látogatása Achilleusnál; A trójai faló; Egy végtelen történet? (*Odysseia*); Egy rendkívül türelmes asszony (Pénélopé)
5. Történelmi alakok: Nagy Sándor; Hannibal; Kleopátra
6. Római mondák: Róma alapítása; A szabin nők elrablása; Horatius Cocles; Cloelia; Lucretia; Mucius Scaevola
7. Római történelem: A Catók; *A res publica* lassú halála (Caesar, Augustus); Zsenialitás és téboly a római császárok körében (Nero)
8. Az *imperium* fontos részei: Sicilia (Verres); Austria Latina – Austria Christiana; Campania (Kr. u. 79 eseményei)
9. Istenek, szokások, vallás: A római vallás; A rómaiak és a keresztények
10. Latin az újkorig: Képzés a középkorban; Humanizmus és reneszánsz

A *Lektürebuch 1.* választható moduljai a következők:

1. A nevetés és hátttere: Anekdoták és tréfa; Epigramma és vágánsdalok; Fabulák; Komédiák
2. Politika és retorika: A római ékesszólás; Propaganda és manipuláció; Antik államelméletek és recepciójuk
3. Ember a hétköznapiakban: Harcosok; Földművesek; Nők és gyerekek; Rabszolgák; Életművészek és tivornyázók; Társadalmon kívüliek: gladiátorok, kocsihajtók, színészek, prostituáltak
4. Szerelem, vágy, szenvedély: Catullus és Lesbia; A római szerelmi elégia; Házassági dalok; Középkori szerelmi költészet; Neolatin szerelmi költészet

A *Lektürebuch 2.* témái pedig:

1. Az életben való boldogulás formái: A filozófia feladatai és kezdete; Sors vs. véletlen; A boldogság útjai; Együttélés
2. Mítosz és recepció: Mi a mítosz?; Viszonyatlan vonzalmak (Daphe, Proserpina, Echo, Narcissus); Hűség halálig (Pyramus és Thisbe, Orpheus és Eurydice); Megbűntetett bűnösök (Niobe, a lyciai parasztek, Actaeon); Rendkívüli emberek (Daedalus és Icarus; Pygmalion)
3. Szaknyelv és szakszövegek: Orvoslás; Jog; Természettudományok és matematika

Nincs hely és mód e helyütt részletesen bemutatni mindezeket, ízelítőül a „Nevetés és hátttere” témával szemléltetném csupán, hogy a szövegválogatás mennyire sokszínű: az anekdotákról

szóló részben Erasmustól, az *Apophthegmata*-gyűjteményből, Cicero *Tusculumi eszmecsere*, Macrobius *Saturnalia*, Gellius *Attikai éjszakák* című műveiből, továbbá Valerius Maximustól, valamint Bebel és Bracciolini *Facetiae*-jéből szerepelnek szövegek. Az „Epigramma és vágánsdalok” című alfejezet (talán a műfaji megkötés miatt) kevesebb szerzőt sorakoztat fel: Martialis és Catullus verseit, valamint a *Carmina Burana* részleteit (az Archipoetától is), azonban a válogatás így is bőséges, és kevésbé ismert verseket is felvonultat. A harmadik alfejezetben Phaedrus és a cheritoni Odo fabulái szerepelnek, végezetül Plautus komédiáiból szemezgethetünk.

Ez a felépítés lehetőséget teremt arra, hogy a tanár a latin nyelv tanulásához kötődő motivációk sokféleségének eleget tehesen, azaz differenciálni tudjon az aktuális csoport érdeklődésének és beállítottságának megfelelően (például ha diákjai biológia tagozaton tanulnak latint, a nyelvtudási minimum után elindulhatnak az orvosi latin felé is, vagy akár később latin nyelven írt orvosi traktátusok részleteit olvashatják). E modulok hídszerepet tölthetnek be, amellyel lehetőséget teremtenek a politikai képzésre, a szexuális nevelésre és az interkulturális tanulásra egyaránt.¹² A szövegválogatás alapja nemcsak az esztétikum és az irodalmi kánonban betöltött pozíció, hiszen a koncepcióban a szövegek a kulturális emlékezet differenciált hordozói. Mindez összhangban áll az élethosszig tartó tanulásal, hiszen sarkall a különféle értékfogalmak és társadalmi-politikai konvenciók kreatív elemzésére, történeti meghatározottságukban való értelmező szemlélésére.¹³

Úgy gondolom, hogy a latin tárgyban rejlő egyik nagy lehetőség, hogy egy „biztonságosan távoli” kultúrába enged betekintést, vagyis a római irodalmi szövegekben tematizált társadalmi, morális, művészeti problémákat a kulturális és időbeli távolság miatt kontúrosabban tudjuk látni. Így az idegen kultúra és saját világ ütköztetéséből olyan szintézis jöhet létre, amely lehetővé teszi az interkulturális tanulást, a társadalmi érzékenység fejlesztését, a magasabb szintű önmegértést. Hiszen idegensége, távolsága ellenére mégis a kultúránk alapja, így – még ha ez nem is mindig tudatos vagy reflektált – egyszerre ismerős is.

A tanítási modul módszertani leírása és ütemezése

Az alábbiakban egy tematikus tanítási modul tervét ismertetem, melynek címe: *A lakoma mint kulturális-társadalmi esemény és irodalmi toposz*. Ennek kialakításában a fent említett problémacentrikus megközelítés mellett fontos alapelv volt a kompetenciaalapú fejlesztés is, ugyanis úgy gondolom, a latin esetében, sokrétűsége miatt, erre kiemelten kínálkoznak lehetőségeink, így a diákok differenciálására, az érdeklődés szerinti tanulásra is lehetőséget kínál. A modulban mindezzel harmóniában kiemelt szerepet kap az aktív tanulói tevékenység, a csoportos tanulás, a konstruktív megalkotott tudás.

A modul során a diákok a római étkezési szokásokba és a lakomakultúrába nyernek betekintést. Mindehhez egyrészt művelődés- és kultúrtörténeti források (Apicius szakácskönyvrészleteinek) olvasásával kerülnek közelebb, másrészt olyan, irodalmilag megalkotott lakomajelenetekkel ismerkednek meg, mint Catullus 13. *carmen*-je (*Cenabis bene...*),¹⁴ Petro-

nus *Satyricon*-jának egy epizódja,¹⁵ illetve Galeotto Marzio Mátyás királyról szóló egy-egy története és Poggio Bracciolini egy anekdotája. A modulban szereplő szövegek a csoportigényeknek megfelelően többféleképpen variálhatók, ezúttal két-féle verziót jelzek: lehetséges egy könnyebb és egy nehezebb „csomag”. A könnyebbikben Apicius, Catullus és Petronius szövegrészletei szerepelnek, ugyanakkor ennek beiktatása sem javasolt tizedik osztály második feléve előtt – ezt egyrészt a szükséges nyelvtani ismeretek, másrészt az Apicius-projekt-munka során elvárt önálló szótárhasználat indokolja. A nehezebb csomagban az előbbieket mellett a Galeotto- és a Bracciolini-részleteket is bevethetjük. Előbbi szerzőtől két részletet választottam, egy rövidebbet és nyelvtanilag könnyebbet, illetve egy rendkívül érdekes, ám nyelvtanilag bonyolultabb és terjedelmesebb passzust. Így tulajdonképpen a nehezebb csomagon belül is két további verzió lehetséges: egy „középhaladó” és egy „haladó” változat. Előbbi az Apicius-, a Catullus-, a Petronius-, a Bracciolini-szöveget, valamint Galeotto V. fejezetét tartalmazza („Sajtot vagy semmit, avagy egy magyar közmondásról”), utóbbiban taníthatjuk mindezek mellett a nehezebb Galeotto-olvasmányt is („A király csodálatos tisztasága, avagy hogyan lakomáznak a magyarok?”). A nehezebb csomag inkább 11–12. osztályban reális, az előbb írtak függvényében.

A „könnyebb csomagban” szereplő három szövegrész (Apicius, Catullus, Petronius) nemcsak témájában, hanem nyelvtani-didaktikai szempontból is jól összekapcsolható, így nyelvtanítás-módszertani téren is előnyös együttes tanításuk. Az Apicius-receptszövegek utasításaiban ugyanis a *futurum imperfectum* használata jellemző (ellentétben egy esetleges előfeltevéssel, miszerint *imperativus* vagy *coniunctivus* is használhatna). Szintén a *futurum imperfectum* és *perfectum* használatában bővelkedik Catullus verse, s ugyanebben Fabullus megszólítása kapcsán megtanítható/átismételhető a *vocativus* eset, amely a *Satyricon*-epizódban rejlő szóvicc alapját is adja, ahol is a Carpus név *vocativusa* és a *carpere* ige *imperativusa* esik alakilag egybe. A szövegek tárgyalási-tanítási sorrendje, valamint a feldolgozás részletessége és az időráfordítás aránya is tetszőleges, az adott csoport érdeklődéséhez, tempójához igazítható.

A nehezebb csomagban a latin középfokú nyelvtudás követelményei közül valamennyi megjelenik: az „alapvető” alakitani ismereteken túl az álszenvedő és félig álszenvedő igék, az igeneves szerkezetekből az *accusativus cum infinitivo*, a *participium coniunctum*, az *ablativus absolutus*, a *gerundium*, a *gerundivum*. Mondattani ismeretek terén mind *indicativusos*, mind a *coniunctivusos* alárendelt mellékmondatokból láthatunk példákat (feltételes, idő- és okhatározói mellékmondat). Szerepel továbbá jó néhány példa a *genitivus* és az *ablativus* speciális használatára (*genitivus obiectivus*, *partitivus*; *ablativus modi*, *causae*, *temporis*, *comparationis*, *instrumenti*).

