

NYELVPOLITIKA ÉS ELITKÉPZÉS

TÖRTÉNETSZOCIOLÓGIAI KÖZHELYEK – AZ IDEGENYELV-OKTATÁS
ÉS AZ ELITKÉPZÉS KAPCSOLATÁRÓL

AZ OLVASÓK NAGY RÉSZÉ – feltehetően a neveléstörténet tárgy keretében – nem keveset tanult arról, hogy különböző korokban különféle nyelveken folyt az oktatás, illetve egy-egy nyelv megtanítása az iskola legfontosabb céljai közé tartozott. Felelevenítendő ezeket az ismereteket – mielőtt tanulmányom voltaképpen tárgyára, a modern (19. századtól kibontakozó) magyarországi elitoktatási rendszer nyelvpolitikájára térnék –, a nyelvtanítás társadalomtörténeti-történetiszociológiai összefüggésrendszerének néhány jelenségére szeretném felhívni az olvasó figyelmét. Ez az emlékeztető *nem kronológiai* rendet követ, hanem a nyelvpolitika és elitoktatás kapcsolatának legfontosabb *típusait* villantja fel, történeti *példákkal* (Bowen 1981; Hans 1947; Aspects 1992).

Az iskolázás sokak szerint legfontosabb társadalmi funkciója – az iskolázottak elkülönítése a „többiektől”, az „iskolázatlanoktól”. A magasműveltség leglátványosabbban akkor tud elkülönülni a hétköznapi tudástól, ha már nyelve is más, mint amit a „műveletlenek” beszélnek ill. értenek. A történelem során számos ilyen „elkülönítő nyelv” oktatása folyt – ezek kivétel nélkül holt nyelvek. A holt nyelv szimbolikus műveltségelemmé tétele ugyanis kizárja, hogy az iskola közvetítő hatása nélkül, azaz véletlenül vagy beleszületéssel bárki is ennek birtokába juthasson. Ilyen funkciókat töltött be a régi Közel- és Közép-Kelet értelmisége körében – egészen a makedón hódításig – a sumér nyelv, az egymással egyébként szembenálló, és egymásnak konkurenciát jelentő brahmanista és buddhista iskolázásban a szanszkrit nyelv (utóbbiban még a páli is), a középkori Európa kolostori iskoláiban a latin, a reneszánsz-humanista elit körében az ógörög. E nyelvek kivétel nélkül valamiféle a fennállóhoz képest megfogalmazható – kulturális vagy politikai értelemben vett – „aranykor” nyelvei. Az erre irányuló elképzelések rendkívül tagoltak is lehetnek: a humanista gondolkodók, (pl. Rabelais még a 16. század elején) az „igazi elitképzésbe” – legalábbis az ideálok szintjén – még a perzsát és az arabot is felveszik, hogy megkülönböztessék magukat a latinul, s néha görögül is tudó egyháziaktól, Luther eltérő nyelvpolitikai elképzeléseket fogalmaz meg a különböző csoportoknak: a latinul-görögül-heberül tudás szükségességét az elit részére, a latinul tudását az egyszerű plébánosoknak, míg az anyanyelven olvasását az egyszerű hívőknek...

Az iskolázás – funkcionalista megközelítésben – arra is való, hogy a társadalmi élet legfejlettebb és legösszetettebb szektorainak működtetéséhez akkor is biztosítson személyi feltételeket, ha az uralkodó csoportok saját nyelve ehhez túl primitív. Azaz – pl. a koraközépkorban – a jobbágyok természetbeni szolgáltatásainak földesúri kikényszerítése történhet „anyanyelven”, vagy éppen a gazdaságon kívüli kényszer nem verbális kommunikációs eszközeivel, viszont az államigazgatás, vagy a pereskedés nyilvánvalóan nem – a gazdagabb szókincsű, és bonyolultabb viszonyok kifejezésére képes latin tanulása ezért nélkülözhetetlen egészen a 12. –13. századig a kontinensen az értelmiségi pályára készülők körében. (Angliában már a 9. századtól megkezdődik a latin írásbeliség fokozatos felváltása az anyanyelvűvel, de minthogy a 11. századtól a politika nyelve a normann/francia, az iskolázásé a latin lesz, az intellektuális többség még több évszázadon át megőrzi latin iránti elkötelezettségét...)

Az uralkodó csoportok közötti munka- és funkciómegosztás kifejezésére is alkalmas lehet a tanulandó idegen nyelv (illetve az egy-egy idegen nyelv megtanulását lehetővé tevő iskolai ill. szocializációs utak választása): a középkori egyháziság uralkodó elitjének nyelve a latin, a lovagoké a francia. Az 1900-as évek magyar államhivatalnokai elitje a német mellett inkább a saját csoportja szimbolikus legitimációjához szükséges latint, a „nyugatos” szellemi elit viszont a franciát, a huszadik század második felében a modern középosztály az angolszász kultúrkör nyelvét, a tradicionális középosztály a kontinentális nyelveket preferálja...

Soknyelvű birodalmak összetartásának – az iskolahasználók részéről pedig az uralkodó központhoz való önkéntes igazodásnak – praktikus eszköze is a nyelvtanítás/nyelvtanulás: a hellenisztikus birodalmak iskoláiban a görög nyelv olyan központi jelentőségre tesz szert, amilyenre a klasszikus Hellaszban sosem. A II. József-i nyelvrendelet mögött a hivatalnoki kar egységes és hatékony irányíthatósága áll.

A tényleges és tömeges asszimiláció is lehet a nyelvoktatás politika célja – erre a nacionalizmus korában számtalan példát találunk, azokban az államokban, melyek uralkodó ideológiája a nyelvváltást az uralkodó nemzethez igazodás szükséges és elégséges feltételének (vagy éppen tanúbizonyosságának) tekinti. Erre jó példa a 19. századi francia oktatáspolitikai szinte bármely fázisa, vagy a 19. századi német oktatáspolitikai dánokat asszimiláló lépései. Ha a tömegek nyelvét nem is, de az iskolázott elitét igei magyarítani akarják még a magyar liberális oktatáspolitikusok is.

A nyelvpolitika célja lehet a kisebbségi elitek kialakulásának megakadályozása – azon cél nélkül is, hogy asszimiláció történjen. Ahol a nemzetfogalom bármilyen vérségi/faji ideológiával dúsul fel, ott a kisebbségekre hátrányos tannyelv-politika bizonyosan nem az asszimiláció eszköze. Nyilvánvaló például, hogy a lengyel területeken folytatott német oktatáspolitikának semmilyen értelemben nem a lengyelek asszimilálása volt a célja 1939 és 1945 között...

A nyelvpolitika arra is való, hogy kifejezze, hogy a nemzetközi élet, a nemzetközi érintkezés egyes szféráiban a különböző csoportok mely kultúrát (vagy mely államot) ismerik el dominánsnak – vagy éppen milyen törekvések vannak arra, hogy a felek között „harmadik” nyelven történjen érintkezés. Pl. az ie. 18. században a nagy civilizációs övezetek közötti nemzetközi kapcsolatok fontossá válásakor vezetik be az

egyiptomi oktatásban a (nemzetközi érintkezésre kelet, délkelet és északkelet felé egyaránt alkalmas) sumér nyelvet. A francia nagyhatalmi diplomácia dominánssá válásakor a 18. században váltja fel a diplomáciában a francia a latint, hogy az első világháború után részben, a második után szinte teljesen az angolnak adja át helyét, az európai belső ügyektől magát korábban kissé távolabb tartó Brit Birodalom európai diplomáciába vonódását ill. az USA-beli izolacionalizmus vereségét, az USA aktív világpolitikai szerepvállalását egyaránt tükrözve. A két világháború visszahatásaképpen szorul nemcsak a „világszervezetekben” de a szűkebben vett európai nyelvpolitikában is (a tényleges gazdasági és demográfiai erőviszonyokkal immár tudatosan elmentésben) nemcsak az angol, de a francia mögé is a német. A nyolcvanas években mindannyian találkozunk olyan nyugat-európai értelmiségiekkel, akik az angol nyelv nyugat-európai kötelező tanítását ugyanúgy Amerika-ellenes érvelésre kívánták felhasználni, ahogy a vasfüggöny innenső oldalán az orosz kötelező tanítását a szovjetellenes érvelésre – a hatékonyság különbözőségében megmutatkozó kelet- és nyugat-európai tömeggattitúd különbségére ügyet sem vetve.

