

A humán műveltség „négy lába”

A Horthy-korszak főgimnáziumának műveltségképe

A tízéves kislányt beírták a gimnáziumba. Ha megilletődötten belépett a kapun, a stabilitás és a tekintély levegője csapta meg. Nyolc évig ez lesz a mindennapos környezete. Ő itt a legkisebb, meg kell értenie, hogy mit várnak tőle, el kell fogadtatnia és ismertetnie magát. De ez talán nem is kilátástalan. Olyanok veszik körül a magasabb évfolyamokon, akiknek ez sikerült. Miért ne sikerülhetne neki is? Bár... Bár a nagyok, a nyolcadikosok is tartanak attól, hogy a tanév végén az a titokzatos, komor és ünnepeles érettségi vár rájuk, amivel gyerekkoruktól fenyegették őket: ott majd fény derül minden ügyesen vagy szerencséjével leplezett mulasztásra, linkségre, kihagyásra. De utána azután a biztos révbe érnek. Életreszólóan úriemberek lesznek.

Mindenknek sem a szociológiai, sem a tágabb értelemben vett pedagógiai kérdéseivel nem kívánok foglalkozni. Az alcímben szereplő Horthy-korszak sem valamiféle oktatástörténeti témaválasztásra utal. Mindössze arra, hogy ekkor már felekezeten kívülinek nem lehetett lenni, tehát a hitoktatás kötelező része volt a gimnáziumi tanulmányoknak.

Ezáltal – a választott absztrakciós szinten – nem kell különbséget tenni állami, városi, egyházi gimnáziumok között sem. S addigra a magyar gimnáziumban a latin mellett már lényegében visszaszorult a görög, tehát nem két közel egyenrangú holt nyelv és kultúra volt az oktatás-nevelés alapja. A címnek ez a része tehát csak arra utal, hogy egy mennél inkább letisztított, lecsupaszított formában kívánok bizonyos kérdésekről szólni. Ugyanezt a célt szolgálja az, hogy figyelmen kívül hagyom a lánygimnáziumokat nemcsak az eltérő szocializációs funkciójuk miatt, hanem a tantárgyi felépítés különbségei okán is.

Ha mindezzel nem, akkor mivel igyekszem foglalkozni?

„Mindössze” azzal, hogy bizonyos strukturális megfeleléseket vázolok fel a négy humán jellegű tantárgy között, valamint néhány, köztük lévő direkt vagy látens „áthallásra” hívom fel a figyelmet. Úgy gondolom ugyanis, hogy jelentős mértékben ezeken is múlott a műveltségkép sikeres beépítése a társadalom felső rétegeinek szinte a pórusaiba is. A négy tantárgy, mint „négy láb”, jelentős stabilitást nyújtott annak, amit hordoznia kellett. A szakmai tolvajnyelvet alkalmazva: azt szeretném példákon keresztül felvillantani, hogy a tárgyalt típusú gimnáziumban nem szakadt el érdemlegesen a „rejtett tanterv” a nyíltyól. A tanterv tartalmi nagy mértékben lefedték a tanítás intencióit.

A gimnáziumi oktatás-nevelés hatékonyságának kulcsát nem utolsósorban abban a felépítésben látom, hogy a tananyag strukturális konvergenciája éppen a konzekvens linearitás, az ismeretanyag homogén (tematikai, logikai stb.) zártságának mellőzésén alapult. Ezért magam sem fejthetem ki mondandómat összefüggő szöveg formájában. Tükörcserepeket rakok egymás után, amelyekből szerintem az akkori műveltség-egész virtuálisan összeállt. Ez – többek között – azért volt lehetséges, mert megkonstruálásában a tradíció, a használat közbeni csiszolódás-összecsiszolódás nagyobb mértékben játszott szerepet, mint a végiggondolt, teleologikus pedagógiai szándék. Következzenek tehát a tükörcserepek.

Egy vallás – több vallás

A humán tantárgyak kinyilvánított tekintélyi hierarchiájának csúcsán a kötelező, tanrendbe iktatott hit- és erkölcsstan állt. Nem gyengítette ennek pozícióját az sem, hogy az osztályok tanulói vallásuk szerint más csoportban, eltérő hangsúlyokkal tanulták ezt a tárgyat. A legtöbb iskolában a tanulók között katolikus dominancia volt, a hitoktatót reverendája kiemelte a tantestület tagjai közül. A többi vallás papjai, hitoktatói – éppen kisebbségi mivoltuk miatt – még fokozottabban törekedtek arra, hogy diákjaikban az erős összetartozás érzését kialakítsák, s ezzel erősítsék a tanulók előtt saját pozíciójukat. Az iskolában tanított vallások között a Biblia, a tízparancsolat közös kötést jelentett, s ezért inkább kivétel, mint szabály volt, hogy a vallási különbségek megosztó szerepet kaphattak a pedagógiai hatásrendszerben.