Az említett szövegrészletek feldolgozása során lehetőség nyílik az étkezési szokások, a lakoma és a római ház részének művelődéstörténeti fókuszú megismerésére,¹⁶ ugyanakkor erre építkezve a különböző, tematikailag és irodalmi megoldásaiban mégis összekapcsolódó irodalmi lakomajelenetek értő és értelmező elolvasásával a modul nemcsak a grammatikai és fordítási készség fejlesztését, hanem az összehasonlító irodalomértelmezési képességek finomítását, illetve az (ön)ironikus, túlzó, komikus, szatirikus hangnem és az anekdotikus

beszédmód felismertetését is célul tűzi ki. A modul fő célja a grammatikai és közvetítő nyelvi készség együttes fejlesztése, valamint a kulturális ismeretek bővítése úgy, hogy hidat verjünk az időben távoli római és reneszánsz kultúra, illetve a mai világunk között, felismertetve az analógiákat, ezáltal a saját valósággal is reflektívabb viszonyt kialakítva a diákokban. Ennek megfelelően a javasolt módszertani megoldások közé tartozik a projektmunka, a csoportmunka, a tanulói portfólió, valamint e modulban a latin nyelvóra ritkábban alkalmazott megoldására, a kreatív írásra is sort keríthetünk.

Az alábbiakban a szövegeket – melyeknek a modulon belül címet is adtam – didaktikai megfontolásból hosszúságjelekkel közlöm; a központoszáson néhol apró módosításokat végeztem; a vesszorokat/mondatokat pedig sorszámoztam a szövegben való könnyebb tájékozódás érdekében. Minden szöveghez nyelvtani magyarázatokat is mellékelek, hogy ha valaki – örömmre – kedvet kapna a modul megvalósításához, könnyebben és gyorsabban felmérhesse, hogy ehhez a csoportjai részéről milyen nyelvtani ismeretek szükségesek.

Gasztronómia és grammatika (Apicius receptjei)

Apicius szakácskönyve alkalmas a projektmunkában történő feldolgozásra (a csoportos fordításra és kutatásra), ugyanis számos hasonló terjedelmű és nehézségi szintű receptszöveg szerepel benne. E projektmunka futhat párhuzamosan a könnyebb csomag másik két szövegének tanórai olvasásával (heti három óra esetén kettőn a Catullus-, majd a Petronius-szöveg feldolgozása történik, egy pedig a projektmunka haladásával kapcsolatos kontaktóra, egészen a produktum elkészültéig és bemutatásáig). Jól alkalmazható a tudás összegzésének fázisában is, mintegy a római étkezési kultúra általánosabb megismeréseképp, hiszen a diákok a receptkönyv feldolgozásakor találkozhatnak a jellegzetes konyhai alapanyagokkal és összetevőkkel, s az étkezés általánosabb kontextusáról is fogalmat alkotnak. Amennyiben lehetőség nyílik rá, akár néhány receptet el is készíthet a csoport, ugyanis a magyar Apicius-kiadás végén erre vonatkozó javaslatokat is találunk.¹⁷

A receptek nyelvtanilag és mondatszerkesztésükben is egyszerűek, ezért is alkalmasak az önálló fordításra (már a nyelvtanulási fázis korai szakaszában is). A névszóragozásból az I–III. *declinatio* (főnév- és melléknévragozás, utóbbi esetében a három- és kétalakú melléknévek), az igeragozásból, mint említettük, a *futurum imperfectum* jelenik meg benne, továbbá egy-egy *adverbium* (*minutatim*; *modice*), a kicsinyítő képző (*plusculus*), illetve néhány *participium perfectum passivi* (*[uva] passa*; *[liquamen] temperatum*; *expressa*). A kiválasztott receptekben egyszerű mondatok szerepelnek, ezt csupán egy-egy rövid feltételes mellékmondat töri meg (*casus realis*ban, vagyis *indicativusi* igealakot használva: *si opus fuerit*; *si voles*).

A szövegek tartalmi részét tekintve új ismeret az alapanyagok közül például a *garum/liquamen*, a *defritum/defrutum* (must/szőlőmártás), a *caroenum* (főtt édes bor, szőlőszirup), a *conditum* (fűszeres bor), a *passum* (aszúbor), a *ligusticum/levisticum* (valószínűleg, pontosabban jobb híján: lestyán), a *folium* (babérlevél), a *malabathrum/malabathron* (fahéj v. kasszia), a *silfium/silphium* (vagy: *laser/laserpitium*), a *ruta*, a *tuber* (szarvasgomba), illetve az *aqua nitrata* (szódavíz).¹⁸ Érdekes fogás, ételtípus a *moretaria* (mozsárban készített fűszeres étel), a *hypotrimma* (csípős-fűszeres zöldséglé), a *piscis lupus* (süllő),¹⁹ nem beszélve a *vulvae steriles*ről (kocaméh).²⁰ A diákok ugyanakkor a mértékegységek megnevezéseivel is megismerkednek (*uncia*, *hemina*).

A következőkben egy tanári segédletként használható leírást közlök. Az ideálisan 3–4 főből álló csoportok három-három receptet kapnak (lásd a lapszélén: a, b, c), s az a feladatuk, hogy – a szóanyagot tekintve lehetőleg a Finály-szótárt használva – szótárazzák ki, majd fordítsák le azokat. A Finály-szótár előnye, mindamellett, hogy bőségesebb a szóanyaga, az online elérhetőség. Ugyanakkor hátránya, hogy régies nyelvezete miatt sokszor „magyarról magyarra” is kell fordítani a használata során. Ez azonban az Apicius-részletek feldolgozásakor nem

1. csoport: Szerény lakoma
A hétköznapok étkezési kultúrája; alapélelmiszerek

- a) *Morētāria*: *mentam*, *rūtam*, *coriandrum*, *fēniculum*, *omnia viridia*, *ligusticum*, *piper*; *mel*, *liquāmen*. *si opus fuerit*, *acētum addēs*.
b) *Hypotrimma*: *piper*; *ligusticum*, *mentam*, *āridam*, *nucleōs pīneōs*, *ūvam passam*, *carvōtam*, *cāseum dulcem*, *mel*, *acētum*, *liquāmen*, *oleum*, *vīnum*, *dēfritum* aut *caroenum*.
c) *Holus molle ex foliīs lactūcārum cum cēpīs*: *coquēs* ex *aquā nitrāta*, *expressa concīdēs minūtātim*. *in mortārīō terēs piper*; *ligusticum*, *apī sēmen*, *mentam siccā*, *cēpam*, *liquāmen*, *oleum* et *vīnum*.

2. csoport: Városi forgatag; a kikötő világa
Boltok, kocsmák, (gyors)éttermek; kikötővárosok (kifejezetten Ostia Antica); kereskedelem, szállítás; mértékegységek

- a) *Patina dē piscibus*: *piperis ūnciam*, *caroenī hēmīnam*, *condītū hēmīnam*, *oleī ūnc. II*.
b) *Patina dē pīscē lupō*: *terēs piper*, *cumīnum*, *petroselinum*, *rūtam*, *cēpam*, *mel*, *liquāmen*, *passum*, *oleī guttās*.
c) *In omne genus conchylīōrum*: *piper*; *ligusticum*, *petroselinum*, *mentam siccā*, *cumīnum*, *plūsculum*, *mel*, *liquāmen*. *si volēs*, *folium* et *mālabathrum addēs*.

3. csoport: Az ingyenc
Az ünnepi lakoma; egzotikumok, luxuscikkek és túlkapások az étkezésben; néhány anekdotikus ingyenc figura (Apicius, Lucullus); Petronius Satyriconjának egy jelenete

- a) *Vulvae steriles*: *lāser* *Cyrēnaicum* vel *Part-hicum*, *acētō* et *liquāmine* *temperātō adpōnēs*.
b) *Aliter tūbera*: *piper*, *cumīnum*, *silfī*, *mentam*, *apīum*, *rūtam*, *mel*, *acētum* vel *vīnum*, *salem* vel *liquāmen* et *oleum modicē*.
c) *Cochleās*: *sale pūrō* et *oleō assābis cochleās*: *lāsere*, *liquāmine*, *pipere*, *oleō suffundis*.

Apicius: *De re coquinaria* (részletek).
Felhasznált kiadás: M. E. Milham, 1969

okoz számottevő gondot, mert a szótárban kikeresendő kifejezések magyar megfelelői felismerhetők, érthetők, vagy ha nem, az is épp a feladat részét képezi, hogy nézzenek utána a diákok, akár más keresőprogramokat is használva (a szövegben szimpla aláhúzással jelölt ismeretlen alapanyagoknak kötelező részletesebben utánanézni). A projektmunka másik pillére, hogy kijelölt művelődéstörténeti anyagokat dolgozzanak föl – szakirodalmi és internetes forrásokból vegyesen –, s mindezeket összegezve készítsenek 20 perces előadást vetítéssel (pl. Power Point, Prezi, Canva), amelyben ismertetik a receptek fordítását, illetve röviden megmagyarázzák az ismeretlen alapanyagokat (lásd: szimpla aláhúzás). Ezt követően bemutatják a „világukat”, vagyis annak a színtérnek/rétegnek az étkezéssel kapcsolatos kultúráját, amelyről kutatómunkát folytattak (Szerény lakoma; Városi forgatag, a kikötő világa; Az ingyenc). Ezt a témát a csoport főcímében jelöltem, az alcímbe további ötleteket, lehetséges altémákat soroltam fel. A projektmunka produktumaként a szótárzást és a fordítás tisztázását külön dokumentumban is be kell adni a kiselőadás után. A munka lehetséges ütemezése: (1) A recept kiszótárzása; (2) A receptszöveg fordításvázlatának beadása; (3) A vetítés vázlatának beadása; (4) Mindezekre tanári visszajelzés, revidálás, átdolgozás; (5) Bemutatás; (6) Értékelés.