Az erőviszonyokat objektíve kifejező tendenciákkal szemben időről időre felbukhatnak a nemzetek (vagy legalábbis nagy kultúrkörök) egyenjogúságának fikcióját sugalmazó nyelvpolitikai törekvések. Ennek egyik típusa az éppen uralkodó nagyhatalom nyelvével, mint világnyelvvel szemben megfogalmazódó „közös nyelv” iránti igény. A társadalmi mozgalmak közül talán legkitartóbb e vonatkozásban az eszperantistáké. A másik típus a „nyelvi nagyhatalom” iránti vágy megjelenítése: a francia szenátus próbálta épp a közelmúltban betiltani (!) az idegen nyelvű rendezvényeket a Köztársaságban, nemzetközi konferenciákon spanyolul tartanak előadást az ibériai félsziget öntudatos szociológusai. A harmadik típus a kisállami nyelvi nacionalizmus, mely csak részben a hagyományos nemzeti elzárkózás terméke, néha éppen a gazdasági-igazgatási állami függetlenségvesztés kulturális kompenzációjául szolgál: az Európai Unió alkalmazottai között pl. görög-dán tolmácsokat, vagy svéd-portugál tolmácsokat kell súlyos összegekért foglalkoztatni. A negyedik típus „az egymást a nyugatiak zavaró hatása nélkül értjük jobban” regionális illúziója köré szerveződik, főképp Kelet-Európában. Az iskolai nyelvtanításban is jelentkezik időnként, hogy legkülönbözőbb irányzatokhoz tartozó ideológusok és politikusok – a Huszadik Század körétől Németh Lászlón át Gömbös Gyuláig – vetik fel, hogy milyen hasznos lenne egy-egy kis kelet-európai nyelv megtanítása...

Közép-Európa sajátossága: a latin, a német és a magyar tannyelv versengése

Az iskola nyelve és az iskolai nyelvtanítás szinte minden helyzetben „az iskola belső erői” és a külső társadalom közötti érdekellentétről szól: az iskola a reneszánsz idején *középkori* latint oktat, amikor a humanista fogyasztói piac már *klasszikusat* szeretne. A műveltségszerzés világa kettészakad: a hagyományos iskolák – melyek Európában végső soron az egyetemek alépítményei – konkurenciájaként megjelennek azok a gyakran már ifjú embereket is befogadó olvasóköri körök, s később akadémiák, melyekben a klasszikus latin dívik. Azután amikor az iskolák már átveszik a tiszta latint, a

társadalom modern erői annak grammatizáló „lélektelenségét” kérdőjelezik meg. Minthogy Európában az oktatás közben anyanyelvűvé vált, e csoportok egyik fő célja, hogy a grammatizáló latin helyébe a klasszikus hatást kifejtő antik műveket állítsák – Montaigne már a 16. században szenvedélyesen kel ki a latin/görög grammatizálás ellen. A másik fő cél, hogy a latin oktatás mellé, esetleg helyébe élő nyelveket tegyenek. Az angol középosztály gyermeknevelési elképzeléseire meghatározó befolyást gyakorló Locke a 17. század végén immár nem a latinnal, hanem a franciával kezdené az idegen nyelvek tanítását stb. Francke hatalmas iskolakomplexumában az anyanyelvi oktatást is bevezetik, idegen nyelvként franciául oktatnak.

Kétségtelen ugyanakkor, hogy Nyugat-Európában már csak arról folyik a vita, hogy hogyan oktassák, illetve mennyire oktassák a latint, az iskola egyébként egyértelműen a nemzeti nyelvű intézmények közé tartozik.

Közép-Európa (a szoros értelemben vett magyar királyság, Horvátország, Erdély, és a lengyel királyság) nyelvpolitikai szempontból tartósan elkanyarodik a nyugat-európai fejlődéstől. Először is ezekben az országokban a hivatalos nyelv nem a nemzeti nyelv, hanem a latin, így az iskolaügyre meghatározó befolyást gyakorló kormányhivatalok, az iskolát végzetek legfontosabb alkalmazóját jelentő állam és vármegyei igazgatás – a nyugat-európai intézménytársaikkal ellentétben – nem fejtettek ki nyomást az iskolaügy anyanyelvűvé változtatása érdekében.

Másodsor – gyengébb hazai polgárság lévén – a magyarországi iskolaügy legfontosabb igazodási pontjai az egyházi fenntartók voltak és nem az anyanyelvűséget jobban igénylő iskolahasználói kör. Az egyházi hierarchiák pedig sem katolikus sem protestáns oldalon nem érdekeltek a latinnyelvűség megszüntetésében.

Harmadszor a 17–18. századi nagy népmozgásoktól kezdve Magyarország nem egyszerűen többnemzetiségű (hét nemzetiségű!) ország – ami már magában is akadályozza a „nemzeti” nyelvű oktatásügy létrejöttét –, de az iskolarendszer legfontosabb piacát jelentő két csoport, a magyar nemesség és a szász polgárság maga is eltérő nyelvpolitikában volt érdekelt – ez pedig a latinnyelvűség fennmaradását szolgálta.

Az iskola és társadalom kapcsolatában a latin tannyelv megőrzése több funkciót is szolgál. A latint használó, annak nyelvén tanító iskola erősen kötődött a „tradicionális” erőihez: az iskola kötődése az „élő” latinhoz egyfelől:

- kifejezi az iskola és a tanári kar, az iskolatulajdonos függetlenségét a helyi (megyei magyar nemesként, szász polgárként) etnikailag kötött uralkodó csoportoktól;
- kifejezi a (helybéli és messziről jött) diákok elszakítását családjuktól, az őket kibocsátó helyi társadalomtól;
- falat emel a diáktársadalom és a környező (a diákok szemében az iskolával szemben alternatív értékvilágot kínáló) társadalom közé;
- eliminálni kívánja a diákok közötti etnikai különbségeket – melyek háborúk, vagy etnikai mezbe öltöző társadalmi konfliktusok idején zavarnák az iskola működését;
- „műveltségidegenne” minősíti az anyanyelvű kortárs irodalmat, kalendáriumokat stb. Másfelől viszont hozzáköti az iskolát és diákjait, tanárait:
- a középkori típusú (de a reformáció és ellenreformáció küzdelmével újjáéledő) egyháziság műveltségéhez és szimbólumrendszeréhez;

- a középkori típusú oklevelezési gyakorlathoz, a tömeges polgári típusú írásbeliség helyett a „csak kiválasztottakhoz” szülő írásbeliség tradíciójához;
- a kortárs egyházi szervezetekhez és egyházakon belül kínálkozó későbbi munkalehetőségekhez és érvényesülési pályákhoz;
- a megyei és magyar királyi kancelláriai állásokhoz – a városi és külföldi bürokratikussal szemben.

Ugyanakkor a történelmi folyamatok jellegzetesen Közép Európai torlódása következtében az iskolaügy modernizátorai több problémával kerültek *egyszerre* szembe, s több mindent akarnak egyszerre megoldani:

Érzékelik, hogy a 14–15. századtól élő szekuláris-reneszánsz-humanista magasműveltség, mely a klasszikus latinon és görögön alapszik, a neohumanizmussal megújulva a latin auktorok komplexebb iskolai elemzését követelné meg, sőt a görög bevonását is indokolja. (A jezsuita iskolarendszer a három grammatikai osztály után már a klasszikus írók tanulmányozására szentel egy osztályt, s az utolsó két évben görög is szerepel) Ez – olyan körülmények között, amikor a klasszikus nyugat európai latintanítástól már régen teljesen idegen jogi és államigazgatási szövegek tanulása is elkerülhetetlen – még fokozza is a latintanítással szembeni követelményeket. Így (az egyszerűség kedvéért) neohumanistának nevezhető társadalmi és értelmiségi csoportok – noha a magyar tradicionalizmus világában mindenképpen a modernitást és a racionalizmust képviselték – nem találtak elegendő társadalmi bázist az iskola elavultságáról meggyőződött rétegekben.

A kortársak szemében érzékelhető másfelől, hogy társadalmi igény van az iskolai tanítás/tanulás hatékonyabbá, használhatóbbá, praktikusabbá tételére. Az e tárgykörben olvasható korabeli „nyugati szakirodalom” azonban olyan oktatási rendszerekről szól, ahol az oktatás nyelve anyanyelv, vagy legalábbis élő államnyelv – az e könyvekben olvasható tanácsok követésére értelemszerűen *csak az után nyíltna mód, ha már az oktatást anyanyelvvé tették*. E feladat azonban egyfelől túl nagyoknak tűnik, másfelől túl ijesztőnek, hogy a nemzeti nyelv ebben az esetben nemcsak a latinnal, de *valamennyi* nagy európai kultúrkörrel való szakítást jelentené. Pedig e gondolkodók – a magyar egyházakkal és a tradicionalitás s a nemzeti elzárkózás erőivel szemben – éppen „Európára” szeretnének támaszkodni. Így számos nagy oktatás-reformátor a gyakorlatias használhatóság metodikájának kidolgozását éppen a mindent átható latinon szeretné kezdeni. Nyilvánvaló, hogy a modern nyelvek metodikáját alkalmazó latintanítás élőnyelvi szemléletmódja miatt – s persze amiatt, hogy akár ki is hagyja a klasszikusokat a tananyagból, mint Comenius az 1650-es években – szembekerül a neohumanistákkal. A tradicionalisták felhasználják a módszert anélkül, hogy a modernitás vagy a gyakorlatiasság irányában – tartalmi értelemben – egy lépést is tennének.

