

Imre Flóra (1961) gimnáziumi tanár,
PhD-hallgató, kutatási területe az
Augustus-kori líra.

Legutóbbi írása az *Ókorban*:
Animosus infans. Költővé avatás Ho-
ratius III. 4. ódájában (2014/4).

Homéros az iskolában

Egy probléma az oktatástörténet és a közoktatás szempontjából

Imre Flóra

Ennek a cikknek az a témája, hogy hogyan alakult a Homéros-recepció a serdülő ifjúság körében, pontosabban milyen lehetőségei voltak és vannak az oktatásnak Homéros megismertetésére és megismerésére az iskolában.

Ritoók Zsigmond könyvének¹ előszavában azt a megállapítást teszi, hogy korfordulón élünk abból a szempontból, hogy elértünk egy olyan pontra, amikor – úgy tűnik – a görög és a római antikvitás a legtöbb ember számára megszűnik eleven hatóerő lenni – legalábbis egy időre szinte bizonyosan. A magam több mint harmincéves gimnáziumi tanári tapasztalata alapján sajnos meg kell erősítenem ezt a látéleletet. A továbbiakban először Ritoók Zsigmond könyve alapján röviden összefoglalom a Homéros-tanítás és -tanulás oktatástörténetét, aztán a jelenleg érvényes tantervi szabályozás, illetve a tavalyi év májusában a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Elnöki Bizottsága által szervezett konferencia alapján ismertetem az ezzel kapcsolatos helyzetet, végül néhány szóban elmondom a saját gyakorlatom alapján megfogalmazódott véleményemet a kérdésről.

A görög nyelv és vele Homéros műveinek ismerete a reneszánszsal jelenik meg Magyarországon, először azon kevesek körében, akik a 16. században külföldi humanista iskolákban szerezték műveltségüket. Magyarországon a görög nyelv tanítása egyrészt a protestáns, másrészt – ennek ellenhatásaként – a jezsuita iskolákban kezdődik meg. A könyvtárak katalógusainak tanúsága szerint Homéros a 16. század végétől, a 17. század elejétől lehet jelen a magyarországi művelődésben. Az az értelmiségi réteg azonban, amelynek műveltségében jelen van, nagyon vékonykán tűnik, egy-két évtizednyi időtartamon belül néhány tíz, talán száz körüli személlyel számolhatunk. A 18. század elején, amikor az iskoláztatás volumene nőni kezd, mind a protestáns, mind a katolikus iskolákban a görögstudás elsősorban a hitviták, a vallási műveltség eszközeként működik. A *Ratio Educationis* létrehozta ugyan a közoktatás fogalmát és elvi szervezetét Magyarországon, de mind anyagi, mind szellemi tőke hiányában lényegében megvalósíthatatlan marad, a hasznosság felvilágosodásból eredő elve miatt pedig egyébként is a görög tanulmányokat nagymértékben háttérbe szorítja.² A 18. század végén, 19. század elején Homéros a főiskolai, egyetemi szintű oktatásban jelenik csak meg, de ekkor születik meg az a törekvés, amely először a magyar nyelv fejlesztése érdekében a klasszikus szövegek magyarra fordítását szorgalmazza, és ezáltal megnyitja a lehetőségét annak, hogy azok is megismerhessék Homéros művészetét, akik nem tanultak meg görögül. Az első teljes magyar *Ilias*-fordítás Vályi Nagy Ferencé, amely 1821-ben jelent meg; ezt később még számos rész- és teljes fordítás követte. Az 1854-es Thun-féle közoktatási reform kötelezővé teszi a gimnáziumokban a görög nyelv tanulását és Homéros olvasását is, ekkor válnak el egymástól a reálisiskolák, amelyek nem tanítanak görögöt, hanem a természettudományos tárgyakat helyezik előtérbe, és a klasszikus gimnáziumok. Az utóbbiakban kötelező a görög nyelv tanulása, és ezen belül általában két féléven keresztül a Homéros-olvasás egészen az 1890. évi XXX. törvénycikkig. Ekkor jelenik meg a „görögpótló”, amely a görög irodalmat magyar nyelven ismerteti meg azokkal, akik ezt választják, így azoknak a középiskolát végzetteknek a száma, akik nem tanultak görögül, a 20. század 20-as éveire