A csoportban végzett projektmunkával párhuzamosan egyénileg végezhető a szakácskönyv részletesebb és személyesebb megismerését célzó feladatok. Ezek megoldása során a szakácskönyv magyar kiadását lapozgatva a következőkre adjanak választ a diákok: Sorolj fel 10 összetevőt/alapanyagot, amely gyakran felbukkant a különféle receptekben! Nevez meg 3 olyan fogást, amelyet ma is gyakran készítünk, ismerős számunkra! Melyik receptet találtad a legérdekesebbnek, vagy akár legfurcsábbnak? Mi az, amit szívesen megkóstolnál? Ezek a feladatok meglehetősen primer szövegértési készségekre építenek, ám arra jó alkalmat adnak, hogy a diákok böngészzenek a szövegben.

Apicius receptjeihez készíthető nyelvtani feladat, hogy a diákok (ismét egyéni, esetleg páros munka keretében) adják meg a receptszövegekben szereplő összes állítmány pontos nyelvtani meghatározását. (Ez összesen nyolc ige: a többször előfordulókat elég egyszer megoldani – a szövegben ezeket dupla aláhúzással jelöltem.) Ezt követően írják ki az adott ige teljes szótári alakját, majd alakítsák át e ragozott igéket *singularis* második személyű *imperativus*okká! Ez utóbbi feladat egyrészt még inkább a figyelem középpontjába állítja, hogy a latinban a receptek instrukcióiban *futurum* szerepelt, ugyanakkor kapcsolódik a Catullus-vers és a Petronius-epizód kapcsán tárgyalandó/ismétlendő nyelvtanhoz (*futurumok* és *imperativus*), így kapcsolatot terem ezek között, így jó összefoglaló feladat is lehet.

E projektmunkában a tanár legfőbb felelőssége a monitorozásban és a fegyelmezett ütemezésben rejlik. Ezért fontos, hogy már a munka kezdetekor világosan ki legyenek jelölve a fő- és alhatáridők, s ne csak a legvégén, a projektmunka produktumának bemutatásakor ellenőrizzük a diákok munkáját, hanem a folyamat közben is, iránymutatást adva nekik. Az is kiemelten fontos, hogy a beadás módja is világos legyen, s a diákoknak ahhoz minden technikai feltételnek és készségnek birtokában legyenek.

Apicius receptjeinek projektmunkában történő feldolgozását azért tartom pedagógiailag hasznosnak, mert az efféle cso-

portos tanulási formákat inkább szokás az ún. „kultúrtörténeti” témakörök kapcsán bevetni. E projektmunkában azonban komplex módon jelenik meg a „nyelvtan” és a „kultúrtörténet”, elválaszthatatlan egységként. Fontos és nyelvtanítás-módszertani szempontból ugyancsak termékeny, hogy a diákok e munka során nemcsak az egyéni kutatásra (pl. szakirodalomban, internetes forrásokban) vállalkoznak, hanem az önálló szótárzásra, egy latin nyelvű szöveg folyamatos tanári felülvizsgálattól független befogadására és megértésére is. A tanár ugyanis értelemszerűen a fordításnál e munkaforma esetében nincs végig jelen, ahogyan a tanórai fordítási situációban, mely során akarva-akaratlanul is mintegy átveszi a gyeplőt egy-egy problematikus szöveghely fölött, hanem feladata a munka facilitálása, ellenőrzése, moderálása. Ugyanakkor Apicius szövegei összességében – mint fentebb jeleztem – nyelvtanilag egyszerűek, olvasásukat inkább az ismeretlen szavak, alapanyagok akasztják meg, így sikerélményt jelenthetnek, s a latin nyelvről való közvetlen és önálló fordítás tapasztalatát adhatják a diákoknak.

A hiány és a túlzás (Catullus: *Carm.* 13. és Petronius: *Satyricon*)

Catullus verse, mint ismeretes, abban az értelemben hiánynarratíva, hogy nem egy lakomajelenet bontakozik ki benne, hanem egy – mivel feltételekhez kötött, ezért csak lehetséges – lakomának csupán az önironikus és szellemes meghívója. A versben szereplő nyelvtani-stilisztikai jelenségek közül kiemelendő a *futurum imperfectum* és *perfectum* használata, ráadásul ezek szemléltetik a viszonyított használatot (ami egyszerre ok-okozati, logikai viszony is: *cenabis – attuleris*). Megjelenik továbbá a *vocativus* (*mi Fabulle; venuste noster*), az *ablativus temporis* (*paucis diebus*), a kicsinyítő képző (*sacculus*), továbbá fontos stíluseszköz a *litotes* (*non sine candida puella* etc.). A *plenus sacculus est araneorum* részletben a *genitivus obiectivus* sajátos megjelenését láthatjuk. Itt is megfigyelhető a feltételes mellékmondat reális kondícióval (*si tibi di favent; si tecum attuleris; haec si [...] attuleris*; vö. Apicius vonatkozó receptjeivel). A *quod tu cum olfacies* mellékmondat rövidege ellenére magába sűrít egy vonatkozó (*quod*) és egy időhatározói (*cum*) mellékmondatot, zárásként pedig az *ut* kötőszóval bevezetett mellékmondatra hívhatjuk fel a diákok figyelmét. A *donarunt* (~ *donaverunt*) alak kapcsán az összevont igealakok jelenségével is megismertethetjük a diákokat.

A szóhasználat terén mindenképp érdemes kihangsúlyozni a catullusi szókincs más versekben is visszatérő, karakterisztikus elemeit (*sal, cachinnus, venustus, amor, suavis, elegans*). Minthogy egy lakomai kontextusról van szó, nem érdektelen az sem, hogy az *amores* jelzője a *meros*, amely egyébként a színbor kifejezésére használatos, mely még inkább jelentőség-teljes, ha a *sal* kétértelműségét (’só’ és ’szellem, élce’) is emlékeztünkbe idézzük.

A 13. *carmen* tanórai feldolgozása során mindenképpen szükséges reflektálni arra a tényre is (és egyszersmind a többi, modulba válogatott szövegtől való különbségére), hogy esetében metrikus szövegről van szó. Az itt jelzett sorrend nem írja elő a tanítás sorrendjét (itteni együttes tárgyalásuk a két szöveg modulon belül is erős kapcsolatát hivatott érzékeltetni): a tanár

döntése, hogy Catullus versével kezd, vagy Petroniusszal. Ha utóbbi megoldást választja, akkor nyilvánvalóan az elrendezésnek nem a kronológia lesz az alapja, így ezt érdemes a diákokban tudatosítani. Ugyanakkor bármilyen sorrendet is kövessünk, a két szöveg – épp az említett hiány és a Petronius-szövegben tapasztalható abundancia jelenségei miatt – remekül párbeszédre lép az összeolvasás során. A hiány és a bőség ellentétén túl további kapcsolódási pont a megszólító eset (*Fabulle, Carpe*), mely nem semleges egyik szövegbeli szituációban sem, hiszen egyszersmind olyan helyzetbe hozza a megszólítottat, amely legalábbis főnév (Fabullus), vagy akár egyenesen kellemetlen (*Carpus* – lentebb még kitérek rá, hogy miért). Ezt csak fokozza, hogy egyik esetben sincs a megszólított abban a helyzetben, hogy válaszolni, reagálni tudjon. A tanórai olvasáshoz és fordításhoz alkalmas módszertani megoldás lehet, hogy a 13. *carment* rövid, nagyjából egyenlő részekre tagoljuk – erre szinte fel is kínálja magát, minthogy rövidebb, egymástól grammatikailag is elkülöníthető versmondatokból áll –, s a diákok csoportos fordításban dolgozzák fel. (Elképzelhető pl. a következő, hat részes felosztás: 1–2; 3–5; 6–8; 9–10; 11–12; 13–14. sor.) Ez azt jelenti, hogy az adott tanóra(ko)n mindenki a neki kiosztott részlettel foglalkozik egy kisebb csoportban, majd ezeket sorban prezentálják (a szükséges nyelvtani és tartalmi magyarázatokkal), így egy közös munka eredményeképp alkotódik meg, jön létre a teljes versszöveg. E megoldásnál a tanári felelősség abban rejlik, hogy figyeljen és megbizonyosodjon, hogy a diákok azokat a részeket is tudják követni és jól megértik, melyet nem ők fordítottak. Ha azonban ez sikeres, ez a munkaforma is növelheti a szöveggel való közelebbi kapcsolat kialakulásának esélyét, illetve a felelősségérzetet (ti. a diák a rá és a csoportjára kiosztott részletért felel, ugyanakkor felelőssége, hogy azt a többiek is megértse).