A harmadik törekvés viszont a nyugati modernizációs mintát akarván követni nemzeti nyelven kívánt tanítani, s modern ismeretekre kívánt volna koncentrálni. Csak-hogy ezek a modern – pl. természettudományi – ismeretek végképp elmondhatatlanok voltak a korabeli magyar nyelven. A nemzeti történelem és nemzeti földrajz – melyet a helyi iskolafogyasztóknak kedvezni akaró piaristák a jezsuiták világtantervével szembeállítottak – összes számottevő forrásai pedig éppen latinul voltak... (*Kosáry 1980*)

Tendenciaszerűen mégis azt mondhatjuk, hogy a 18. században és a 19. század első két évtizedében a három potenciális tannyelv mögött három jól körvonalazható elit-csoport áll.

1) A *latin* tannyelvet az egyházak illetve a magyar nemesség legtradicionálisabb erői kívánják fenntartani.

2) A latin tannyelvet némileg kikezdi ugyan a részleges *magyar* nyelvűségre irányuló – elsősorban a modern nemességre, illetve polgári származású értelmiségre támaszkodó – törekvések. Ezek egyik típusa az iskolák alsó tagozatai magyar nyelvűségének garantálásával foglalkozik, azaz az anyanyelvű iskolának a latin iskolától való tényleges leválasztásával. Ennek első csúcspontja az 1777-es *Ratio Educationis* amely egyértelmű határt von a középfokú és alafokú oktatás közé. Másrészt az iskolákban bizonyos tárgyak részleges magyar nyelvűségével kísértek meg e fronton sikert elérni, már a 18. század középső évtizedeiben. 1757-től a magyar nyelv tanítását kötelezővé teszik a piarista iskolákban – ami annak világos bizonyítéka, hogy a nagy birtokaikból élő jezsuitákkal ellentétben a piaristák a helyi nemesség adományaira, hagyatékaikra kifejezetten rá vannak szorulva.

3) A *német* a birodalom központi hivatalai, s különösen a pénzügyi-bányászati hivatalok nyelveként már akkor jelen van (mint az ilyen irányú hazai iskolák tannyelve), amikor a magyar hivatalok még latin nyelvűek. Befolyása akkor növekszik meg radikálisan, amikor előbb a *Ratio Educationis* szorgalmazza azt, majd amikor 1784-től a német lesz valamennyi hivatal és a középiskolák nyelve is. A magyar történettudományban már régebben kisebbségbe került az az álláspont, hogy itt modern értelemben vett német nacionalizmust kellene látnunk II. József nyelvrendeletében – sokkal inkább a bürokratikus racionalitás megnyilvánulása ez. „Nem arról van szó, hogy milliók megváltoztassák nyelvüket és más nyelven beszéljenek, hanem arról, hogy azok, akik a közügyeknek akarják magukat szentelni, a latin helyett a német nyelvet használják s az ifjúság ahelyett ezt tanulja.” – érvel a császár.

A nyelvrendelet – visszavonása ellenére – betölti azt a funkciót, hogy megrengeti a latin iskolai befolyását, az alkotmányos élet helyreálltával nem lehet egyszerűen visszaállítani a latin nyelvet. A latinoktatás segédnyelve immár a magyar lesz, s 1791-től minden iskola köteles magyartanárt alkalmazni, 1792-től a magyar kötelező tárgy. (Elvileg. Gyakorlatilag csak ott, ahol a diákság nem magyar anyanyelvű.) A kilencvenes évektől több iskolában több tárgyat már magyar nyelven tanulnak.

A konzervatív erők ellentámadásakor a nyolcszázas évek elején, a katolikus és protestáns iskolákban egyaránt újra megszilárdul a latin befolyása. A *II. Ratio Educationis* bürokratái és a protestáns iskolák konzervatívjai együtt védik a latint az országgyűlés ellenében, mely nemcsak lehetővé teszi, hogy a helytartótanáccsal magyar nyelven lehessen levelezni 1805-től, de 1807-ben még azt is javasolja (bár ezt már hiába, hiszen a király nem hagyja jóvá), hogy tíz év türelmi idő után a középiskolákba csak azt vegyék fel, aki tud magyarul.

Egyértelmű: az iskola világának saját modernizátorai gyengék ahhoz, hogy az iskola tannyelvét átalakítsák. Erre csak a közélet változásával nyílik lehetőség, azzal, hogy a középiskolát végzetek immár magyar nyelvű államigazgatásban helyezkedhessenek

el: hiába követeli 1822-től a reformellenzék, 1826-tól már az országgyűlés többsége az iskolák magyar nyelvűvé változtatását, az ezzel foglalkozó országgyűlési bizottság élén a latin nyelvhez húzó országbíró áll, s végül azzal a kompromisszummal kell megelégedni, hogy egy tárgyat köteles minden iskola magyarul tanítani. (*Mészáros 1968; Bényei 1988*)

A közélet tehát végül is előbb lesz magyar nyelvű, mint az iskola, hiszen 1836-tól a törvények hivatalos nyelve a magyar, a magyarul kezdett perek magyarul vihetők végig, s a magyarul prédikáló egyházaknál magyar lesz az anyakönyvezés, 1840-től pedig a az államigazgatás szinte teljesen magyarrá válik, s végül az 1844-es törvény teszi teljesen államnyelvvé a magyart. Csak ezzel az utóbbi törvénnyel jár együtt az iskolák általános magyarnyelvűsége.

Úgy tűnik tehát, hogy a nyelvpolitika megújítása sosem az iskolák világa felől halad a közélet felé, hanem fordítva: amikor a közélet elfordul a latintól (előbb a német, majd a magyar irányába), lassan utána fordul az iskola is...

A tannyelvről szóló küzdelem elmúltával új helyzetbe kerülnek a klasszikus nyelvek: egyszerű tantárgyként kell megküzdeniük középiskolai szerepükért.

A görög és funkciói

A gimnázium egyik legfontosabb sajátos tárgya az ógörög volt: a 19. század elején, ill. közepén éppen a gimnázium *neohumanista irányú modernizálásának* szimbolikus kérdése volt a görög beemelése (*Zibolen 1984*).

A széles körben elfogadott és elvárt latinnal ellentétben a klasszikus gimnáziumi görög nyelvtanulás legitimációja a 19. század végén már csak kétirányú: az antik eszményekkel, *a neohumanizmussal, illetve a teológusképzés igényeivel* kapcsolódik össze. Ennek következtében a görög – kötelező tárgyi mivoltában – lépcsőről lépésre kiszorult a középiskolából. Már az 1860-as, 1870-es években csökkent a görög óraszáma, s 1883 után a humángimnáziumban csak azért maradt kötelező tárgy a görög, mert a főrendiház akkori összetétele – a címzetes püspökök nagy száma – miatt eleve elképzelhetetlen lett volna e nélkül a középiskolai törvény elfogadtatása. Az 1885-ös főrendiházi reform azonban ezt az ellenzékelt eltávolította.

Az 1890:30. tc. már az ógörög tanulás nélküli gimnáziumi érettségit is lehetővé tette. A kilencvenes évek közepén a gimnazista diákoknak mintegy harmada már ógörög nélkül folytatta tanulmányait. E törvénycikk eredetileg egyértelműen „negatív” irányultságú – önmagában arra akar lehetőséget biztosítani, hogy gimnáziumi érettségi legyen szerezhető görögstanulás nélkül is. Csak az oktatási bizottság veszi bele a „görögpótlót” (*NN 1922*).

Az 1890 után görögpótlóként beiktatott „irodalmi” tantárgy az iskola modern szekuláris ideológiai funkcióját erősítette meg. Egyrészt a görög remekírók magyar fordítását adta, mellyel rendkívül megosztotta a „görög tantervi lobbist”. E munka ugyanis számos írónak, s nemzetközi híró klasszika filológusnak adott rangot és feladatot (*1890:30820 VKM; 1891:31085 VKM*), ők tehát a klasszikus görög kultúra iránti elkötelezettségük dacára eltűntek a tantervi reform ellenzői közül. Ráadásul a

klasszikus görög irodalom *tartalmi illetve esztétikai* ismertetése a klasszikus görög kultúra ismerete, annak műveltségi javai, s annak morális nevelő értéke iránt elkötelezettek tulajdonképpen jobban kielégíthette, mint a grammatika és lexika által túlterhelt hagyományos ógörög nyelvtanítás. (Az 1899-es tanterv e csoportok megnyerése érdekében a görögpótló anyagán belül növelte a klasszikus görög irodalomra, görög kultúrára vonatkozó ismeretek arányát.)