az érettségizettek 80%-ánál nagyobbra nő. Mindazonáltal a görögpótló óráin elég sokat olvasnak magyarul Homérosztól – 10-12 éneknyit.³ Amikor aztán 1934-ben létrehozzák az egységes középiskolát, és választható lesz a görög nyelv tanulása helyett a francia, az olasz és az angol is, megkezdődik a középiskolákban a görög tanulás megszűnése. 1945 után a görög nyelv csak egyetemi stúdiumok tárgya, a gimnáziumokban már csak magyar nyelven olvasnak Homéroszt, a Trencsényi-Waldapfel Imre és Szilágyi János György által 1949-ben kiadott tankönyv alapján még elég sokat, 1950-től viszont gyakorlatilag semmit. 1965-től az új tanterv aztán megint foglalkozik vele, 1979-ben pedig megjelenik az az új tankönyvsorozat, amelyben az ókori részt Ritoók Zsigmond írta, és ekkortól a középiskolásoknak elvileg teljes egészében el kellett olvasniuk Homéros valamelyik eposzát. Az új Homéros-könyvében úgy minősíti ezt Ritoók Zsigmond, hogy „ábrándos elképzelés”. A rendszerváltás után a tankönyvpiac liberalizálódása és az állami kontrollnak a tantervek területéről való viszonylagos visszavonulása azt eredményezte, hogy sok és sokféle elképzelés kapott helyet az oktatásban nemcsak azt illetőleg, hogy milyen szövegeket kell és lehet olvasatni a középiskolában, hanem abból a szempontból is, hogy mi a célja az irodalomoktatásnak. Nem ismertetem ezeket – nem is lennének képesek rá, önálló tanulmányt igényelne.

A jelenlegi helyzettel folytatom. A kormányzat a 2010-es évek elején célul tűzte ki, hogy határozott kontrollt gyakoroljon a közoktatásnak nemcsak a szervezete, hanem a tartalmi felett is. Ennek a törekvésnek a megjelenítője a 2012-ben hatályossá vált kerettanterv, mely nemcsak a tantárgyak óraszámait határozza meg, hanem azok anyagának 90%-át is előírja.

Két változata⁴ van a jelenleg érvényes kerettantervnek. Az A változat kronologikusan építkezik, és a fogalmakon kívül szerzőket, műveket is megnevez. Ez a változat megemlíti Homéroszt a következő szövegösszefüggésben: „*Ókor* – 10 óra: Mitológiai történetek és hősök különféle feldolgozásokban; történettípusok. Homérosz: *Iliász*, *Odüsszeia* (részletek). Egy szemelvény a görög lírából (pl. Anakreón, Szapphó, Alkaios, Szimónidész) és prózaepikából (Aiszóposz fabuláiból). A szerzőkhöz, illetve hősökhöz kapcsolódó toposzok. Irodalmi alapformák, történetek és motívumok hatása, továbbélése többféle értelmezésben az európai és a magyar irodalomban, képzőművészetben, filmen.”

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ez alatt a tíz óra alatt meg kell ismertetni a 15 éves diákokat a mitológia fogalmával, lehetőleg elég sok mítosszal (hiszen ezekre mind a világirodalom, mind a magyar irodalom rendkívül gyakran utal), Homérosszal és a görög lírával. Ez alatt a 10 óra alatt meg kellene tanítani a következő fogalmakat: „Szöbeliség, írásbeliség, antikvitás, mítosz, mitológia, eposz, eposzi konvenciók, kaland, utazás mint cselekményszervező elv; dal, elégia, epigramma, himnusz, hexameter, fabula, archetípus, toposz.”