Ugyanakkor a Biblián alapuló vallások közötti különbségek súlyát az is tovább relativizálta, hogy a politeista római vallást szintén tiszteletreméltó, kultúránkban elevenen ható hitvilágként tanították. A pontifex maximus egyaránt tekintélyes címként, viselője jelentős személyként szerepelt a tanórai világban, akár a latin, akár a történelem keretében. Az ókori istenek történeteinek evidensen ismerendő volta, annak struktúrája, ahogyan a tanár prezentálta azokat, szintén nem különbözött alapvetően az Ó- és Újszövetség szentháromságától, angyalaitól, kerubjaitól. Sőt a hittanórán tanított Sátán inkább illeszkedett az Olümposz világába, mint a szigorú monoteista doktrínába.

További jellemzője volt az iskola vallási „üzenetének”, hogy pogány „honfoglaló eleink” szintű tiszteletreméltó személyek voltak, mint a megkeresztelkedő *Vajk*. Ugyanez a pogány hit *Vazul*, *Koppány* vagy *Kun László* esetében már korántsem volt ilyen becslésre méltó. Ám ha a pogány vezérnek is lehetett a leszármazottja szent király...

A monoteista oszmán-törököknek az iskolában egyértelműen és negatív konnotációval kijárt a pogány cím. Sőt irodalomórán a „két pogány közt egy hazáért” harcoló magyarok egyik „pogány” ellenfelét a katolikus *Habsburg*-ház és annak magyar hívei jelentették, jöllehet a Habsburgok apostoli királyaink voltak...

Azt lehetne gondolni, hogy mindez káoszt teremtett. Az analitikus gondolkodás számára bizonyára. Az iskolában azonban mindez szép rendbe, az evidensen reprodukálható, kipróbált és megbízható tananyagba állt össze, amely egyszerre jelentett közös akkulturációt, s adott viszonylag tág lehetőséget az individuumnak saját egyéni – mégis iskolakonform – hite, világképe kialakításához. Ezzel természetesen relativizálódott a határvonal vallás és mítosz között.

Mítosz és történelem

A bibliai és az ókori „pogány” mítoszoknak számos közös strukturális eleme van. Ezeket az iskola éppen a hasonlóságról való hallgatással emelte ki. Azzal, hogy más tantárgy keretében tanította az egyiket, mint a másikat, elkerülte a kontrasztív tárgyalást, amely

A legtöbb iskolában a tanulók között katolikus dominancia volt, a hitoktatót reverendája kiemelte a tantestület tagjai közül. A többi vallás papjai, hitoktatói – éppen kisebbségi mivoltuk miatt – még fokozottabban törekedtek arra, hogy diákjaikban az erős összetartozás érzését kialakítsák, s ezzel erősítsék a tanulók előtt saját pozíciójukat. Az iskolában tanított vallások között a Biblia, a Tízparancsolat közös kötést jelentett, s ezért inkább kivétel, mint szabály volt, hogy a vallási különbségek megosztó szerepet kaphattak a pedagógiai hatásrendszerben.

teológiailag ingoványos talajra vitte volna mind a tanárt, mind kamasz tanítványát. A két-féle mitológia derengő rokon vonásai viszont megkönnyítették azt, hogy a történelem korai szakaszait – amelyek amúgy is ködbe vesznek a hiteles történeti források hiánya miatt – könnyedén lehessen meglehetősen rokon jellegű mitologikus előadásban megjeleníteni. A régibb és újabb korok története közé sem húzott éles cezúrát az iskolai történelemoktatás. A hittanból, latinból, irodalomból otthonosan ismert mitologikus sémákat nagy kedvvel használta az iskolai történelemoktatás minden történeti korszakban anélkül, hogy ez explicit vagy reflektált lett volna. Megkockáztatom, hogy a „kaptafa” használatát még a történelemtanárok számottevő része sem vette észre saját munkájában.