Minthogy Catullus az érettségi követelmények miatt is kiemelt szerző, irodalmi alakjáról mindenképp érdemes megemlékezni, úgy, hogy a hangsúly ne helyeződjön át túlságosan az irodalomtörténetre a lakoma témájának rovására. Erre áthidaló módszer lehet, hogy egy tanulói portfólió választható kreatív feladatoként adjuk, hogy a diák készítsen személyleírást Catullusról valamelyik vizuális rendszerezővel (pl. fürtábra, személyi igazolvány, portré), melynek tartalmaznia kell a legfontosabb tudnivalókat, „személyes adatokat” róla. (Ehhez például a magyarul is elérhető irodalomtörténeti kötetekben gyűjthetnek információkat: Adamik; von Albrecht.) De érdekes lehet egy olyan jellemterkép készítése is, amely az elolvasott – és még esetleg néhány másik – vers alapján készül. Ezzel a szerző és a szövegben tudatosan megalkotott figura közötti különbség érzékelésére és tudatosítására indíthatjuk a diákokat, s közösen értelmezhetjük a költői önreprezentáció módjait. Catullus e verse ugyanakkor szinte felszólít a kreatív írásos feladatokra is, például hogy írjon a diák választ Fabullus nevében Catullusnak, vagy hogy írjon ő is egy meghívót a Catullus-vers hangnemében (opcionálisan, a csoport- és egyéni preferenciáktól függően: verses formában), melyben szerepelnie kell legalább három elemnek, hogy mit hozzon magával a vendég.²¹

Petronius *Satyricon*-jának nyelvtani jelenségei közül a következőket emelhetjük ki, túl a *vocativus* és az *imperativus* (*Carpe/carpe*) említett nyelvi egybejárásán: *participiumok* (*imperfectum activi: tripudiantes, ridentes; perfectum passivi: subornatum, inceptum, gesticulatus, suspicatus, iterata*); melléknévfokozás (*superlativus: electissimas [res]; lentissima [voce]*, mely utóbbi egyszersmind az *ablativus modi* használatára is példa); *adverbiumfokozás* (*[non; nihilo] minus; saepius*); kicsinyítő képzős főnév (*utriculus*). A *Trimalchio methodio laetus* részben megfigyelhetjük az *ablativus causae* használatát. Igeragozás terén leginkább a *praesens perfectum* (*dixit, procurrerunt, abstulerunt, videmus, notavimus; processit; laceravit; erubui*) és a *praeteritum imperfectum* (*currebat; natabant; ingerebat; accumbebat*) használata a jellemző, melyet egy-egy élőbeszédszerű (*inquit; damus*) vagy szereplői megszólalásban használt (*suadeo; vides; carpit; dicit; vocat; imperat*) *praesens imperfectum* színesíti, de szerepel benne *passivum* (*vocatur*) és *deponens* ige (*aggredimur*) is. Bár a részlet csattanója az *imperativus* felszólító formulán alapul, rögtön az epizód elején megfigyelhető a *coniunctivus hortativus* is (*cenemus*), melynek apropóján felhívható a diákok figyelme, hogy a latinban az *imperativus* a felszólításnak, buzdításnak csupán egy formája, akkor

Egy „ellenállhatatlan ajánlat”

1 *Cēnābis bene, mī Fabulle, apud mē*
 2 *paucīs, sī tibi dī favent, diēbus,*
 3 *sī tēcum attuleris bonam atque magnam*
 4 *cēnam, nōn sīne candidā puellā*
 5 *et vīnō et sale et omnibus cachinnīs.*
 6 *Haec sī, inquam, attuleris, venuste noster,*
 7 *cēnābis bene: nam tuī Catullī*
 8 *plēnus sacculus est arāneārum.*
 9 *Sed contrā accipiēs merōs amōrēs*
 10 *seu quid suāvius ēlegāntiusve est:*
 11 *nam unguentum dabō, quod meae puellae*
 12 *dōnārunt Venerēs Cupīdinēsque,*
 13 *quod tū cum olfaciēs, deōs rogābis*
 14 *tōtum ut tē faciant, Fabulle, nāsum.*

Catullus: *Carm.* 13.

Felhasznált kiadás: E. T. Merrill, 1893

Carpe (carnem)!

1 „Suādeō” inquit Trimalchio „cēnēmus; hoc est iūs cēnae”. 2 *Haec ut dīxit, ad symphoniam quattuor tripudiantēs prōcurrerunt superiōremque partem repositōrii abstulerunt.* 3 *Quō factō vidēmus infrā (scīlicet in alterō ferculō) altīlia et sūmina leporemque in mediō pinnīs subōrnātum, ut Pegasus vidērētur.* 4 *Notāvimus etiam circā angulōs repositōrii Marsyās quattuor; ex quōrum ūtriculīs garum piperātum currēbat super piscēs, quī quasi in eurīpō natābant.* 5 *Dāmus omnēs plausum ā familia inceptum et rēs ēlectissimās rīdentēs aggredimur.* 6 *Nōn minus et Trimalchio eiusmodi methodiō laetus „Carpe!” inquit.* 7 *Prōcessit statim scissor et ad symphoniam gesticulatus ita lacerāvit obsōnium [...]* 8 *Ingerēbat nihil minus Trimalchio lentissimā vōce: „Carpe, Carpe!”* 9 *Ego suspicātus ad aliquam urbāniūatem totiēns iterātam vōcem pertinēre, nōn ērubuī eum, quī suprā mē accumbēbat, hoc ipsum interrogāre.* 10 *At ille, quī saepius eiusmodi ludōs spectāverat, „Vidēs illum” inquit „quī obsōnium carpit: Carpus vocātur.* 11 *Ita quotiescumque dīcit ‘Carpe’, eōdem verbō et vocat et imperat”.*

Petronius: *Satyricon* XXXVI, 5–8.

Felhasznált kiadás: K. Müller, 1983

is, ha a *coniunctivus*i alakokat vagy a főmondati *coniunctivust* még nem ismerik. A szövegben megjelenik az igeneves szerkezetek közül az *accusativus cum infinitio* (*ego suspicatus [...] iteratam vocem pertinere*; a *pertinere* ige e helyütt ’utal, vonatkozik’ értelemben [amire: *ad*]). A *qui saepius eiusmodi ludos spectaverat* vonatkozói alárendelő mellékmondatban használt *praeteritum imperfectum*i igealak jól szemlélteti ezen igeidő viszonyított (előidejű) használatát, a *haec ut dixit* részlet pedig a hasonlító értelmű (és így *indicativust* használó) *ut*-os alárendelést demonstrálja. Hogyha a *coniunctivust* még nem ismerik a diákok, az *ut Pegasus videretur* mellékmondatot átfogalmazhatjuk a következőképp: *qui quasi Pegasus videbatur*. (Persze az a tanári döntés része, hogy efféle módosítást vállalhatónak érez-e – mindig esetileg érdemes mérlegelni, hogy nem vesz-e el túl sokat a szöveg eredeti formai megoldásaiból és mondat szerkesztési sajátosságaiból.)

Apicius szakácskönyvére, s főként „Az ingyenc” témakörében olvasott receptekre mind néhány alapanyag (*garum piperatus*),²² mind az ételkülönlegességek (*altilia, sumina*) kapcsán visszautalhatunk. Az epizódban megjelenik továbbá az étel eredeti formája, állaga elrejtésének gyakorlata (mellyel szintén számos alkalommal találkozhatunk az Apicius-receptek között is): a tollakkal burkolt, s így a Pegasusra hasonlító nyúl, a mártásos halétel, mely azt a hatást kelti, mintha a halak vízben úsznának,²³ valamint a Marsyas-szobrocskák (melyek szintén álcák, amennyiben tömlőik – a vendégek meglepetésére – nem bort, hanem borsos *garumot* ontanak). A látszat és látvány kérdése a *Trimalchio lakomájának* egészében kulcsszerepű – az epizódban használt, sajátos *methodium* szó is ezt domborítja ki, mely a *frustratio* és a *ludificatio* szinonimája (TLL), s az éppen következő újabb látványosságokra, ugratásra, viccelődésre utal.²⁴ S ahogyan a tálalóedényeken is több tálcán, illetve több rétegben halmozzák az ételeket, s a felső réteg leemelésével újabb különleges ételek bukkannak fel, melyek – mint az imént kifejtettük – megint csak mást rejtenek, úgy rejt mást, lesz – mondhatni – többrétegű a *carpe* felkiáltás is. A nyelv ilyen értelemben performatív, hiszen maga is a lakoma hivalkodásához hasonlatosan burjánzik és válik többfenekűvé.

A *qui supra me accumbat* – szintén vonatkozói alárendelő – rész kapcsán a lakomai ülésrendet is érdemes tárgyalni (*lectus summus, lectus imus*), hiszen így nyer értelmet a *supra* helyviszonyt kifejező *praepositio*. A *familia* szó e helyütt jól példázza, hogy a római „családfogalomba” nem csak a mai értelemben vett nukleáris család, hanem a ház népe, a szolgák is beletartoztak, s itt specifikusan őket is jelöli (akik – mintegy bértapsolókként – megkezdik az ujjongást). S ha már látványosságról beszélünk, azt is fontos megemlíteni, hogy Carpus több okból is a gladiátorokhoz hasonló: „titulusa”, a *scissor* a gladiátorok egy fajtájának megnevezése is, s egy harcoshoz hasonlóan szeleteli a húst – a dinamikus, szinte erőszakos *lacerare* ige is ebbe az irányba mutat, de még inkább az általam kihagyott hasonló mellékmondat: *ut putares essedarium hydraule cantante pugnare* (’hogy azt gondoltad volna, egy székérharcos vív orgonaszó kíséretében’ – mely tanári segítséggel vagy jegyzettel a szövegben hagyható).²⁵

A mű egészében fontos és többféleképpen kijátszott trópus az ismétlés,²⁶ s e részletben is a szöveg középpontjában álló szöviccet az ismétlésből sejtjük meg Encolpius (*iterata vox* – melynek kettős jelentése ugyancsak figyelmet érdemel: itt

’szó’, valamivel korábban pedig inkább ’hang’ a *lentissima vox* szintagmában), ugyanakkor érdemes reflexió tárgyává tenni a további tartalmi-formai ismétléseket is (pl. *ad symphoniam; quattuor tripudiantes* és *quattuor Marsyas*; tánc kifejezésére használt kifejezések: *tripudiantes* és *gesticulatus*).