A B változat elvileg nem kronologikusan építkezik, de ez csak annyit jelent, hogy az első és a második évfolyamon 10-15 órányi olyan résszel kezdődik, „amelyben vázlatosan megtalálható az egész éves anyag lényege”; a következő módon határozza meg elképzelését: „E kerettanterv legfőbb tartalmi jellemzője, hogy a tanterv irodalom része hangsúlyosan épít a korunkra jellemző medialisáltságra. A kulturális eszköz- és jelrendszer-váltást, a digitalizációt és az IKT-eszközök használatát fontosnak tekinti a tanterv nyelvi és irodalmi része egyaránt.

Hangsúlyos szerepet kapnak e kerettantervben a kortárs és a népszerű irodalom, a vizuális kultúra, a média, azaz a populáris kultúra jelenségei.”

Ebben a változatban nem fordul elő Homéros neve. Abba a részbe helyezheti bele a tanár, amelynek címe: „Irodalom a kezdetektől az 1700-as évekig (áttekintés) – 10 óra”. Ezen belül az alcím: „Az antikvitás gondolkodása és jelképei – ma”, de ebbe a 10 órába kellene beleférnie a következő név szerint említett szerzőknek is: Dante, Janus Pannonius, Mikes Kelemen, valamint a *Halotti Beszéd és Könyörgés* többféle olvasata, az *Ómagyar Mária-siralom* értelmezése és az első magyar bibliafordítások jelentősége. Ezen kívül képet kellene kapniuk a diákoknak a középkorról, a reneszánszról és a barokkról az irodalom, a zene és a képzőművészet szempontjából.

Tegyük oda emellé azt is, hogy mit és hogyan kér számon ebből az érettségi. Az írásbelin mind a közép-, mind az emelt szinten van műelemző feladat, ezt a központi feladatlap tartalmazza. A vizsgaleírás alapján a feladat elvileg bármilyen irodalmi szöveg elemzése lehet; a középszinten „az irodalmi szövegekben megjelenő problémák felismerése és az azokra való reflektálás”, ami elvileg nem követeli meg a szöveg vagy a szerző ismeretét, de a vizsgázónak ki kell tennie a „motívumok szerepe, jelentése; különböző korok életszemlélete, értékrendje” témákra. Az emelt szinten „nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor” van, amelyben „történeti, műfaji, tematikus, motívumok összefüggések feltárása; műismeret” a követelmény.⁵

A tapasztalat az, hogy az írásbeli feladatok általában magyar irodalmi műveken alapszanak, de a vizsgakövetelményben ez sehol nincs leírva. A szóbelin kerülhet elő az antik irodalom; mind a közép-, mind az emelt szinten van olyan témakör, amelynek címe: „Művek a világirodalomból”, ebből a témakörből a középszinten a tanár adhat legalább 1, legfeljebb 3 tételt; az emelt szinten a központi tételkészítő bizottság jelöli ki a feladatokat, és a vizsgázó az érettségi tanév elején ismerheti meg a tételcímeiket.⁶

Talán látható ezekből a tényekből, hogy nagyon is esetleges az, hogy a középiskolában egy diák találkozik-e egyáltalán Homéros nevével, olvas-e tőle valamit, és ha igen, mit és mennyit.

Tavaly májusban a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Elnöki Bizottsága és a Magyar tanárok Egyesülete konferenciát szervezett „Kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában” címmel. A kötelező olvasmányok kérdése természetesen a közoktatás szervezeti és tartalmi szabályozásának csak egy szinguláris, kitüntetett pontja, mondhatni ennek a problémakomplexumnak a lázmérője, amely azok számára is felmutatja az iskola állapotát, akik nem ebben a közegben tevékenykednek.