Mindezt azért tartom kulcsjelentőségűnek, mert itt látom a gyökerét annak, hogy a Horthy-korszak gimnáziumában a humán tárgyat nem terhelte a szembesítés a természettudományi tantárgyakban akkor használt tudományfogalommal. Így az „igaz” tekintetében valamiféle külön legitimációs eljárásra nem is volt szükség az erős ideológiai töltésű tartalmak prezentációja során. Ugyanakkor mind a hittan, mind a humán tárgyak mintegy evidens módon viselték a tudomány tekintélyének tógáját: tanárai tudományegyetemeken szereztek diplomájukat, a szakmájukban kiváló tanárokat (főleg az elit-gimnáziumokban) a „tudós” aurája övezte. A mítosz státusa tehát kiemelkedő, de ugyanakkor definiálatlan volt a gimnáziumban mind a történelem tekintetében, mind a humaniorák vonatkozásában általában is. A definiálatlanság magától értetődő módon nyitotta tette a határt mítosz és „valóság” között

Toposzok

A gimnázium műveltségképe mindennek megfelelően még szándékaiban sem alkotott logikus, zárt rendszert. A mítoszok mellett az oktatásnak nagyon lényeges tartópillérei voltak olyan, ismételt és sokféleképpen használt toposzok is, amelyek önmagukban álltak, s egymásra vonatkoztatásuk igénye sokszor eleve értelmetlen lett volna. Így ilyen kognitív igényt az akulturáció nem is keltett fel.

Az új jelenségek azonosításában, értelmezésében ezeknek a toposzoknak úgy volt nagy orientációs szerepük, hogy egyben a közvetlen összefüggést senki sem gondolhatta komolyan, következésképpen mástól nem várhatta el, hogy ugyanazt az interpretációt tekintse ő is érvényesnek. Ennek ellenére az így felépített kultúra évszázadokon át nagyon is működőképesnek bizonyult: egyaránt tudta szolgálni a stabilitást és a változást.

A toposzoknak mintegy abortált változatai voltak a közmondások és a szállóigék, amelyeknek az oktatásban fontos szerep jutott. A latin közmondások funkciója e tekintetben alapvető volt. A bölcs emberektől származó maximák azonban talán még szemléletesebben tárják fel a világkép jellegét, mint a közmondások. Ezek ugyanúgy lehettek egy-egy uralkodó vagy hadvezér szavai, mint irodalmi idézet-töredékek. A lényegük éppen az eredeti kontextusból való kategorikus kiemelésük volt. Ezért azután nem is volt olyan fontos a forrásuk pontos ismerete. Funkciójuk a néhány szóba komprimált toposzé: az érvényesnek tartott kultúra rezervoárjában vannak, készen a bármikori felhasználásra. Forrásuk a négy tantárgyi „láb” bármelyike egyaránt lehetett, s ezáltal a Biblia, az antikvitás, a történelem és az irodalom közös nevezőre került, mintegy homogenizálódott, s kiformálta a korszak gimnáziumának humán műveltségét mint önálló entitást.

Az a kérdés, hogy vajon az egymáshoz közvetlenül nem kapcsolódó toposzokat az egy kultúrához tartozás szuperstruktúrája milyen formában köti össze, hogyan áll össze valamiféle erkölcsi világrend, s hogy ez esetleg olyan banalitásokkal megközelíthető-e, mint hogy „mindenről, ami nem úgy van, ahogy lennie kéne, valaki – ember, embercsoport – tehet, a bűnökért valaki felelős”, felvethető ugyan, de elemzését itt és most elhagyhatónak tartom.

Egy nép eredete, története

Hitoktatása keretében – bár eltérő hangsúlyokkal – az összes elismert felekezeti az Ószövetség alapján tanította a zsidó nép eredetét, kialakulását, az elsősorban *Liviust* követő latintanítás tárgyalt Róma történetét („ab urbe condita”), a történelem tantárgy pedig a magyarok eredetét mesélte el lényegében azonos értelmezési keretben. Ennek néhány vonását az alábbiakban próbálom jelezni, megjegyezve, hogy a fentebb már tárgyalt, fontos strukturális funkciójú mítoszok között is megkülönböztetett jelentőségű az eredetmítosz, vagyis mítosz és történelem ebben a tekintetben is igencsak egymásba játszik.