Hogy a kérdés mennyire *tudatos* politikai kompromisszum a görög történelemmel modern tudományos eszközökkel foglalkozók és a görögöt ellenző pragmatisták között a görög grammatikusok és az egyházi érdekkör ellen, mi sem mutatja jobban, mint hogy Schwarz Gyula, a kötelező ógörög eltörlésének egyik legbefolyásosabb szorgalmazója, a korabeli európai értelmiség egyik intellektuális botrányhőseként igazi történeti kritika tárgyává tette a neohumanizmus bálványait: az athéni demokrácia intézményrendszerét csakúgy, mint Arisztotelészt (*Schwartz 1888*). Azaz: érdemben, tárgyilag foglalkozott az antikvitással.

Így az ógörög kötelező voltát védelmező pozícióiban leginkább azok a tanárok maradtak, akiket ennek megszüntetése egzisztenciájában érintett, s akik a középiskola *formális képző arculatához ragaszkodtak* – utóbbiak viszont úgyszólván az oktatáspolitikai ellenzékéhez tartoztak.

A „görögpótló” által átmentett hellenisztikus műveltség – minthogy magával a nyelvvel egyáltalán nem foglalkozott – *minden használhatóságát elveszítette a teológusképzés előkészítése szempontjából*, így az egyházak számára e fejlődési irány több, mint nemkívánatos volt.

Másrészt a „görögpótló” nevű tantárgy a régebbi *magyar* irodalom, sőt politikai publicisztika beemelésével látott el fontos oktatáspolitikai és ideológiai funkciókat.

1890 után az egyházi intézményekre nézvést nem csak az jelentett csapást, hogy lehetett klasszikus gimnáziumban úgy érettségizni, hogy valaki nem tanult görögöt, hanem, hogy még saját intézményeikben sem akadályozhatták meg ezt. *A VKM a görög kötelező érettségi tárggyá tételét az iskolafenntartók számára megtiltotta – így a középiskola érdemi befejezését az ógörög gyakorlatilag nem tudta lehetetlenné tenni, még azok számára sem, akik – más helyi választék híján, szándékukkal ellentétben – görögös osztályban tanultak*.

Ugyanakkor a kormányzat még azt is megakadályozta, hogy legalább ebben a szférában exkluzív intézmények legyenek az egyházi iskolák, amikor keresztülvitte, hogy a görögpótló és a görög közötti választás se determinálja véglegesen a gimnazista pályáját. Először is a jogszabály átlépést tett lehetővé a tagozatok között. Másrészt, aki nem tanult görögöt, de bölcsészkarra és teológiára jogosító érettségét akart, annak alanyi joga lett görög szóbeli érettségét tenni. (*105500:1905 VKM*). Sőt ugyanerre még a reáliskolásoknak is lehetőséget biztosítottak (ráadásul megkönnyítve dolgukat azzal, hogy nem kellett előzetesen a nehéz nyolcadikos abszolutoriumot letenniük.) Úgy tűnik a kormányzat mindent megtesz annak érdekében, hogy a görögös tagozatot nem választókat még a görögöt igénylő piacokon is előnyhöz juttassa.

Az 1890 utáni göröggel kapcsolatos tantervmódosítások az állami-fővárosi gimnáziumok piaci helyzetét megerősítették, hiszen kötelezővé vált, hogy a tanulók számá-

ra felajánlják a görögös és görögpótlós tantervi alternatívát is – az autonóm felekezeti iskolák viszont választhattak: bevezetik a görögpótlót, s ezzel ellentmondásba kerülnek évtizedek óta hangoztatott álláspontjukkal, kockáztatva társadalmi presztízsiük csökkenését hagyományos bázisuk körében, vagy nem vezetik be, s ezzel eleve lemondanak az új középrétegek jelentős részéről. Ennek eredménye azután az, hogy az országos átlag (míserint 30,1% járt a görögpótlós tanfolyamra) olyan szélső értékekből jön össze, mint pl. *a református fenntartású gimnáziumok 15%-os és „az állam rendelkezése alatt álló” gimnáziumok 46%-os mutatója (VKM jel: 1897).*

A századforduló után a görög további visszaszorulásának lehetünk tanúi. A világháború első évében az 5–8. osztályba járó gimnazistáknak már 47%-a nem tanul görögöt, ezen belül a katolikus iskolák diákjainak 39, az állami-községi iskolák diákjainak viszont 58%-a (*MSÉ:1915:270*). Trianon után az 1921–22-es évben már a diákok 56%-a nem tanul görögöt – s bár ekkorra nincs fenntartó szerinti bontásunk, ez (matematikai okoknál fogva) semmiképpen nem következhet abból, hogy az állami-községi iskolákban tanulók aránya 36-ról 45%-ra emelkedett – a görögöt nem tanulók arányának növekedése egyértelműen jelzi a görögös alternatíva összeomlását.

Mindenesetre tény, hogy az 1924-es törvény következtében tovább nőtt a görögöt immár rendszerszerűen nem tanuló gimnazisták aránya. Hiszen míg 1923–24-ben még 3362-en léptek nyilvános tanulóként ötödik osztályba a gimnáziumban, addig 1924–25-ben már csak 1213-an, további 2246 tanuló reálgimnáziumba járt – s a reálgimnázium görög nélküli intézmény lett –, az új rendszerben az állami iskolák tanulóinak mindössze 12%-a maradt görög-tanuló, az egyháziaknak összességében közel fele.

Klebelsberg úgy fogalmaz: „az én javaslatom az utolsó kísérlet Magyarországon a humanisztikus stúdiumok megvalósítására ... már a 90-es években is Schwartz Gyulának főérve a görög nyelv eltörlése mellett a görög nyelv tanításának sikertelensége volt. Magam is iskolalátogatásaim alkalmával igen gyakran sajnálattal tapasztaltam, hogy a gyerek csak azt a 20–30 sort tudja, ami leckének fel van adva, azonban az olvasmány szellemi összefüggéseivel tisztában nincs, nem hatol be a klasszikus olvasmány lényegébe. Ezen a téren nem fogok tréfát érteni és a klasszikus filológusnak vagy alkalmazkodnia kell ahhoz, hogy az ifjúságot bevezeti a klasszikus auktorokba, és főleg az antik műveltség szellemébe, vagy nem lesz olyan kultuszminiszter, aki megmenthetné Magyarországon a klasszikus nyelvek tanítását.” (*NN:1922:22:9*)

Más alkalommal még egyértelműbben fogalmaz: „a klasszikus nyelveknek igazi művelő ereje az antik kultúrában van, nem pedig abban a grammatizálásban, amelyet undorral hallgat ma a gyermek is” – mondja (*NN:1922:22:219*).

Nem kétséges, a reform készítői abban reménykedtek, hogy nem a grammatizálás, hanem a klasszikus műveltség lesz a humángimnáziumi tananyag fő értéke. Ekképpen a humángimnázium létrehozásával Klebelsberg be akart avatkozni a grammatikusok és az antik műveltség egyéb hívei közötti küzdelembe is: ellentétben a kilencvenes évekkel – a szellemtörténeti irány megerősödésének illetve az egyházakhoz kötődő nagyságrendileg jobb viszonyoknak köszönhetően – ezt úgy kívánta megoldani, hogy egy szűkebb szférában megnövelte a görög befolyását. Legalábbis a tervek sze-

rint: négy helyett hat évig tanítottak volna görögöt. (Ez azért a tervek szerint sem tisztán másfélszeres növekedés, hiszen a régi gimnáziumban átlagosan 4,75 az újbán csak 3,66 görögóra volt a tervek szerint hetente.)

A „görög fronton” tehát Klebelsberg nagy lehetőséget, bizonyos értelemben védett piacot kínált az ógörögös érdekkörnek. E védett piac kisebb, sokkal kisebb volt, mint az előző évszázad végén, de a méretvesztést az exkluzivitás növekedése pótolta: a humángimnáziumok világa zárt elitvilág, hiszen a tervek szerint a régi gimnáziummal ellentétben már alsó tagozatában is van görög – erre utoljára az 1850-es években volt példa. Ezen utóbbi ígéretét Klebelsberg nem tartja be, a görög végül is csak ötödiktől kezdődik a humángimnáziumban is.

A humángimnázium a hagyományos elit iskolája és fellegvára, számos megfigyeléssel igazolhatóan zárja ki – sokkal inkább, mint korábban a gimnázium – az alsóbb társadalmi csoportokat, statisztikailag szignifikánsan kimutathatóan az izraelita kispolgárságot.