A kötelező olvasmányok kérdése ugyanis az oktatási kánon kérdését veti fel, amelynek sok meghatározója van. Ezek közül itt csak kettőt emelek ki: az egyik a nemzeti kulturális kánon, a másik az irodalomtanítás vagy tágabban az iskoláztatás célja. A nemzeti kulturális kánonról nyilvánvalóan sok és sokféle megközelítésben lehetne beszélni, de ennek természetesen nem itt a helye.⁷ Hogy Homéros beletartozik-e ebbe a kánonba, az évszázadokon keresztül nem volt kérdés, ma viták tárgyává vált.

Az irodalomtanítás és az iskolai művelődés célja is többféleképpen határozható meg érvényesen. Kettőt szeretnék ezek közül kiemelni. Az egyik az irodalmi kánon átadása. A jelenle-

gi szabályozás (a kerettantervek tanúsága alapján) ezt az elsődleges fontosságú célok között kezeli. A másik a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztése. Erről is sok szó esik a kerettantervekben. A kettőnek természetesen együttesen kell érvényesülnie, hiszen sem ismeretek nem használhatók kompetenciák nélkül, sem kompetenciák nem fejleszthetők ismeretek nélkül. A kétféle cél azonban verseng az oktatásban az időért. És alapvetően ez okozza a problémát: az iskola célja egyrészt az lenne, hogy minél többeknek biztosítsa azokat a kompetenciákat, amelyek révén az egyén a társadalomban megtalálhatja a helyét, érvényesítheti képességeit és céljait – ilyen értelemben az iskoláztatás alapvetően szociális kérdés. Másrészt a 21. századi műveltség olyan nagy volumenű és olyan szerteágazó, hogy már középiskolai szinten kikényszeríti a választást az egyén és az iskola részéről, hogy milyen terjedelmű és irányú műveltséget kíván és képes megszerezni, illetve átadni, és ennek következtében milyen kompetenciákat milyen mértékben fejleszteni. Ez nyilvánvalóan a minél inkább differenciált módszerek és tananyagtartalmak segítségé-

vel érhető el. Fenyő D. Györgynek a konferencián elhangzott előadásából idézem a következő nagyon pontos, és a cikkében sokszorosan alátámasztott helyzetértékelését: „Az iskolák mai tartalmi szabályozása erősen központosított, és nem hagy elegendő mozgásteret a különböző – eltérő – tudásszintek, az iskolákat meghatározó szociológiai összetevők, az egyes iskolák adottságai és lehetséges céljai szerinti haladás meghatározására, az idő minél hatékonyabb beosztására, különböző tantervszervező elvek és logikák érvényesítésére.”⁸

Végül pedig a saját véleményem (ami egyébként egybeesik sok más közoktatási szereplőével, például Fenyő D. Györgyével is). Az egyetlen megoldás, amit Ritoók Zsigmond könyvében a különböző történeti korszakok Homéros-tanításával kapcsolatban több alkalommal is helyeslőleg említ: *pro captu puerorum* vagy *discentium*, azaz a tanulócsoporthoz képest figyelembe véve kellene meghatározni a tananyagot és a módszereket, nagyobb szabadságot adva a tanárnak, aki közvetlen kapcsolatban van a diákjaival, és így szükségleteiket és lehetőségeiket legjobban felmérheti.

Jegyzetek

- 1 Ritoók Zsigmond: *Homéros Magyarországon*. Budapest, 2019.
- 2 Fináczy Ernő: *Az újkori nevelés története (1660–1800)*. Budapest, 1927, Harmadik rész, Harmadik fejezet; <http://mek.oszk.hu/04700/04736/html/index.htm>
- 3 Cserép József: „A görög kérdés”: *Magyar Paedagogia* 4 (1895), 404–408 (407).
- 4 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete; http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimm.html (Hozzáférés: 2019. 05. 01.)

- 5 Vizsgaleírás, Magyar nyelv és irodalom: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmények2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vl.pdf
- 6 Vizsgakövetelmények, Magyar nyelv és irodalom: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmények2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vk.pdf
- 7 Fenyő D. György: „A tantervi szabályozás dilemmái és lehetőségei az irodalomtanításban”: *Iskolakultúra* 2018/7, 13–27.
- 8 Uo., 17.