Fontos személy az ősapa, az alapító. Ő a forrás, amelyből csermely, patak, folyó válik. Ezen belül kitüntetett szerepe van a vér szerinti leszármazásnak, mégpedig apai ágon. Az eredetmonda és a leszármazás a nép és az egyén identitásának alapja. Az olyan pedánskodó okoskodás, amely akár egészen *Noé* fiaiiig akar minden származást visszavezetni, mellékösvényt jelent, mert inkább erodálná a konstrukció hitelét, mint kiteljesítené. Ha a történetben fontos szerephez jut a vándorlás, s ennek során a szétnyíló Vörös-tenger, *Dido*, csodaszarvas és fehér ló, majd végül a megtelepedés, akkor a „honfoglalás” szintén a történet egyik középponti, mintegy második origót jelentő eleme, legyen szó végső lakhelyként akár az „ígéret földjéről”, akár a Trójából menekülő *Aeneas*-utódok Rómájáról vagy a Kárpát-medencéről.

Közeli a strukturális rokonság a kereszténység eredetével és történetével is. Ennek kiteljesítését azonban korlátozta az, hogy az Újszövetség csak rövid időszakra terjed ki. A korai egyházatyák hozzákapcsolása a történethez már sokkal problematikusabb iskolai feladatnak bizonyult, s keresztény-keresztényen egyházanként amúgy is külön történet került a tananyagba. A pápaság „genealógiája” sokkal inkább megfogható volt, ott viszont a vérségi szál hiányzott, a protestáns doktrínában pedig egyáltalán nem kapott szerepet.

Ezek a sémák a történelemoktatás „örök üzenetének” egészébe egyrészt a leszármazás és ezen belül kitüntetetten a dinasztikus elem, valamint a nevezetes előkelő családok túltengése révén, másrészt a területhez való történelmi jog centrális volta révén szivárogtak át legpregnansabban.

A latin nyelv szerepe

A latin nyelvnek többféle, összességében kiemelt szerepe volt a gimnáziumban. Mindenekelőtt ez jelentette a társadalmi megkülönböztető jegyet a gimnáziumot végzettek és a többiek között: akik tanultak latinul, azok beavatottak voltak, akik nem, azok számára a latin egy titokzatos, érthetetlen, magasabb rendűnek deklarált világot jelentett. A Horthy-korszakban még annak emlékét is tudatosították, hogy nem is olyan régen az Országgyűlésen, a megyegyűléseken latinul szónokoltak, így ez a tudás a politika területén a státus és kompetencia kiemelkedő tartozéka volt.

Nem volt kisebb annak a jelentősége sem, hogy a latin nemcsak a rómaiak és a középkori magyar hivatalosság nyelve volt, hanem egyszersmind jelen idejűleg a katolikus liturgia nyelve is. Ez tiszteletreméltóságának egy újabb tartóoszlopaként szolgált, s újabb vonását adta a beavatottságnak: érteni is lehetett azt, ami a mise keretében elhangzott, nem csak bámulattal tisztelni. A latin nyelv e többszörös szerepe látens módon mintegy hidat vert a „hitbeli” és az „e világi” közé.

A latin, tantárgyként, kiemelt területe volt a kulturális indoktrinációnak, különösen az erkölcsi nevelés tekintetében. Ennek elemzése meghaladja írásunk műfaját, s komoly formában speciális szaktudást is igényel. Így ismételtelen csak a legtriviálisabb eszközre utalok külön is: a könyv nélkül tíz éves kortól folyamatosan betanulandó és ismételtelen

felidézett latin közmondásokra és maximákra, amelyek evidensen visszautalnak a fentebb tárgyalt toposzokra.

A latin grammatika sajátos pedagógiai funkciót is betöltött. A merev formában tanított szabálytömeg a kötelező és vitathatatlan, indokolásra nem szoruló törvények kognitív modelljéül szolgált implicit formában. A tanári gyakorlatban – különösen a gyengébb tanulók számára – a katonai csuklógyakorlatoknak megfelelő autoriter nevelés kézenfekvő folyamatos eszközeül szolgált. Ez utóbbi azért is komolyabb, súlyosabb volt, mint az alaki kiképzés, mert nem csak ismétlődött, hanem kumulatív módon folyamatosan bővült is. Tehát nem válhatott elsajátított rutinná: mindig újra és újra odafigyelést igényelt.

Monarchia és köztársaság

A gimnáziumban oktatott zsidó-keresztény kultúrában istenkirály egyáltalán nem volt lehetséges, Rómában való felbukkanását pedig már a hanyatlás előjeleként interpretálták. Így az isten kegyelméből uralkodó király, császár szerepe nem viselte annyira a misztikus szentség és sérthetlenség jegyeit, mint más kultúrákban.