Az egyházak iskoláik jelentős részét mindenképpen „görögmentessé” kellett, hogy tegyék. A törvénynek ez az előírása meglehetősen nyugtalanságot váltott ki az egyházak részéről. A görög tanításhoz szimbolikus okokból is, de papnevelési szempontból is ragaszkodtak: ugyanis a kisszeminariumok a középiskola 4. vagy 6. osztályából vették fel a növendékeket, s gyakran nem is a szerzetesi gimnáziumokból, hanem a környékbeliekből... (NN:1922:22:226)

A törvényjavaslat szerint a fenntartó előterjeszti, a VKM pedig jóváhagyja, mely iskolák maradhatnak görögös iskolák. Ez ellen az egyházak tiltakoztak.

A VKM azonban e kérdésekben nem engedett. A Katolikus Tanügyi Tanács módosító javaslatát csak akkor terjeszthette a miniszter elé, mikor a törvényjavaslat már a parlament előtt feküdt. A miniszter ugyanakkor ígéretet tett, hogy a püspöki és szerzetesrendi gimnáziumok átszervezésénél az iskolafenntartóval egyetértőleg határoz (PPK JKV:1924).

A miniszter a parlamentben elismerte, hogy nyomást gyakorol az egyházakra, hogy a „görögtelen” iskolatípust is fogadják el. Eldicsekedett vele, hogy a premontreiek épülő gödöllői gimnáziuma reálgimnázium lesz, s hogy a ciszterciákkal megállapodott, hogy budapesti paralel osztályok közül az egyik osztály reálgimnázium lesz (NN:1922:22:220).

Mindenesetre Klebelsberg is érezhette, hogy e kérdésben szorul leginkább külső támogatásra. Az eredeti törvényjavaslatban szereplő megoldás, hogy a fenntartók szabadon kezdeményezhetik, hogy milyen legyen az iskolájuk, s a miniszter szabadon dönt e kérdésben, túl sok konfliktust rakott volna Esztergom és a Hold utca viszonyára. Ezért – szokásos parlamenti húzással (végül is a *numerus clausus* is így változott meg alapvetően...) – egy kormánypárti parlamenti képviselő kezdeményezte (s a keresztényszocialista koalíciós partner és szociáldemokrata ellenzék támogatta) a miniszternek kedvezőbb megoldást, azt, hogy görögös „gimnázium” lehetőleg csak oly községben (várcsban) maradhat meg, vagy állítható fel, ahol másfajta középiskola (reálgimnázium vagy reáliskola) is van. Különös méltánylást érdemlő esetben e szabály alól a m. kir. vallás és közoktatásügyi miniszter tehet kivételt.” (NN:1922:22:228)

Amikor az iskolafenntartók speciális érdekei kerülnek szóba, Klebelsberg hangjában már az ingerültség érződik: „az már ezután kormányzati szemmérték dolga lesz, hogy az egyes iskolatípusok engedélyezésénél a legnagyobb megértéssel járjunk el és a felekezeti érdekekre is tekintettel legyünk. Kizárólag erre nem lehetek tekintettel, hiszen az iskola nem az iskolafenntartókért van, hanem elsősorban a gyermekekért” (NN:1922:22:226).

Az évtizedfordulóra a humanisztikus iskolák közönségében is megjelent az igény, hogy a görög fakultatív legyen. Az egyházi vezetők is konstatálták, hogy egyre kevesebben választják a görögöt oktató iskolákat (FN: 1934. máj. 3. 227. p). A humanisztikus oktatás barátai ezt novellisztikus úton akarták biztosítani: Hóman Bálint viszont politikai természetű reformtervekkel állott elő. Kornis Gyula és az akkori Országos Közoktatási Tanács koncepciójával szemben nem novelláris úton, hanem új törvénnyel kívánta rendezni a középiskola sorsát: mellékesen – vagy éppen egyáltalán nem mellékesen – lemondotva tisztéről a klebelsbergi középiskola és tantervpolitika főideológusát, Kornis Gyulát (MP:1933:97).

Az 1934-es középiskolai törvénnyel életbe léptetett egységes középiskolából – gyakorlatban persze csak az 1938-as tanterv következtében – kiszorult a görög tanítás.

A latin, mint tárgy

A középiskolai oktatásnak az ógörögnél lényegesen fontosabb eleme a latintanítás volt. A latintanítás, a latintanterv megértéséhez több felől kell körüljárnunk a latin „jelentését” (Nagy 1992).

A legfontosabb a latin társadalmi legitimáló ereje. A latin – és a latinos műveltség – az *uralkodó osztályok elkülönülésének szimbóluma* volt. Ez kétféle értelemben is igaz. Egyfelől az uralkodó osztályok ezzel „tartották a kapcsolatot” a múlttal, ezzel jelenítették meg folytonosságukat, ezzel jelezték, hogy ha a nemzeti vagyonszerzés – s a nemzeti jövedelem – növekvő százaléka ki is csúszott ellenőrzésük alól, a műveltség mibenlétét még mindig az ő hagyományos műveltségük határozza meg. Másfelől – mondjuk Angliával vagy Németországgal ellentétben, ahol *bármely* idegen nyelv tudása bizonyos műveltséget mutatott – Magyarországon a műveltség jelzésére kifejezetten a latinra volt szükség. Ezt a jelző és elkülönítő szerepet semmilyen más élő nyelv nem vehette át, hiszen a Habsburg birodalomban németül tudni hivatalnok- és polgártulajdonság is volt, de (lévén Magyarország is soknyelvű ország) gyakran több nyelven beszéltek a legalacsonyabb társadalmi csoportokba tartozók is. A latintudás ugyanakkor „természetes feltételévé” vált azoknak a pályáknak is, amelyeket *nem* a történeti uralkodó osztályok monopolizáltak maguknak: pl. az orvosoknak és az ügyvédeknek, így e *professziók* kvázi-rendi (korporatív) elkülönülését is biztosította.

A latinosságnak *jogi és politikai legitimációja* is van. A magyar törvények korábbi latinnyelvűsége a modern magyar jogállam legitimációja szempontjából is kívánatos tette a latint. A magyar jogi gondolkodás ugyanis azért magasabb rendű a liberális dualizmus kori gondolkodás szerint, mint a jozefinista közelmúlt professzionális rendeleti kormányzása, mert háromnegyed évezredes törvényalkotási és törvényalkalmazási gyakorlatban gyökerezik. Az országos parlament által hozott írott törvények

világa – ezt sugallja e szemlélet – nemcsak a „rendeletek világánál” magasabb rendű, de a partikuláris (s gyakran nemzeti nyelven íródott) városi jogoknál, a szóbeliségben anyanyelven élő szokásjognál is. A modern egységes jogállam liberális körei is érdekeltek tehát – szemben Európa más liberális kormányzataival – a latin középiskolai tantervi uralmának fenntartásában. A liberalizmus bukásával a latin legitimitációjában megint előtérbe került annak „nemzeti tárgy” mivolta, a latinnyelvűség állítja szembe a magyar nemesi nemzet jogalkotását és jogalkalmazását a német városi joggal.

Csak harmadsorban említjük, hogy a latin „*az ókori Róma nyelve*” volt. Az antikvitás értékei révén nemcsak a klasszikus római kultúra iránt elkötelezetteknek tudott megfelelni a középiskolai tanterv, hanem az ókeresztény írókat igen fontosnak tekintő teológusok, vagy a római jog fontosságát és tisztaságát hangsúlyozó tudósok és jogászok felé is. (E csoportok együttesen lényegében meghatározhatták, mi lesz az egyetem viszonya az új tantervhez.)

Negyedrész a latin kettős középkor-történeti szimbolikával rendelkezett. Egyszerre jelentette ugyanis a legnagyobb magyar történeti egyházhoz, a katolikushoz való kötődést és a középkori magyar birodalom eszmevilágát. A „középkoriság”, a középkori magyar birodalom dicsősége a millenium, ill. a minden középosztályi könyvespolcra felkerülő Szilágyi féle tízkötetes magyar történet egyik fő üzenete. Az államalapító Szent István, a III. Béla, a „három tenger mosta birodalmú” Nagy Lajos, a „nemzeti dinasztia sarja” Mátyás állama mind a latinos írásbeliségen épült fel. 1919 után e középkoriság nemcsak nagyhatalmiságában, de *társadalmi* eszményeiben, inaktaknak gondolt vallásosságában is vonzóbbá válik a kurzus történelemszemlélete számára, mint a 19. század világa.