A *Satyricon* alábbi epizódjának olvasásához elengedhetetlen a tágabb kontextus felvázolása: a diákok máskülönben nem fogják érteni, hogy a jelenet fő humorforrását jelentő szöviccnek milyen dimenziói vannak. E kontextust akár frontális tanári előadás, akár egyénileg vagy csoportban elolvasandó kiosztmány, akár irányított, előre megadott kérdésekkel vezérelt kutatómunka formájában teremthetjük meg. Itt ugyanis egyrészt Carpus is – mint fentebb már jeleztük – a házigazda fényűző lakomájának voltaképpen egy látványeleme, másrészt, ha rejtetten is, tematizálódik az úr (*Trimalchio*) és a szolga (*Carpus*) viszonya általánosabb szinten is. Ennek nyomán feltehető a kérdés, hogy az ember egyrészt annyi-e, amennyi a „funkciója” – hiszen itt, a név megszólító alakjának és az ételszeletelő rabszolga feladatának egybejárásával mintegy ezt is sugallja a szöveg. A kérdéskör behívja Seneca XLVII. erkölcsi levelét (amely a tankönyvsorozat 12. osztályos könyvében szerepel; IV. 28–29. oldal), a passzus kapcsán felvetett értelmezés is, hogy Petronius e helyütt *Trimalchio* nevében némileg szatirikus-kiforgató olvasatát adja a Seneca-levelnek, s különösen e mondatának: *infelix, qui huic uni rei vivit, ut altilia decenter secet* (XLVII. 6).²⁷ Ugyanakkor ne felejtjük el azt sem, hogy Carpus táncos taglejtésekkel, zenére (*ad symphoniam gesticulatus*) szeleteli az ételt – az ehhez hasonló „produkciók” miatt Seneca az említett levélben ugyancsak sajnálatát és egyet nem értését fejezi ki (XLVII. 6–7). Előhozható továbbá az is, hogy a névvel való viccelődés milyen jelentéseket hordoz: e téma felvetése máris testközelbe hozza a problémakört, hiszen erről a legtöbb diáknak lehet véleménye és tapasztalata.

Az ötödik mondatban használt *urbanitas* kifejezés szintén kapocs lehet a catullusi költészettel, mert bár a kifejezés a 13. *carmen*ben nem jelenik meg, más hozzá kötődő, a catullusi szókinszben ugyancsak kiemelt szerepű kifejezések (*sal, venustus/Venus, suavis, elegans*) igen, így a diákokkal reflexióvá tehető e kifejezés jelentésének összetettsége és fordításának problematikája. Petroniusnál egyébként e helyütt leginkább „inside joke”-nak, vagyis bennfentes poénnak lehetne „fordítani”, ami ugyan anglicizmus, de a magyar szlengben is használatos, és az itteni jelentésárnyalatot jól visszaadja. Fontos még jelezni, hogy jelentésében szorosan összetartozik az ételkülönlegességekre használt *res electissima*, valamint a *Trimalchio* „látványlakomáira” alkalmazott *ludus* kifejezéssel.

A fordítás dilemmája persze a részletben leginkább a szöviccben (*Carpe/carpe*) csúcsosodik ki: így, ha diákjaink fogékonyak erre, mindenképpen érdemes elmerengeni, hogy ezt magyarul hogyan lehet visszaadni – ha egyáltalán. Inspirációnak, vagy utólag, a diákok megoldásai után, mintegy azokkal összevetve-megversenyeztetve a magyar *Satyricon*-fordítók változatait is megmutathatjuk nekik: Vágd (Székely I.); Nyiszszants (Révay J.); Kést bele (Horváth I. K.); Szeletelő (Faludy Gy.); Döfd bele (Csehy Z.). E változatokat értékelhetjük-értelmezhetjük a diákokkal: melyik mit domborít ki, mit ad át a latin szöviccből, milyen stílusréteg irányába viszi el a szöveget.

Magyar ember evés közben...
(Galeotto Marzio és Poggio Bracciolini anekdotái)

Galeotto Marzio és Poggio Bracciolini anekdotikus elbeszélései – mindamellet, hogy szerzőiket mindössze egy bő generáció választja el – nemcsak a lakoma megjelenítésének általános témája okán kapcsolódnak össze. Még szorosabb kapocs, hogy Galeotto leírásai – mint ismeretes – a magyarokat, Mátyás udvarát és ezen udvari élet mindennapjait mutatják be, s Bracciolini vaskos története is épp egy magyar ifjúról szól. Alább a nyelvtani magyarázatok mellett néhány összeolvasási irányvonalat rajzolok fel, mely persze korántsem az összes lehetséges értelmezés. Ezek, akárcsak a feladatok, ötletadók, szabadon továbbgondolhatók.

Az alább ismertető szövegrészletek, mint fentebb már jeleztem, a „nehézebb csomag” részét képezik nyelvtanuk, mondatszerkesztésük és terjedelmük okán. Azért ezen belül is lehetőségünk van a differenciálásra, minthogy Galeottótól két, eltérő nehézségű szöveget választottam. Az első egy rövidebb anekdota (V. fejezet), amely egy Mátyás asztalánál hallott intellektuális beszélgetést örökít meg egy magyar közmondásról: „Semmi(,) rosszabb a sajtnál.” (Megtaláljuk a legtöbb közmondásgyűjtemény „sajt” szócikkénél, vesszővel vagy anélkül.²⁸) Ezt az anekdotát nyelvtani szempontból leginkább az *accusativus cum infinitivo* köti össze a *Satyricon*-részlettel (*ait rex Mathias proverbium esse; manifestum est vera esse proverbialia*; s maga a részlet középpontjában álló *nihil esse peius caseo* is, ami a „*proverbium esse*” *accusativus cum infinitivo*tól függő újabb *acc. cum inf.*). Az igeneves szerkezetek közül továbbá ebben már az *ablativus absolutus* is használatos (*negantibus quibusdam; admirantibus multis*), illetve a *gerundium (dicendi)*. Mondattanilag fontos kiemelni és elkülöníteni a *cum* kötőszóval bevezetett különféle mellékmondatokat: időhatározói a *cum temporale (coniunctivusszal: cum alii extollerent, improbarent)* és a *cum historicum (indicativusszal: cum nihil habemus; cum habemus caseum)*; okhatározói pedig a *cum causale (coniunctivusszal: cum alterum possessionem, alterum vero privationem indicet)*. E részletben is megjelennek továbbá középfokú melléknevek (*peius, deterius*), illetve az Ovidius-disztichonban látott *pretiosius auro* esetében a középfokú melléknév *ablativus comparationisszal* áll. A modul ételmegnevezéseinek sorát bővítő kifejezés a *cucumis* (uborka) és az *Armenium* (a. m. *Armeniacum pomum/prunum*, azaz: kajszibarack). Mindenképpen érdemes még szót ejteni az *insulse* kifejezésről, mely az *insulse* variánsa, s etimológiailag a *sal* szóval áll kapcsolatban (vö. Catullus).

Azért lehet izgalmas Galeotto magyar közmondásról szóló rövid történetének elolvasása és értelmezése, mert maga a beszélgetés is a mondás többféle értelmezéséről szól, amelynek a latin megfogalmazás valóban terepet enged: *nihil esse peius caseo*. Ezt az asztaltársaság többsége úgy érti, hogy semmi sem rosszabb a sajtnál (vagyis a sajt a legrosszabb étel), míg Mátyás király amellet érvel, hogy a semmi (azaz, ha nincs mit enni, az éhkopp) rosszabb a sajtnál. A többségi értelmezést a *nihil habere* kifejezés ellentmondásossága is alátámasztani látszik, kérdéses ugyanis, hogy miképpen lehet a semmit birtokolni. Erre idézi valaki az *Amores* két sorát – nem derül ki pontosan, hogy melyik résztvevő, de valószínűleg Mátyás, minthogy ő képviseli ezt az értelmezést, ráadásul más Galeotto-leírásból az is kiderül, hogy felesége, Beatrix is szívesen idézett Ovidiustól (XXV. fejezet) – mintegy ennek szellemében áll e tanulmány élén is a római költő sora. Az a tény, hogy az *Amores*ből vett citátum szolgál az érvelés alátámasztására, többletjelentésre tehet szert, ha összevetjük a másik, alább ismertető Galeotto-fejezet vonatkozó részletével, mely szerint a szerelmi téma ritkán fordul elő a lakomák alatt – igaz, ott nem a beszédtemáról, hanem a lantosok és az udvari dalnokok témaválasztásáról van szó –, s inkább a törökökkel vívott harcokról énekelnek (lásd a lapszálon, a XVII. fejezet 14. mondatát).

Az V. Galeotto-fejezetben megismert elbeszélésben tehát az intellektuális beszélgetés, a szellemi tevékenység, a pezsgő vita, az érvelés adja a lakomajelenet lényegét, amely már önmagában éles ellentéte a Bracciolini-*facetiának*, ahol a magyar ifjú egyetlen, ám annál kínzóbb gondja, hogy nagyon kell vizelni. Azonban a tisztaság–piszkosság, fennkölttség–alantasság, szellem–test ellentétpárjai mentén a *facetia* a XVII. Galeotto-fejezettel léptethető párbeszédre még inkább. Ebben

Sajtot vagy semmit, avagy egy magyar közmondásról

1 *Habēbatur inter convīvās rēgiōs sermō dē ēsculentīs.* 2 *Cum aliī alia extollerent, alia aliī improbārent [...], ait rēx Mathias prōverbium esse Hungarōrum „nihil esse peius cāseō”.* 3 *Negantibus id quibusdam, quandoquidem cucumerēs Armeniaque et multa piscium genera cāseō esse longē peiora.* 4 „*Manifestum est*” *rēx respondit, „vēra semper esse prōverbia; prōverbium enim nōn īnsulsē probātum dicitur verbum, unde apud et philosophōs et ōrātōrēs testimōniōrum vim obtinet.* 5 *Sed fortassis nōn bene vim huius prōverbiī intelligitis.* 6 *Nam nihil est cāseō peius, significat: cum nihil habēmus, tunc dēterius nōbiscum agitur; quam cum habēmus cāseum.”* 7 *Admirantibus multīs dīcendī modum (nam haec videntur inter sē contrāria, habēre videlicet et nihil, cum alterum, id est, habēō, possessiōnem, alterum vēō, id est, nihil, prīvatiōnem indicet) quamprimum in medium vēnit illud Ovidiī carmen:*

*Ingenium quondam fuerat pretiosius aurō,
At nunc barbaria est grandis habere nihil.*

8 *Quō carmine cunctī illud Hungarōrum prōverbium concinnē dīcī intellēxerunt.*

Galeotto Marzio: *De egregie, sapienter, iocose dictis ac factis regis Mathiae V.*
Felhasznált kiadás: L. Juhász, 1934

A király csodálatos tisztasága, avagy hogyan lakomáznak a magyarok?