A bibliai kor zsidó népének életében a királyság: epizód. Lehet a nép sorsa szempontjából a király jó is, rossz is. A választott népet leigázó idegen uralkodók zömmel zsarnokok a Bibliában. A monarchiának tehát mind az elfogadása, mind az elvetése lehet legitim a vallás nézőpontjából. Ezzel a szituatív megítéléssel mindenképpen kompatibilis a római történelem első fontos korszakának izzó republikanizmusa is. Ugyanakkor a *Julius Caesar* és *Brutus* közötti választás minden kulturális következmény nélkül szabad lehetett tanárnak is, diáknak is. Ahogy bűnözőként bemutatott római császárok vagy *III. Richardok* sem kezdték ki azt a kétségtelen tekintélyelvet, amelyet a gimnázium közvetített. Ugyanakkor a kereszténységet birodalmi vallássá tevő római császárokra, valamint a mélyen katolikus uralkodókra az egyház tekintélye külön is átsugárzott.

Magyar viszonylatban az államformához való relativisztikus viszony tette lehetővé a trónfosztó *Kossuth* apánk tiszteletét akár egy legitimista szemléletű tanintézetben is. Ahogyan megfér egymás mellett, hogy „a legelső magyar ember a király”, s hogy „mindenkinek barátság, kegyelem, csak a királyoknak nem, sohasem”.

Meggyőződésem viszont, hogy az államformával kapcsolatos inkonzisztens iskolai beállítottságnak nem volt aktuálpolitikai oka, nem kötődött a király nélküli királyság előidézte helyzethez. Szerves következménye volt ez a gimnáziumban közvetített általános „időtlen” társadalomképeknek – mint erre még utalásszerűen visszatérek.

Király és próféta

Az akkulturáció szempontjából megkülönböztetetten fontos a király és próféta ószövetségi duálja. A király elvben az isteni alapú tekintély képviselője. De ha uralma elfajul, intő szavával fellép a próféta, akinek kijelölt voltáról előzőleg senki sem tudott. Ám az igaz próféta szájából közvetlenül Isten üzen a népnek, hogy az örök igazságra figyelmeztesse. A próféta nem a király riválisa, aki a politikai funkcióban a helyére kívánna lépni. Ő – mintegy elvontan – a magasabb szempontokat képviseli, de az ítélet, illetve a bosszú nem az övé, hanem az Úré.

A legfőbb próféta, az Isten fia, a Megváltó sem azért járt a földön, hogy letaszítsa *Heródest* vagy a római helytartót (országa nem e világról való), hanem hogy tanítson. S ő kifejezetten a kétféle illetékességi kör párhuzamos tiszteletben tartását tanította a lehetőségesség határáig, sőt vértanúságot vállalva szinte azon is túl.

Ez volt a pedagógiai modell a lojalitás és autonómia párhuzamos kialakítására. A történelem azután számos példával, variációval szolgált a diák számára a világi hatalom és az erkölcsi parancs közötti kollízió feloldhatóságának és fel nem oldhatóságának sugallására.

Auktorok

A Bibliában könyvek, evangéliumok vannak, amelyek egy-egy „szerző” nevét viselik. Tartalmuk ilyen vagy olyan arányban történeti, illetve bölcséleti, de vannak egyértelműen szépirodalminak tekinthető részek is. Tiszteletre méltó mivoltukat az a közös nevező biztosítja, hogy a kanonizált Biblia részei.

Ezzel analógnak tekinthető struktúra a latin nyelvű „auktorok” panteonja. Ezek között is találunk történetírókat, bölcselőket és a szépirodalom művelőit, s némelyikük egynél több kategóriába is besorolható. A gimnáziumi tananyagban közös nevezőt jelent az együttes jelenlétük, s egyikük tekintélye mintegy átsugárzik a másikukra is. Így a tanár vagy az egyes tanulók saját hangsúlyaikat, értékválasztásaikat érvényesíthetik ugyan az auktorok között, de ez nem gyengíti annak a mondanivalónak kulturális elsajátítását, hogy vannak auktorok, s hogy összességük jelent egy olyan tekintélyes entitást, amely az adott kultúrán belül nem kérdőjelezhető meg.