Ötödrész legalább ilyen fontos, s ettől független, hogy külön *újkortörténeti szimbolikával*, indoklással is rendelkezik a latintanítás. Ugyanis a „németesítés”, a nemzet „elveszése” alternatívájaként működik a 17–18. század latin nyelve. Míg az ó- és középkori szimbolika használatában a latintanárok érvelése sokban párhuzamos lehetett nyugat-európai kollégáikkal, a latin korújkortörténeti szimbolikája egészen speciális esetnek számít. A latin így nemcsak a katolikusok és középkorra tekintő etatisták, nemcsak az antik humanista gondolkodásúak és a romantikus gondolkörben felnöttek legkisebb közös nevezője, hanem *e sajátossága révén a protestánsok, a vidékiek, a Habsburg-ellenes hagyományt vállalók összefogásának is eszköze. 1919 után egy katolikus többségű de protestáns kormányzó által vezetett országban, ahol a katolikus történelemszemlélet hivatalos erőre kap, de a parlamentben (hol kisebbik kormánypártként, hol ellenzéki pártként) de önálló politikai tömböt formál a politikai katolicizmus – mindez igen jelentős.*

Hatodrész *elvi pedagógiai-pszichológiai* érvenként jelent meg a latinnak a gondolkodás egészét fegyelmező jellege is. Úgy tűnik, ezzel a latinosok a gimnázium hagyományos „formálisan képző” erőivel keresnek szövetséget, azokkal, akik a gimnáziumi tanulmányok *tartalmi* kérdéseit tulajdonképpen *nem akarták megvitatni, hiszen* a gimnáziumi évek lényegének éppen az intellektuális fegyelem, a szabálykövetés stb. elsajátítását tekintették.

Hetedrészt a *pragmatikus pedagógiai* legitimáció részét képezte, hogy a latin a többi nyelv – köztük a magyar – tanulását is megkönnyíti, s a nyelvészeti gondolkodást fejleszti. Ezt az érvet azonban a latin érdekköre mellett legfeljebb a nyelvészek hangoztatták: az élő idegen nyelvek érdekköréhez tartozók inkább azt, hogy a német vagy a francia nyelv ugyanannyira alkalmas a nyelvészeti alapozásra, mint a latin. Világos volt ugyanis, hogy a tanítható idegen nyelvek száma – és különösen összórászama – nem növelhető korlátlanul: az élőnyelv-tanárok – s a modern franciás-németes műveltség híveiként megjelenő értelmiségi és nagykereskedelmi csoportok – térnyerésüket csak a latin visszaszorulásától remélhették.

Nyolcadrészt – s különösen 1919, ill. 1933 után a latin a nacionalista partikularizmussal való szembezállás nyelve is volt. Olyasmi, amihez szimbolikusan nem „a vér és rög” nem az ősök szelleme stb. köt, hanem a tiszta eszmények, ami összeköti a különböző nemzetekhez tartozó európai eliteket, aminek a haszna nem az egyéni gazdagodásban, de nem is a kollektív (nemzeti vagy osztályérdekek alapján megfogalmazott) sikerben van. A Humanisztikus Gimnázium Barátai Társasága – miután a görög-tanításért folytatott küzdelme kudarccal végződött – minden erejét a klasszikus latin védelmére fordította.

Nem feledhető az sem, hogy a latinnak tiszta *iskolatípus szimbolikája* is volt. A szülők és nagyszülők nemzedékének tudatában, sőt a középiskolai tanárság jórésztének tudatában is a középiskola „latin iskola”. Olyan hely és olyan intézmény, ahol *a tanítás nyelve még néhány évtizeddel ezelőtt is a latin*. Ilyen értelemben a latin, mint idegen nyelv tanítása a középiskola saját történetéhez való kapcsolódásának, az intézmény önlegitimációjának része. (Mindennél többet mond, hogy a középiskolaügyet irányító miniszteri tanácsosok, illetve a legtekintélyesebb iskolaigazgatók elég nagy valószínűséggel klasszika-filológusok közül kerültek ki a dualizmus korában is.)

Mindennek tulajdoníthatjuk, hogy a görög visszaszorulásával párhuzamosan – eltekintve a kortárs európai tendenciákkal – a latin pozíciója rendkívül erős maradt: az Entwurfban (az 1849 utáni időket meghatározó birodalmi szabályozásban) megállapított heti átlagos 5,87-es óraszám alig változott (1861: 5,62, 1871: 5,5, 1879: 5,87, 1899: 5,5 óra.). A gimnázium 1924-es kettéosztásakor sem csökkent lényegesen magasabbra a latinórák száma, még a humángimnáziumban is csak 5,75 maradt, hogy a reálgimnáziumból kialakuló 1934-es egységes gimnáziumban 4,25-re csökkenjen.

A latin sokoldalú presztízsének tudható be az is, hogy az eredetileg latin nélküli iskolatípusok legalábbis részben latinossá változtatják magukat.

1879-ben az államilag kialakított újabb *polgári iskolai tanterv* szerint (mely egyéb tekintetben a gimnáziumi tantervhez is igazodik) rendkívüli tárgyként lehet latint is tanulni. Van olyan polgári, ahol helyi döntéssel kötelezővé teszik a latint, s a gyerekeket iskolázató szülők jó része is alsóközépiskolának tekinti ezt az iskolát: mi mással magyarázhatnánk, hogy a polgári fiúiskolákban *a növendékek átlag fele tanult latint* (Sághelyi 1929).

A *reáliskolát* modern iskolatípusnak definiáló oktatáspolitikusok azt latin nélküli alakjában akarják egyenjogúsítani: „Korlátolt iskolai felfogás azt hinni és azt hirdet-

ni, hogy a klasszikus nyelvek nélkül az új irodalmak segítségével a műveltség magasabb fokát elérni ne lehessen” – mondja Trefort 1886-ban (*Trefort 1888*).

A nemesi világhoz idomuló polgári társadalmi gyakorlat, az egyetemek követelése s az egyházi iskolafenntartók kívánsága azonban ezt lehetetlenné teszi. A megoldás más: a felsőreáliskolákban is taníthatóvá válik – rendkívüli tárgyként –, melytől a más tárgyakban „nem eléggé szorgalmas” tanulókat el is tilthatja a reáliskola tanári kara – a latin. A 8296-1887-es VKM rendelet szerint a reáliskolai latintanítás célja, hogy „elősegítse”, a reáliskolások latintanulmányait. A felsőreáliskolai latin heti átlagos 3,25-ös óraszama ugyan elmarad a felsőgimnáziumok számára az 1879-es tantervben előírt 5,75-ös átlagos óraszámától, de lényegesen közelebb van a kilencvenes évek gimnáziumi tantervpolitikáját majdan kifejező 1899-es tantervhez, mely már csak 5 órát ad hetente. A latintanárok az iskolák egy részében külső, megbízott oktatók, az általuk bonyolított éves vizsgákat az iskola saját (élő)nyelvtanárai is felügyelik.

Valamennyi felsőreáliskola felajánlotta tanulóinak a latintanulási lehetőséget, még azok is, melyeknek nem működött hetedik és nyolcadik osztálya. A felsőreáliskolások tanulók közel *egynegyede választja rendkívüli tárgyként a latint* – azért, hogy azután gimnáziumi bizottság előtt, a gimnazistákra szabott követelményeknek megfelelően teljesítse a latin érettségi követelményeit.

A reáliskolák mind intenzívebben tanították a latint, s mindinkább sérelmezték, hogy tanítványaiknak egy gimnáziumhoz kell fordulniuk, mindinkább zavarta őket, hogy munkájukat egy másik – sok tekintetben konkurens – iskola tanári kara ítéli meg. Végül kérelmükre a VKM 1896-ban engedélyezte, hogy a reáliskolák érettségiztethessenek latinból is (*MP: 1896: 67*).

Az 1899-es tantervek (melyek a reáliskolát és a gimnáziumot sok tekintetben közeliítették) a gimnáziumi latintanítás követelményét radikálisan csökkentették, azzal, hogy a magyarról latinra fordítást a követelmények közül törölték. A századforduló után összességében csökkent a latintanítás funkciója a középiskolában – s az oktatáspolitikai tervek nagy része az alsó tagozatában egységes, s ezekben az években latin nélküli iskola vízióját vázolta fel.

Az egységes középiskola gondolatát feladó Klebelsberg 1924-ben a reáliskolák profiltisztása irányába tesz lépéseket: a latin nélküli reáliskola elvileg egyenrangúvá vált.

Az egyenjogúsítás azonban nem vezetett a kívánt eredményhez: *az iskolát ugyanis nem képesítő ereje, hanem szimbolikája minősíti: a latin ehhez nélkülözhetetlennek bizonyult.* A „latintalan” reáliskola tanulószáma csökkenésnek indul, s az 1932/33 s tanévre megállapodik egy hétezeres tanulólétszámon. (Mindez akkor, amikor 44,5 ezer fiú jár olyan iskolába, ahol kötelező a latin. Ráadásul a harmincas évek elejétől a reáliskolák egy részében fakultatív tárgyként ismét lehet latint tanulni...)