1 *Mōris est apud Hungarōs ūtī in discumbendō mēnsīs quadratīs, quī ab antīquitāte Rōmānā dēflūxit, et omnia in iūre appōnere; variant enim iūra prō rērum varietāte.* 2 *Ānserculi enim et anaticulae, cāpōnēs, phāsiāntī, perdīcēs, sturnī, quōrum ibi cōpia magna est, praetereā būbula, agnīna, haedīna et suīlla aprūgnaque carō piscēsque dīversī et alia hūiusmodī variō semper et prōpriō iūre aut merguntur aut condiuntur.* 3 *Est etiam cōnsuētūdō, nōn ut modo apud nōs, ut singulī ex singulīs, sed omnēs ut ex unā patinā accipiant, nec ibi ūllus in assūmendō bōlō aut carnis morsū furcilla ūtitur, ut nunc in Italia Trānspadāna in ūsū frequentī est.* 4 *Quisque enim mēnsam ante sē pāniceam habēns ex commūnī patinā, quod placet, assūmit frustillātīque sectum digitīs ad ōs applicat.* 5 *Hungarī nōn habent in frequentī ūsū ēscārum strūctōrēs, unde fit, ut cum maximā difficultāte in illā Hungarōrum cōpiā et mēnsā opiparā quis se ab manuū vestīve inquinātiōne tueātur; guttātīm enim aliquandō crocinum iūs dēfluēs sordidum hominem reddit.* 6 *Crocō enim et gariophilīs, cinnamō et pipere gīngiberēque et speciēbus in maximā cōpiā ūtuntur. [...]* 7 *Ā iūre autem et crocinō praesertīm unguēs et digitōs, quibus ēscam aprēndimus, fierī crocinōs nullus ambigit.* 8 *Sed rēx Mathias omnia manibus pertractāns nunquam fit sordidus quamvis locūtiōnī intentus.* 9 *Semper enim in eius convīviō disputātur aut sermō dē rē honestā aut iocundā habētur aut carmen cantātur.* 10 *Sunt enim ibi mūsīcī et citharōedī, quī fortium gesta in linguā patriā ad mēnsam in lyrā dēcantant.* 11 *Mōs enim Rōmānōrum hic fuit et ā nōbis dēflūxit ad Hungarōs.* 12 *Cantātur autem semper aliquod ēgregium facinus nec dēest māteria.* 13 *Nam cum Hungaria in mediō hostium dīversārum linguārum sīta sit, semper reī bellicae habet fōmitem.* 14 *Amātōria autem carmina rārō ibi cantāntur et, ut plūrimum gesta in Turchōs in medium veniunt, nōn sine sermōne concinnō. [...]* 15 *Oculīs meīs nōn sine admīrātiōne vidī loquentem rēgem aut aurēs carminī vel sermōnī maximā attentīōne praebentem, ēsculentā iūsque pertractantem et nunquam coinquinātiōne turpātum, quod profectō mīrum est, cum aliī summā cum attentīōne et dīligentiā nōn possint aut manuū aut vestīmentōrum sordēs praecavēre.* 16 *Sunt igitur huius rēgis nātūrālēs munditiae, quoniam eīs maximē gaudet praeter inflūxum et cōnsuētūdinem regiōnis.*

Galeotto Marzio: *De dictis XVII.*

Felhasználó kiadás: L. Juhász, 1934

a magyarok étkezési szokásainak bemutatása során az elbeszélő nem mulasztja el, hogy a lakomák alatt hallgatott udvari énekek témáiról szót ejtsen (mint fentebb említettem). Megemlékszik továbbá arról a szinte csodás jelenségről is – ezzel zárja leírását –, hogy bár a magyarok többsége igencsak összemaszatolja magát evés közben (mivel nem használnak külön-külön tányérokat, sem villát, hanem kézzel eszik szószos ételeiket), addig Mátyás keze, ruhája soha nem lett foltos vagy piszkos, akkor sem, ha szerfelett elmerült a beszélgetésben vagy az énekek hallgatásában.

E Galeotto-részlet a modul nyelvtanilag legösszetettebb és legterjedelmesebb olvasmánya.²⁹ Ebben számos nyelvtani jelenség szerepel, mely a középfokú nyelvtudás követelménye: az *indicativusi* aktív és passzív igeragozás (*praesens imperfectumi* és *praesens perfectumi* igeidőkben, pl. *applicat, merguntur; vidi, defluxit*); a félig álszenvedő igeik (*fit, fieri, factus sum*); a *coniunctivusi* igealakok (pl. *accipiant; possint*). Igeneves szerkezetek közül a *gerundium* (*in discumbendo*), a *gerundivum* (*in assumendo bolo*), illetve az *accusativus cum infinitivo* használatos (*nullus ambigit unguēs et digitos crocinos fieri*). Gyakran használt a *participium coniunctum* (*[quisque] habens; [rex Mathias] pertractans, intentus; [regem] loquentem, praebentem, pertractantem, turpatum*) is. A kettős tagadás (*litotes*) itt is megjelenik (*nec deest materia*). A *genitivus partitivusi* eset használatára rögtön a passzus eleje példa (*moris est*; érdekes ugyanakkor, hogy egy későbbi ponton, a 11. mondatban már *mos fuit* szerepel), a *Satyricon*-részben azonos pozícióban már látott *ablativus causae* pedig a zárásban: *eis gaudet [ti. rex]* (vö. *Trimalchio methodio laetus*). A mondatból kiemelendők a vonatkozó alárendelések (pl. *qui ab antiquitate Romana defluxit*), az okhatározói mellékmondatok (pl. *cum Hungaria [...] sīta sit; cum alii [...] non possint [...] praecavere; quoniam eis [...] gaudet*). Az következő részben rögtön egymás után először a hasonlító értelmű *ut*-os mellékmondat szerepel ('ahogy' jelentésű), aztán viszont 'hogy'-nak értendő és fordítandó: *non ut modo apud nos, ut singuli ex singulis [ti. accipiant]*.

A szóhasználat terén sajátos a *defluere* (itt 'származik'), érdekes homonímia a *ius* (itt 'mártás, szósz', de vö. a *Satyricon*-részletben a megszokottabb 'jog, szabály, törvény' jelentésben: *hoc est ius cenae*). E szövegrészlet sem szűkölködik a különféle alapanyag- és ételmegnevezésekben: *anserculus* (kisliba, pipe); *anaticula* (kiskacsa); *capo* (kappan); *phasianus* (fácán); *perdix* (fogoly); *sturnus* (seregély); illetve *bubula* (marhahús); *agnina* (bárányhús); *haedina* (gödölyehús); *suilla* (disznóhús); *aprugna* [ti. *caro*] (vaddisznóhús). Fűszernév a *crocus* (sáfrány – amely melléknévként is megjelenik a 7. mondatban 'sáfrányszínű', azaz 'sárga' jelentésben: *crocinus 3 ~ croceus 3*), a *gariophilus* (a. m. *caryophyllon* v. *caryophyllus*: szegfűszeg), a *cinnamum* (fahéj), a *piper* (bors), a *gingiber* (a. m. *zingiber*: gyömbér), s a 6. mondatban mindezek az *utor* álszenvedő ige *ablativus instrumenti* típusú vonzataiként figyelhetők meg. Megemlítendő még az *escarum structores* 'ételosztó' kifejezés is mint érdekesség.

A saját (itáliai) és másik (magyar) népre és kultúrára finoman utal a szöveg a deixisekkel (2. és 10. mondat: *ibi* – ti. *in Hungaria*) és a személyes névmásokkal (*apud nos* – ti. *apud Italos; a nobis* – ti. *ab Italis*). A kultúrák ütköztetése, összehasonlítása apropóján a diákok készíthetnek egy „magyarországi útikönyvet” (akár tényleges könyvecske, akár egy plakát, poszter, prospektus formájában), melyben a magyarok szokásait bemutatják egy elképzelt korabeli utazó, peregrinus számára. Jó lexikai gyakorlás, ha ebben az ételek megnevezéseit, illetve további kifejezéseket (pl. a személyneveket, a ruhák neveit stb.) latinul is feltüntetik.

A királyi lakomák fennkölt beszélgetéseihez vagy Mátyás csodásnak tetsző tisztaságához képest Bracciolini vaskos tréfájában a lakomázás egyáltalán nem mint intellektuális társadalmi esemény tételeződik, hanem – a szatirikus műfaj és beszédmód esetében megszokott, sőt elvárt módon – az altáji működések vonják el mind a főszereplő, mind az elbeszélő és így az olvasó figyelmét is. A történet csattanója valamelyest várható: az ifjú próbál észrevétlenül megoldást találni kínzó bajára úgy, hogy a csizmaszárába könnyít magán, miközben – nem mellékesen – a házigazda szép leányai ülnek két oldalán. Ám, épp az egyik túlontúl lelkes leányzó buzdítása miatt, végzetesen kellemetlen helyzetbe kerül: véletlenül az asztalra vazel. A *facetia* kezdetén az elbeszélő a *prandium* szót használja, amely

kapcsán máris érdemes felidézniük, hogy a modulban szereplő szövegekben a lakomára eleddig több szinonimát is láthattunk: *cena*, *conviva*, illetve – metonimikusan – az elvont főnévi *discumbendum* is ide tartozik.