A római kori auktorok bővülnek ki magyar – s részben világirodalmi – auktorokkal, akik korábban szintén latinul írtak, s csak a későbbi korszakokban magyarul, illetve más modern nyelven. A történetírást mindenekelőtt a krónikák szerzői képviselik, akiktől a magyar nép eredetére, korai történetére vonatkozó mítosz, illetve számos további fontos toposz származik. De a történeti toposzokat a szépírók közül is sokan gyarapították. A bölcsélet körében is nagy súlyjal szerepelnek a magyar panteonban szépírók. S a szépirodalom interpretációjában az esztétikai funkció mellett, sőt gyakran azt háttérbe szorítva kapott hangsúlyt az iskolában a költő-író mint próféta. Ez implicit módon bibliai alapokon nyugodott. A római irodalomban vált a magányos alkotó a szó későbbi értelmében auktorrá, de hogy a magányos alkotás egyszersmind valami magasabb egység részévé válik, arra a „si me lyricis vatibus inseres” minden gimnáziumban megtanított gesztusa adta meg a gondolati sémát. Vagyis az auktor a többi auktor vagy a műértő mecénás kooptálta.

Paradox módon viszont az auktor auktor-voltát a gimnáziumban maga az a tény garantálta, hogy a szerző bekerült a tananyagba...

Memoriter

A memoriternek sem az egyetemes oktatástörténetben, sem a tárgyalt korszak magyar gimnáziumi pedagógiájában betöltött szerepével természetesen nem kívánok foglalkozni. Azzal sem, hogy mennyiben tekinthető a könyvnyomtatás korát megelőző tudásörzés és továbbadás maradványának. A kulturális szerepével azonban igen. Ellentétben az alacsonyabb státusú iskolákkal, ahol az aznapi „leckét” kellett könyv nélkül „felmondani”, a gimnáziumokban a memoriter csak szavatoltan értékes szövegekre, az auktorok műveire terjedt ki. Viszont nem csupán a következő óráig kellett megjegyezni azokat, hanem legalább az érettségi vizsgáig. Ez pedig azzal az elkerülhetetlen következménnyel járt,

A legfőbb próféta, az Isten fia, a Megváltó sem azért járt a földön, hogy letaszítsa Heródest vagy a római helytartót (országga nem e világról való), hanem hogy tanítson. S ő kifejezetten a kétféle illetékességi kör párhuzamos tiszteletben tartását tanította a lehetőségesség határáig, sőt vértanúságot vállalva szinte azon is túl.

Ez volt a pedagógiai modell a lojalitás és autonómia párhuzamos kialakítására. A történelem azután számos példával, variációval szolgált a diák számára a világi hatalom és az erkölcsi parancs közötti kollízió feloldhatóságának és fel nem oldhatóságának sugallására.

hogy a tizenéves korban mélyen bevéssett szövegek akkor is alakították minden egyes tanuló kognitív – s esetenként affektív – világát, ha ennek nem volt tudatában, sőt, ha tartalmilag ezzel vagy azzal a megtanult szöveggel, szövegrésszel szemben kifejezett ellenérzései voltak.

A memoríternek volt egy további szociális-kulturális következménye is. Központi tanterv híján is nagy mértékben egybeesett a gimnáziumok között a memoríterek kiválasztása. Így ezek felidézése közös kultúrkinccset jelentett életkortól, településtől, iskolától, későbbi társadalmi státustól függetlenül mindenki számára, aki járt gimnáziumba, s elkönyölte őket azoktól, akiknek ez a háttérük hiányzott.

A közmondásokhoz és maximákhoz képest a terjedelmesebb szövegek kulturális funkciója sokrétűbb volt, bár ezek esetében is vita tárgya lehet, hogy kontextussal vagy éppen abból kiragadva épültek-e be a tanulók gondolatvilágába a tananyag intenciói szerint.

„Ércnél maradandóbb”

Az auktorok kapcsán eklatánsan jelentkező, de azokon túlmutató kulturális tartalom volt az idő kezelése a gimnáziumban. Az értékvilágról annak örök érvényességét sugallta az iskola, miközben azt érzékeltette, hogy maguk az értékek evilági érvényesülése törekeny, esetlegességeknek kiszolgáltatott.

Mind a hittan, mind a latin, mind a történelem, de még a nyelvtan és az irodalomoktatás is az idődimenzióban kitérítetett szerepet adott a múltnak. A helyeset, az igazat számos vonatkozásban az eredet, a régmúlt hitelesítette. A történelem ugyan nem volt egyértelműen felépítve arra a képletre, hogy eredetileg aranykor volt, s ezt az ember, a nép bűneivel elvesztette, de ez az alapmótosz mindenképpen lényeges összetevője volt a gimnáziumban közvetített kultúrának. Kizárólagossá már csak azért sem válhatott, mert az pesszimista alapállásúvá tette volna a nevelést, nem motivált volna.