Az 1934-es középiskolai törvénytől kezdve tehát latintanulás nélkül senki nem kaphat középiskolai érettségit – ez még akkor is kiemelten fontossá teszi a latint, ha tudjuk, hogy 1938-tól kezdve a szakirányú középfokú iskolákat is középiskolákká minősíti a törvény, s ezekből a latin nélküli iskolákból is a felsőoktatás egy része felé út vezet.

1945 után az általános iskolák felső tagozatában a koalíciós kormány betiltja a latint mégpedig azért, mert a latinul tanulás vagy nem tanulás a különböző – gimnázium

alsó osztályaiából, ill. népiskola felső osztályaiából alakult – felső tagozatok elkülönülésének az eszköze, s ennek révén az egységes általános iskola megvalósításának ellenfele. 1950-ben – a latin szimbolikus funkcióinak jórészt elveszítve – az úgynevezett humán tagozatos középiskolások tárgyává válik. A hatvanas évek középiskolai reformjától kezdve a latin egyike lesz a választható második idegen nyelveknek a középiskolában.

Élő idegen nyelvek

Az élő idegen nyelvek tanítása már a múlt század óta a középiskola körüli viták egyik alapeleme. A reáliskolában, akárcsak a felsőkereskedelmiben, a francia kötelező volt. A gimnáziumban a helyi tanterv részeként lehetett franciát tanulni – erre egyébként már harmadiktól lehetőség nyílt, a reáliskolával való párhuzamosság jegyében – az 1892-es miniszteri rendelet kívánatosnak is minősítette ezt. Franciatanulásra a gimnáziumok fele nyújtott lehetőséget – összességében a harmadikos-nyolcadikos gimnáziumi tanulónépeség egyhuszada tanult franciát. A francia, mint gimnáziumi tárgy felvállaltan gyakorlati irányú volt, tanárai nem is bölcészek voltak, hanem olyan franciául tudó érettségizettek, akik tanárvizsgálatot tettek (58891/1896 VKM, 20982–1892 VKM).

A felsőgimnáziumban – tehát ötödiktől – az angol és az olasz tanulás is rendkívüli tárgy lehetett – volna. Erre ugyanis az 1890-es években csak két-két gimnáziumban nyílt lehetőség, nyilván ezzel is összefügg, hogy a felsőgimnazistáknak összesen másfél százaléka tanulta e világnyelveket.

Az élőnyelvi érdekkör szempontjából a helyzet javult, de nem rohamosan: az 1914–15-ös tanévben a közel 65 ezer gimnazistából alig 373-an tanultak franciául, s mindössze 97-en angolul. A kötelező német mellett 183 tanuló tanult német társalgást.

Azaz a felekezeti iskolafenntartók egyáltalán nem használták ki, hogy potenciálisan intenzívebb a kötődésük egy-egy élő kultúrkörhöz. (A két háború között a reformátusok majd angol, a katolikusok francia középiskolát szerveznek.)

A századfordulón többekben felmerült, hogy a görögpótló helyére élő idegen nyelv kerüljön, erre 1916-ban törvényjavaslat is született. Ezt a parlament közoktatásügyi bizottsága teljes egészében elfogadta.

A politikai szándék tehát már a régi Magyarországon adott volt, s Trianon után mintha a társadalmi igények is növekedtek volna kissé: de az 1922–23-as trianoni országhatáron gimnáziumba járó 38 ezer gimnazistából is mindössze 1517-en tanultak második élő idegen nyelvet.

Az áttörést e vonatkozásban a húszas évek hozták meg. Ekkor a kultúrpolitika egyik legfontosabb célja volt az élő nyelvek tanításának megerősítése – a kultúrfőlény-koncepcióba, az értelmiség nyugati propagandára használatának funkciójába ez illett bele. A leszűkült magyar piaccal szemben a nemzetközi gazdasági kapcsolatok növekedésében politikusként vagy éppen munkaadóként érdekelték is ezt szorgalmazták.

A gimnáziumban a tantervek és az iskolán belüli erőviszonyok egyaránt a latin szakos illetve magyar és történelem szakos tanároknak, illetve a hozzájuk kapcsolódó műveltségköröknek kedveztek. A reáliskola – ugyanilyen értelemben a reáltárgyak tanárainak,

a reáltudományok terepe volt. Az élőnyelvtanítás és az élőnyelvtanárok „helyzetbehozásához” egy önálló iskolatípus, a reálgimnázium kialakítása látszott szükségesnek.

Az 1924-es iskolareform e célt is szolgálta. Épp ez az a terület, amely vonatkozásban nem a német példát követi a VKM, ott erősebb a reálgimnáziumban a természet-tudományosság, itt pedig a nyelviség...

A programhoz mindazonáltal nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű nyelvtanár. Klebelsbergben felmerül, hogy a reálgimnáziumi idegennyelv-tanításhoz külföldi tanárokat fog az országba hozni... (NN:1922:22: 219). Jelzi azt is, hogy kétszakos tanárképzés lesz: nyomást fog gyakorolni, hogy francia-olasz és német-angol szakos képzés legyen (NN:1922:22:221).

Az évtizedfordulóra egyébként a gimnáziumokban is lehetővé vált, hogy görög helyett franciát vagy angolt vezessenek be: 11 gimnázium az előbbi, 8 az utóbb mellett döntött. 49 reálgimnáziumban franciául, 16-ban angolul, négyben pedig olaszul tanultak a diákok. A reáliskolák franciát tanítottak. A leánylíceumok 17:4 arányban a franciát választották az angollal szemben, s egy intézményben olaszul tanultak a diákok. A leánygimnáziumok franciául tanítottak.

Az idegennyelv-tudás folyamatait, úgy tűnik, nem az iskola uralta: mindhárom fiúiskola-típus végzős diákjainak 15% a mondta azt magáról, hogy tud németül, a francia és az angol tudás azonban semmilyen összefüggésben nincsen az iskolai tantervvel, hiszen mindhárom típusban 2,5 és 3% között van a franciául tudók száma, az angolul tudóké viszont a humángimnazisták között áll a legmagasabban – pontosan megegyezve a franciául tudókéval; ezután a reálgimnázium következik, majd leg hátul – alig 1% alatti értékkel – kullog a reáliskola. Az élő idegen nyelvek tudása tehát az iskolák társadalmi összetételével és nem tantervével függ össze: minél „elegánsabb” az összetétel, annál többen tudják azokat a nyelveket is, amelyeket pedig tantervszerűen nem tanítanak ott.

Ellentétben a latinus érdekkörrel, mely a megváltozott argumentációs igénynek megfelelően a harmincas években nemzeti tárgynak kezdte definiálni magát, az élőnyelvek érdekköre a harmincas években egyértelműen defenzívába szorult. Legfontosabb eszközei kivétel nélkül gyanúsakká válhattak: aki a hagyományos grammatizálást követte, az könnyen ütközhetett az intellektualizmus vádjába, mely a harmincas és negyvenes években egyre kompromittálóbbnak számított; aki az „idegen nyelv szellemébe” akarta diákjait bevezetni, azt mint idegen szellem propagátorát támadták a kor nacionalistái, aki francia, angol irodalmat és valamiféle „országismeretet” tanított, mindig kitétte magát annak a vádnak, hogy a magyar területi revízióval ellenséges hatalmakat és társadalmakat, szellemi életüket túlzottan barátságosan kezeli, vagy hogy némettanárként a pángermán propaganda és a Volksbund (alkotmányellenes) törekvéseinek szekerét tolja, vagy – éppen ellenkezőleg – nem mutatja be eléggé azokat a változásokat, amelyek az 1933 utáni Németországban történnek. Ha pedig olyan eszközöket alkalmaz, mint az újságolvasás vagy éppen diáklevelezés, a vádak akár közvetlen politikai vádakká is konvertálódhattak. Természetesen nem arról van szó, hogy az idegennyelv-tanítás az osztálytermek szintjén politizálódott volna (ehhez a rendszer nem volt eléggé ideologizált) de az igenis tapasztalható, hogy az idegennyelv-tanítással kapcsolatos

szakcikkekben, újságcikkekben, iskolalátogatói jelentésekben, értekezleti jegyzőkönyvekben ezek a szempontok újra és újra felbukkannak, kifejezetten bizonytalanra téve (az iskolareform által amúgy is fenyegetett) angol és francia tanárok helyzetét és különböző értelemben kellemetlenné a német tanárokat.