Lássuk, milyen nyelvtani jelenségek figyelhetők meg a szövegben: itt is megjelennek a melléknévből képzett *adverbiумok* (*occulte*; *alacriter*; *subito*), illetve a fokozott *adverbiум* (*longius*), ráadásul utóbbi egy sajátos jelentésű kifejezésben: a *longe abesse* jelentése 'távol lenni', így a *cum abesset longius* okhatározói mellékmondat arra utal, hogy az ifjú valamivel távolabb tartózkodott vagy lakott. Szintén előkerülnek a kicsinyítő képzős névszók (*tardiusculus*; *adolescentula*), valamint az *imperativus* (*ede*). Jellemző a *participium perfectum passiviből* és *praepositiós* vagy pusztán *ablativusból* (*ablativus causae*) álló szerkezet: *prae pudore tacitus*; *dolore motus* (mindkét esetben a *iuvenisre* vonatkozó *participium coniunctumok*ként). A szöveg bővelkedik a *gerundiumok*ban, s igen változatosan is használja azokat (*divertendi*; *ad edendum*; *mingendi*; *mingendi gratia*), de *gerundivumok* is megtalálhatók benne (*emittendae urinae*; *in sumendo cibo*), így olvasásakor a kettő közötti különbség – mely a latintanulás egyik problematikus pontja – jól szemléltethető, begyakorolható. Az igeneves szerkezetek közül kiemelendő még az *ablativus absolutus* (*lotis manibus*; *adolescente verecundia perfuso* – utóbbinak *participiumi* részéhez ismét egy *ablativus causae* tartozik). A 4. mondatot nyitó *qui* névmás példázza a relatív mondatfűzést (nem 'aki', hanem 'ő' értelemben fordítandó). A szókincsből figyelmet érdemel a mitizáló-metaforizáló, ugyanakkor az itteni pontos és meglehetősen prózai jelentésében félreérthetetlen *Priapus*, illetve az *ocrea* ('lábszárvéd, csizmaszár').

Egy órai feldolgozás során pusztán tabudöntögetésnek tekinteni és értelmezni e szöveget kevésbé érdekes, de összeolvasva a másik két passzus valamelyikével, az anekdotikus és a szatirikus beszédmódról fogalmat alkothatnak a diákok, s ezt egy vizuális rendszerező (pl. *mind map*) segítségével, összefoglaló céllal ábrázolhatják. Az is elképzelhető módszertani megoldás, hogy a csoport egyik fele a rövidebb Galeotto-szövegrészt, a másik pedig a Bracciolini-*facetiát* olvassa és fordítja kiscsoportban az órán, majd pedig az ellentétes csoportból párokat alkotva számolnak be egymásnak erről, ütköztetve az olvasmányélményt, különös tekintettel az anekdotikus és szatirikus hangnemre. Ezekre reflektálni azért is lényeges, mert e tónus Petroniusnál is jellegzetes, de nyomokban Catullusnál is fellelhető – esetében épp azt is érdemes lehet szélszálazni a diákokkal, hogy miben más az ott megfigyelhető önironia, mitől lesz egészen más hatású a szöveg attól, hogy ott első személyben, és nem harmadikban tálalja az elbeszélő a „szerencsétlen” lakomázó/lakomára invitáló figurát. Bracciolini csattanója alapján elgondolkodtató lehet, hogy miért vicces mindez, ha vicces egyáltalán, milyen elvárásokra, előfeltevésekre játszik rá, és melyeket rombolja le.

Izgalmas lehet továbbá a szégyen motívumának mentén összeolvasni a szövegeket: Catullusnál a lírai megszólaló „szégyentelensége”, Petroniusnál a fényes lakomára „betolakodó”, kívülálló csavargó kíváncsisága (*non erubui [...] interrogare*), Bracciolininél pedig az ifjú megszégyenülése tarthat számot a figyelmünkre, akin a végén mindenki nevet, csak persze ő maga nem, mivel előntötte a „túlzott szemérem” (*adolescente admodum verecundia perfuso*). Szót érdemel még a szégyen mellett a nevetés mozzanata, mely a modulban szereplő irodalmi lakomajelenetek közötti koherenciát még inkább erősíti. Catullus arra kéri barátját, hogy hozzon magával jókedvet, nevetést (*non sine omnibus cachinnis*). Trimalchio lakomáján egyrészt maga a házigazda is örvendezik, voltaképpen a saját poénjain (*eiusmodi methodio laetus*), másrészt a vendégség is nevetve veti rá magát az asztalon tálalt finomságokra (*res electissimas ridentes aggredimur*). Végül Bracciolini anekdotájában – ahogy fenn is idéztük – az oly szokatlan látványon (*tam insolitum spectaculum*) és a szégyenben maradt ifjún nevetnek a lakomázók (*risere omnes*).

Aspersio mensae

1 *Nobilis in Ungariā adolēscēns ā quōdam nōbiliōre, quōcum sibi affinitās erat, ad prandium vocātus, accessit cum famulīs, equester; cum abesset longius. 2 Cum ex equō dēscendisset, virī mulierēsque obviam prōdeunt, adolēscēntemque ē vestigiō, nam hōra erat tardiuscula, ad trīclīnium in convīviō parātum dēdūcunt. 3 Lōtīs deinde statim manibus, in mēnsā inter duās formōsās adolēscēntulās, hospitīs filiās, adolēscēns collocātur. 4 Quī, emittendae ūrīnae cupiditāte, prae pudōre tacitus, neque ullā datā divertendī facultāte, inter edendum, mingendī cruciatū ita vexābatur, ut cibōrum cōgerētur obliuiscī. 5 Cum omnēs suspēsum animī remissiōremque in sūmendō cibō vidērent, adhortābantur ad edendum. 6 Ille, dolōre mōtus, dextrā manū subtus mēnsam positā, Priāpum occultē exertum in alteram ocreārum, mingendī grātiā dēmisit. 7 Adolēscēntula dextrae proxima, „heus! ede alacriter”, inquit, brāchiumque subitō apprehendēs, manum extulit suprā mēnsam virilia tenentem mingentia, ex quō ūrīna mēnsā respersa est. 8 Ad tam ūsolitum spectāculum rīsere omnēs, adolēscēnte admodum verecundiā perfūsō.*

Poggio Bracciolini: *Facetiae CCLXVI*. Felhasznált kiadás: B. Wild et I. Altheer, 1797

Epilógus – a kultúratudományos latintanítás felé

Némi leegyszerűsítéssel a latintanítás magyarországi történetét a következő időbeli és eszmetörténeti szakaszokra bonthatjuk: grammatikai, poétikai-stilisztikai, történelmi és esztétikai fókuszú latintanítás.³⁰ A fentebb bemutatott *Artes* tankönyvsorozat és e tanulmány ugyanakkor egy remélt paradigmaváltás jegyében fogant: a kultúratudományos fókuszú latintanításában. Az itt felvázolt modulban az esztétikum ugyan számít és reflexió tárgyát is képezi, de nem a szövegválogatás elsődleges szűrője. Ugyanakkor a kritikai szemlélet érvényesítése ideális esetben éppen azt is jelenti, hogy kulturális, történeti, nyelvi, irodalmi, esztétikai szempontokat egyszerre mozgósítva, összeolvasva-ütköztetve értelmezzük e szövegeket mint kulturális hordozókat. Kompetenciaközpontúnak végezetül azért nevezhető a modul, mert a latintanulás esetében evidensen fejlesztendő anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciák mellett lehetőség nyílik a digitális, a személyközi és állampolgári, a vállalkozói és kulturális kompetencia (esztétikai-művészeti tudatosság), valamint a hatékony és önálló tanulás erősítésére.

Ugyanakkor legyünk realisták: mindez egyelőre nemcsak a latin tanításában szédítően messzi cél. De még ha a jelenle-

gi oktatáspolitikai intézkedések abba az irányba is mutatnak, hogy a humán tárgyak középiskolai oktatása jelentsen egyet az életrajzok, dátumok, helyszínek, műcímek bemagolásával, a diákokat tanító tanárok munkája pedig (és nemsokára talán tudása is) a jövőben kizárólag e kánonlista átadásában merüljön ki, bízom benne, hogy az itt felvázolt javallat inspiráció lesz azoknak, akik a szabad oktatást nem így képzelik el. Akik velem együtt úgy gondolják, hogy a múlt értő és kritikus megismerése alkalmat adhat egy tudatosabb, őszintébb jelen megélésére és jövő építésére. Am csakis akkor szólal meg az irodalom, a „régmúlt” irodalma, ha a megfelelő kérdéseket tudjuk feltenni neki, ezt a kérdezést azonban tanulni kell. Az olvasás eseményében mindig magunkra vonatkoztatjuk az olvasottakat, azonosulás és eltávolodás állandó dinamikus mozgásában – a tanári munkában a diákokban ezt a folyamatot, a párhuzamok és a különbségek keresésének és felismerésének folyamatát, a sajátját tételt érdemes segíteni, hogy kritikusan gondolkodó, önreflexív emberek váljanak belőlük. Ehhez a klasszikusok számottevően hozzá tudnak járulni, amennyiben kivesszük őket az üvegüvegyéből. Bízom benne, hogy mások is kedvet kapnak hasonló tematikus modulok megalkotásához, és így elindulhatunk egy kultúratudományos és kritikai latintanítási paradigma útján.