Az alapüzenet inkább arra biztatott, hogy a tanulók váljanak méltókká a múlt nagyjaihoz. S ennek jutalma a képzeletbeli Panteonba való bejutás lehetett. Az ehhez vezető utak közül a gimnáziumi oktatás – a „hősökkel” egy sorban – különösen az írással kapcsolatos szellemi teljesítmény rangját helyezte magasra. Míg a tárgyak, az emlékművek elporladnak, a veretes műveket az emlékezet (memoriter!) őrzi meg, s nem a pergamen, a papír, a kódex. Ebben a tekintetben nem tekinthető véletlennek, hogy a leginkább tiszteltre méltó művek (a Biblia, a geszták) eredetileg élőszóban terjedtek, formálódtak, s csak később jegyezték le azokat. Így az igazi „művek” maguk maradandóbbak az ércnél, nem pedig esendő, az időnek kitett hordozóanyaguk.

Ebben az aspektusban a jövőt mint idődimenziót is mindenekelőtt mint a múlt majdani eleven emlékezetét prezentálta az iskola. Vagy ha a jövő netán fényesebb, mint a jelen, azt is az hitelesíti, hogy méltóvá válik a dicső múlthoz.

Köz- és magánszféra

E két szférát a gimnáziumi oktatás nem állította szembe egymással. Éppen ellenkezőleg: a tananyagban (például a lírában) egymás mellé állították őket, szinte megkülönböztetés nélkül. Am minthogy a humán tárgyak témái mind terjedelemben, mind értékrendben túlnyomórészt a közszféráról szóltak, ennek dominanciáját sugározta az oktatás. „Köz”-ön nem a politikai szféra volt értendő, hanem inkább elvont formában a köz üdve, amelyet adott esetben a nyomorgó költő vagy a szerény, szorgalmas történetíró akár jobban is szolgálhatott, mint a reflektorfényben álló közszereplő.

Feltehető, hogy mind az antinómia, mind annak feloldása a keresztény üdvvtanban gyökerezik: az élet tétje az egyéni üdv vagy kárhozát, de az embereknek az isteni akaratot itt a Földön a magasabb céloknak önmagukat alárendelve kell szolgálniuk. A gimnázium er-

kölcsi tanításában sem vált el egymástól a köz- és a magánszféra. A tananyag arányaiból és interpretációjából következően az előbbi bizonyos értelemben fölérendelt viszonyba került az utóbbival szemben. A köz leggyakoribb konkretizációja a nemzet volt, de ez nem érvényesült konzekvens és kifejtett formában. A gimnázium pedagógiai hatása azon alapult, hogy a befogadó tanulókra bízta: a maguk szűrőjén keresztül interiorizálják a köz- és a magánszféra egymáshoz való viszonyát, s a kapott intencióknak megfelelően keressék meg a számukra mértékadó világbébeli összefüggéseket. A magánszférán belül a család kapott kitüntetett szerepet. Ám a szigorúbban individuális is egy magasabb entitás moráljához kötve került a tananyagba.

Mindennek leginkább koncentrált parancsa volt az egyéni élet feláldozásának kategorikus imperatívusza akár a becsület, akár a haza megmentésére.

Bűnösség, feddés

A fentebb előadottaknak egy momentumára explicit módon is szükséges kitérni. A gimnáziumokban közvetített humán műveltség alapvető fundamentuma az egyetemes bűnösség tana volt. Ez közvetlenül a teremtés-mítoszhoz kapcsolódó eredendő bűnből vezetődött le. Vagyis az volt teológiaiilag megfellebbezhetetlen, hogy az újszülött, mielőtt bármit is tehetett volna, már eleve bűnnel terhelten jött a világra. Az elkövetett későbbi bűnök, legyenek azok egyéni vagy kollektív természetűek, már csak erre a bűnös állapotra rakódhattak rá, s érdemeltek büntetést.

A próféták és az auktorok ezeket a bűnöket ostorozták. Káromlásszámba menő feddéseik „építő jellegűek”: az egyén, a nemzet, a nép magába szállását célozzák annak reményében, hogy a bűnükre ráébredők igyekezzenek elmulasztott kötelességeiknek eleget tenni. A tragédia mint az oktatásban kiemelt szerepű irodalmi műfaj ennek a képletnek színté példaszzerű hordozója volt. Az „eldődeinkkel” szembeni elmulasztott kötelesség, a nemzeti büntudat a történelmi és irodalmi oktatás legfontosabb „üzenete” volt, annál is evidensebben, minthogy felépülése egyetemes alapokon nyugodott.