* * *

Úgy tűnik, hogy az iskola, s a hagyományos iskolafenntartók viszonya a modern nyelvekhez mindig hűvösebb volt, mint az iskolahasználóké, illetve az iskolázottakat alkalmazó piacé. Az iskolahasználók – a 18–19. században – magyar német vagy éppen szlovák nyelvű oktatást szeretnének –, az iskola viszont latint kínál, az igazgató németet és magyart szeretne, de több évtized kell, amíg eléri, hogy az iskolák kiszolgálják ezt a nyelvi igényt. Az iskolahasználók jó része a 19–20. században nem igényelné az ógörögöt, de csak lassan-lassan, több visszaeséssel nyílik lehetőség arra, hogy helyette élő idegen nyelvet tanuljanak. Az élő nyelvek iránti igény nagy, de úgy tűnik, ezt sokkal inkább szabad piacon, s nem az iskolában lehet elsajátítani: mi mással magyarázhatnánk azt, hogy a középiskola nyolcadik osztályában csak néhány százalék tud idegen nyelvet, az angolul és franciául tudók aránya azonban eléri a hat középiskolát vagy annál többet végzetek tíz-tizenöt százalékát. Még a „magyar, mint idegen nyelv” tanítására is igaz ez: a szerb és román (ill. amíg vannak, szlovák) felekezeti középiskolák és tanítóképzők sokkal kisebb hatékonysággal tanítják a magyart, mint amennyire az iskolázott középosztály Erdély és Felvidék nagy iparforgalmi centrumaiban magyarul tanulni kész.

A társadalmi mértékű nyelvtudás változását az állami tantervpolitika csak alig tudja befolyásolni. Viszont az, hogy mikor milyen nyelvek tanulását szorgalmazza az állam vagy az iskolafenntartó – remek *mutatója* oktatáspolitikájuk célrendszerének.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- A budapestvidéki tankerület igazgatóinak értekezlete Miskolcon.* 1929. május 20–21. Miskolc, 1929.
- A háború utáni magyar pedagógiai irodalom.* A visszacsatolt területek tanítóinak átképző tanfolyamán tartott előadás. Budapest, Egyetemi Nyomda, 1939.
- A katolikus püspöki kar konferenciáinak jegyzőkönyve.* (Könyvnyomatos kiadvány, OL.)
- A pécsi tankerület közép-, középfokú és szakiskolai igazgatóinak értekezlete, 1943. december 17.* Pécs, Kultúra Nyomda, 1944.
- ALVINCZY SÁNDOR (1906) *Középiskolai reformjavaslatok.* Nagyvárad.
- Az értelmiség válsága.* Budapest, Magyar Társadalomtudományi társaság, 1931.
- BALLÉR ENDRE (1994) Tantervméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, No. 3.
- BAUMANN JÁNOS (1935) *Tanulmányi felügyelői és szakfelügyelői beszámoló.* Budapest, Franklin.
- BÉNYEI MIKLÓS (1988) *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori országgyűléseken.* Bp., MTA. (Kézirat)
- BOURDIEU, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest, Gondolat.
- BOWEN (1981) *History of Western Education.* I–III. London, Methuen and Co.
- Disputa a magyar nemzetfoglalomról (1940). *Társadalomtudomány*, No. 4.
- DANCS ISTVÁNNÉ (ed) (1979) *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról. 1945–1948.* Budapest, Kossuth.
- DOLMÁNYS ISTVÁN (1968) A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények). *Századok*, No. 3–4.
- DONÁTH PÉTER (1996) *Iskola és politika.* Budapest.

- EÖTVÖS JÓZSEF (1976) Kultúra és nevelés. Budapest, Magyar Helikon.
- ERDŐS FERENC (1911) *A görög nyelv tanítása Magyarországon*. Bp., Atheneum.
- FELKAI LÁSZLÓ (1983) *Neveléstörténeti dolgozatok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- FERGE ZSUZSA (1984) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai.
- FINÁCZY ERNŐ (1896) *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*. Budapest.
- GERŐ ANDRÁS (1991) Hóman-Szekfű, és ami utána következik. *Kritika*, No. 2.
- GLATZ FERENC (1988) *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet*. Budapest, Kossuth.
- HAGER (et ali) (ed) (1992) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft. (International Series for the History of Education; Vol.3.)
- HALÁSZ FERENCZ (ed) (1909) *Közoktatás, Művészet. 1–2*. Budapest.
- HANÁK PÉTER (1975) *Magyarország a Monarchiában*. Budapest, Gondolat.
- HÓMAN BÁLINT (1938) *Művelődéspolitikai*. Budapest.
- HORVÁTH ATTILA (1990) Porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, No. 4.
- HORVÁTH MÁRTON (1978) *A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945–1948)*. Bp., Tankönyvkiadó.
- HORVÁTH MÁRTON (ed) (1994) *A magyar nevelés története*. II. köt. Bp., Tankönyvkiadó.
- HUSZÁR TIBOR (ed) (1981) *Értelmiség-szociológiai írások Magyarországon, 1900–1945*. Budapest, Kossuth.
- HUSZTI JÓZSEF (1942) *Gróf Klebelsberg Kúnó életműve*. Budapest, MTA.,
- IMRE SÁNDOR (1936) A nyelvi kisebbségek iskolái. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közöny*, No. 7.
- KÁRMÁN MÓR (1909) *Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Budapest, Eggenberger.
- KELEMEN ELEMÉR (1994) *Az oktatási törvénykezés hazai történetéről. Az oktatási törvényhozás változásai*. Budapest, FPI.
- KLEBELSBERG KÚNÓ (1928) *Neonacionalizmus*. Budapest, Athenaeum.
- A magyar királyi kormány... évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv*. Budapest, 1900–1944
- KÖTE SÁNDOR (1975) *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában, 1849–1918*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KUBINSZKY LAJOS (1947) *A magyar vallás és közoktatási ügyi igazgatási jog vázlata*. Budapest.
- LITVÁN GYÖRGY (1984) A polgári radikálisok nemzetfelfogása. *Valóság*, No. 12.
- Magyar Statisztikai Évkönyv(ek)* (1900–1946).
- MÉSZÁROS ISTVÁN (ed) (1991) *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*. Budapest, OKI.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1991) *Magyar iskolatípusok, 996 – 1990*. Bp., OPKM.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1996) *Felekezeti népiskolai tantervek, 1868–1948*. Bp.
- KEMÉNY FERENC (ed) (1933) *Magyar Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Révai.
- NAGY MÁRIA (1994) Tanári szakma és professzionizálás. Bp. (Kandidátusi disszertáció)
- NAGY ZSUZSA, L. (1980) *Bethlen liberális ellenzék*. Budapest, Akadémiai.
- NAGY PÉTER TIBOR (1992) *A magyar oktatás második államosítása*. Bp., Educatio.
- NAGY PÉTER TIBOR (1992a) The Meanings and Functions of Classical Studies in Hungary in the 18th–20th Centuries. In: HAGER (et ali) (ed) *i.m.*
- NÉMETH G. BÉLA (1991) A magyar liberalizmus eszmétörténete. *Századvég*, No. 1.
- Németh András & Pukánszky Béla (1992) *Neveléstörténet I–III*. Szeged.
- Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskolafelügyelőinek értekezletén* (1937) Szeged. (Közléte-szi: Kisparti János.)
- OROSZ ISTVÁN (1991) A nacionalizmus, mint a nemzetállam ideológiája. *Holmi*, No. 8.
- FRAY JENŐ (ed) (1932) *A Klasszikus Műveltség Barátai Egyesületének közleménye*. Budapest.
- Partnerek vagy ellenségek? Az egyház és állam viszonyától* (1992) Bp., Egyházfórum Alapítvány.
- RINGER, FRITZ K. (1979) *Education and Society in Modern Europe*. London, Bloomington.
- SAÁD JÓZSEF (1984) A Bethlen-restauráció és a társadalmi önismeret igénye. Fejezet a Horthy-korszak reformszociológiájának történetéből. *Valóság*, No. 5.
- SOMOGYI JÓZSEF (1942) *Hazánk közoktatásügye*. Budapest.
- SZABÓ DÁNIEL (1991) Századfordulós azonosulási formák. Állam, hivatalnok, vagy politikai identitás. *Világosság*, No. 11.
- SZABÓ MIKLÓS (1990) *Politikai kultúra Magyarországon, 1896–1986*. Budapest, Medvetánc Könyvek.
- SZABÓ MIKLÓS (1993) A Klebelsberg-legenda. *Kritika*, No. 12.
- SZABOLCS OTTÓ (1965) *Köztestviselők az ellenforradalmi rendszer társadalmi bázisában, 1920–1926*. Budapest, Akadémiai.
- TREFORT ÁGOSTON (1888) *Beszédek és levelek*. Budapest.
- ZIBOLEN ENDRE (1984) A gimnázium tanterve a szabadságharcotól a kiegyezésig. *Pedagógiai Szemle*, No. 5.