Jegyzetek

A tanulmány a „Megújuló latintanítás” konferencián, 2021. április 23-án bemutatott előadás átdolgozott, kibővített változata. Köszönettel tartozom az ottani hallgatóságnak hozzászólásaiért, valamint az ez év tavaszán óráimat látogató történelem szakos hallgatóknak az együttműködésükért, akikkel az itt bemutatott modul egy részét megvalósítottuk. Jelen írott változatot Imre Flóra, egykori mentortanárom lektorálta, akit ezért hálám illet meg. Köszönöm Ferenczi Attila állandó támogatását is, akinek inspiráló tanításkísérő szemináriumán a tematikus latintanítás koncepciójával először találkoztam. A kutatás az Információs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

- 1 *Fasti* I. 225.
- 2 Arató 1992, 56.
- 3 Két kiemelendő helyzetjelentés: Ritoók 2000; Gesztesi 2009.
- 4 E jól irányzott és tüpontosan megfogalmazott kérdést a *Lehetőségek* című kötet szerzői tették föl – tőlük vettem át (8).
- 5 Az alábbiakban a 2012-es NAT-hoz illesztett kiadás alapján mutatom be a sorozatot (Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013).
- 6 A szöveganyagot tekintve történt változás, amely azonban nem a válogatás lényegét érintette, inkább szerkezeti változtatást (hangsúlyáthelyezéseket, rövidítéseket, sorrendi módosításokat) jelentett. Erre lentebb még visszatérek.
- 7 Ugyan a következő feladatok már nem szerepelnek a IV. kötetben, de hogy szemléltessék, az irodalomtörténeti preferencia mennyire jellemezte az eredeti elgondolást is, kettőt idézek az 1982-es kiadásból: „Válaszd külön a megadott három csoportba [Köztársaságkor, Augustus kora, Császárságkor] az alábbi szerzőket!” (IV. 220. oldal); „Az alábbi két-két latin szó rendkívül jellemző valamelyik római szerzőre. Írjátok a szavak mellé a megfelelő nevet!” (*res publica, pax; odi, amo; ludere, amor; rura, duces*) (IV. 221. oldal).
- 8 Itt érdemes ismét idézni a IV. könyv 1982-es kiadásának előszavából: „Elérkeztünk középiskolai latin tanulmányaink utolsó eszten-

- dejéhez, antik tárgyú stúdiumaink betetőzéséhez. [...] A betetőzés ezúttal tetőpontot is jelent. Mert a római irodalom alkotásainak – egyénileg és műfajonként kikristályosodó – egy-egy csúcát fogjuk érzékelni. Lucretius tanköltészetének filozófiája, Horatius páratlan lírája, Vergilius eklogáinak költőisége, Tibullus és Propertius elégiája, Tacitus egyedülálló történetírása, Plinius levelezése, Seneca, a bölcselő drámaíró mind egy-egy mérföldkő e fejlődés e magasba ívelő útján.” (IV. 6. oldal)
- 9 Hozzá kell tenni, hogy az már vitatott, hogy az *auctorok* olvasása pontosan miért előnyös (pl. erkölcsnemesítő hatása vagy retorikai-stilisztikai-esztétikai példamutatása miatt), a kérdéskörrel foglalkozókat mindig is megosztotta, de mindenképp a latintanítás mellett vagy ellen újra meg újra visszatérő érv (vö. Borzsák 1990, különösen: 13–154, *passim*).
- 10 Arató 1992, 56. Kiemelések az eredetiben.
- 11 Oswald et al. *Grundkurs; Lektürebuch 1–2*.
- 12 Vö. *Lehetőségek*, 30–34.
- 13 *Lehetőségek*, 29.
- 14 Ezt a szöveget egyébként a második latintankönyv is tartalmazza a Catullus-leckében (II. 70. oldal) más *carmenek* (*Vivamus; Lugete, o Veneres; Iucundum, mea vita; Cenabis bene; Hymenaeus*) mellett. Az itt bemutatott tervben vállaltan nem elsősorban a szövegek válogatásában rejlik nóvum, hanem azok újszerű egymás mellé állításában, „újratálalásában”.
- 15 E szövegrészletre Takács László előadása hívta föl a figyelmem, melyet a „Megújuló latintanítás” című szakmai napon tartott 2020. március 6-án. Ezúton is köszönöm neki az inspirációt, valamint a hozzájárulását, hogy továbbgondolhattam remek felvetéseit.
- 16 Itt jelzem, hogy ebben az írásban nem lesz módon részletesen áttekinteni a tárgyi emlékek és egyáltalán a múzeumi gyűjtemények pedagógiai alkalmazásának lehetőségeit, noha a lakoma témájának feldolgozásában egyébként bizonyára megkerülhetetlen – ez az itt bemutatott modul kritikával illethető része, ti. hogy a tematikus összefüggés mellett látványosan nyelvi-irodalmi-esztétikai fókuszú. (Ez persze saját érdeklődésem és képzettségem okán van

- így.) Ezért csak buzdítani tudok mindenkit, hogy adott pontokon ezekre tekintsen ki, vagy adjon olyan feladatokat, amelyek a források e csoportját is érintik. (Pl. a Szépművészeti Múzeum Antik Gyűjteményének számos kiállított tárgya kapcsolódik a lakomához; különféle hordozók és tárgytipusok.)
- 17 Hegedűs–Orlovsky 1996.
- 18 Mivel ez az *aqua* szócikknél nem megtalálható a szótárban (lásd viszont: Vehling 1977, 278), érdemes megadni lábjegyzetben (*nitrūm*, -ī, n. 'sziksó, szóda'; *nitrātus* 3 'sziksós').
- 19 Ennek megfejtéséhez mellélkelhető segítség: <http://mek.niif.hu/03400/03408/html/2262.html>
- 20 „Plinius leírása szerint (*Nat. Hist.*, VIII. 51. 77) a kandisznók kiheréléséhez hasonlóan a kocákat is azért sterilizálták, hogy jobban hízzanak. Tehát valójában az ivartalanítás során eltávolított kocaméhéről van itt szó.” (Hegedűs–Orlovsky 1996, 125.)
- 21 E feladat lényege, hogy a diákok felismerjék a helyzet kifordított voltát. Ha szükségesnek vagy segítőnek érezzük, Horatius I. 20-as és IV. 12-es ódáját vagy I. 5-ös levelét is elolvashatjuk (magyarul vagy bilingvis kiosztmányon – a szövegek közötti tematikus kapcsolatot jelzi Fordyce 1978, 133). Izgalmas intertextuális párhuzam Martialis III. 12. is (Ellis 1876, 36).
- 22 Apicius e borsos *garum* használatát egy különleges, erdei gombás fogásnál javasolja használni (VII. 15; Schmeling 2011, 133).
- 23 Az *euripus* szó az Euboea és Boeotia közötti tengersizost jelöli, de köznévként jelentheti a rómaiak körében meglehetősen divatos mesterséges halastavat is; vö. Sen. *Ep.* LV. 6. (Schmeling 2011, 133.)
- 24 A kommentár is 'lelemény, meglepetés, trükk' (*piece of ingenuity, surprise, trick*) jelentéssel oldja fel (Schmeling 2011, 133).
- 25 Schmeling 2011, 133–134.
- 26 Itt persze speciális szerepű ismétlésről van szó; más helyütt kifejezhet sürgetést (*ita, ita*; 25, 1; *voca, voca*; 49, 4), vagy megerősíti az alapjelentést (*modo, modo*; 42, 3). (Schmeling 2011, 134.)
- 27 Schmeling 2011, 134–135.
- 28 Lásd Dugonics 1820; Erdélyi 1851; Margalits 1896; Sirisaka 1890.
- 29 Az itt közölt részletből így is kivettem – nyelvtani és területi megfontolásból – Galeotto egyébként roppant érdekes fejtegetését a magyar és az olasz nyelv különbségéről. Izgalmas, hogy a nyelv egységessége/rétegzettsége párhuzamba állítható a tényérhasználattal: míg a magyarok egy-egy nagy, közös tényérből esznek, addig az olaszok külön-külön tényérből. Így a nyelv is: a magyaroké egységes (nemesek és jobbágyságok kölcsönösen megértik egymást), az olaszoknál viszont jelentős nyelvi eltérések vannak.
- 30 Borzsák 1990 és Ritoók 2000, *passim* alapján. Természetesen e „szakaszok” sosem vegytisztán voltak ilyenek vagy olyanok, csak azt jelzik, hogy milyen szemlélet volt az elsődleges.

Bibliográfia

- N. Horváth M. – Dr. Nagy F. 2013. *Latin nyelvkönyv* I–IV. Budapest.
- Oswald, R. – Bauer, M. M. – Einfalt, M. – Goda, K. – Graf, S. *Artes. Das Kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs*. Wien.
- Oswald, R. – Bauer, M. M. – Diwiak, K. – Einfalt, M. – Graf, S. – Trojer, U. *Artes. Lektürebuch 1*. Wien.
- Oswald, R. – Bauer, M. M. – Diwiak, K. – Einfalt, M. – Graf, S. – Trojer, U. *Artes. Lektürebuch 2*. Wien.
- *
- Arató L. 1992. „Horatius Noster. Berzsenyi és Horatius Petri György csikkes várótermében”: *Kortárs* 36/11, 55–65.
- Borzák I. 1990. *Kell-e a latin?* Budapest.
- Dejcsics K. – Dudás T. – Ferenczi A. – Gesztes E. – Gloviczki Z. – Imre F. – Jankovics L. 2015. *Lehetőségek. Könyv a latinintanításról*. Budapest.
- Dugonics A. 1820. *Magyar példa beszédek és jeles mondások*. Szeged.
- Ellis, R. 1876. *A Commentary on Catullus*. Cambridge.
- Erdélyi J. 1851. *Magyar közmondások könyve*. Pest.
- Fordyce, C. J. 1978. *Catullus. A Commentary*. Oxford.
- Gesztes E. 2009. „A középiskolai latintanítás helyzete Magyarországon 1995 és 2008 között”: *Antik Tanulmányok* 53/1, 97–116.
- Hegedűs Zs. – Orlovsky G. 1996. Apicius: *De re coquinaria. Szakácskönyv a római császárkorból*. Fordítás és jegyzetek. Budapest.
- Margalits E. 1896. *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások*. Budapest.
- Ritoók Zs. 2000. „A középiskolai latintanítás helyzete Magyarországon 1945 és 1995 között”: *Válóság* 43/7, 46–60.
- Schmeling, G. 2011. *A Commentary on the Satyrical of Petronius*. Oxford.
- Sirisaka A. 1890. *Magyar közmondások könyve*. Pécs.
- Vehling, J. D. 1977. Apicius: *Cookery and Dining in Imperial Rome*. New York.