Választott témámnak megfelelően a bűnnek és a feddésnek csak a tantárgyakon átnyúló tananyagbeli szerepére szorítkozom, s nem térek ki annak kézenfekvő kihatására a gimnázium pedagógiájára.

Grammatika és erkölcs

A gépirás elterjedése előtt az iskolázásban a szépírás hordozott sajátos erkölcsi megítélést: „az írás a jellem tükré”. A gépirás hivatali elterjedésével a szép kézírás megszűnt a hivatalnoki alkalmazás előfeltétele lenni. Így – elsősorban az alacsonyabb társadalmi státusú iskolákban – a helyesírás lépett a helyére, mint valamiféle erkölcsi parancs. Valódi társadalmi tartalma ennek is az irodalmi munkában való alkalmazhatóság, illetve az attól való diszkvalifikálás volt, megjelenési formája azonban a helyesírás morális átstilizálása.

A gimnáziumban ez nem működhetett ilyen egyszerűen. A helyesírási hiba a piros tintával való tetemrehívást ugyan megkapta, de szintként túl alacsony volt ahhoz, hogy itt is a morál mércéje, megjelenítője legyen. Ezért a gimnáziumban ezt a funkciót a grammatika hordozta, mégpedig a magyar és a latin egyaránt. Nem kifejtett formában emögött az húzódozott meg, hogy a grammatikának törvényei vannak, amelyeket a logikánál sokkal nagyobb mértékben a tradíció konstituál. A törvény ismerete és betartása a művelt és erkölcsös ember jellemzője, míg az ellentétje joggal kap súlyos negatív megítélést.

A latin grammatika – mint már jeleztem – emellett még a fegyelmező-megtorló funkció hordozója is volt.

Törvény

Magától értetődő módon nem a nyelvtan törvényei jelentették a gimnáziumban a legfőbb instanciát, csak ezen a területen lehetett a tanulókat napra nap tetten érni, ha vétettek. A törvény-fogalom hierarchiájának csúcán a mózesi kőtáblák állottak. Ehhez képest a rómaiak történetének a törvényeket, a legitimitást előtérbe állító bemutatása csak másodlagos fontosságú volt a maga konkrét mivoltában. A tantárgyon azonban ez is vörös fonálként húzódott végig.

A magyar történelemben a Vérszerződés, a Szentkorona, az Aranybulla, a Tripartitum, a Pragmatica Sanctio, a *II. Józseffel* folytatott közjogi harc, az Áprilisi Törvények, azok visszavonása, majd a Kiegyezés révén való újra kivívása stb. kiemelt szerepet kaptak. S ez egyaránt szolgált oktatási és nevelési célokat. A Törvény egyszerre volt valamilyen emberi aktussal létrehozott instancia, s kumulatív módon fejlődő kategorikus imperatívusz. Az oktatás pedig a törvénytiszteletet úgy állította középpontba, hogy a felsőbbtség tiszteletét általában erősítette, de ha a felsőbbség törvényt sért, akkor az ezt felülbíráló, törvénynek megfelelő szembeszegülést tanította legitimnek.

Ez a törvényközpontúság és a hozzá kapcsolt interpretáció tette lehetővé azt a fentebb már tárgyalt, autonómiát engedő nagyvonalúságot, amellyel a gimnázium például az államformákat vagy a vallási diverzitást kezelte.

Itt is utalok arra, hogy a vallási és a történeti törvény-fogalmat a gimnázium – éppen a tantárgyak különálló volta miatt – nem tartotta szükségesnek nyíltan szembesíteni a természettudományok törvény-fogalmával. Ennek a hallgatásnak nagyon határozott világképi implikációi voltak. S itt utalok vissza a grammatika „törvényeire”: azok hol példásan logikusak, hol látványosan önkényesek, de a tanulónak ezen méltatlankodni evidensen értelmetlen dolog. Ez „üzenet” volt a humán műveltség, a négy tantárgyi „láb” egyéb területeire nézve is.

Patriarchátus

Az Isten, az ő egyszülött fia, az antik politeizmus esetében a főisten, az uralkodó, a fiúági leszármazás néven nevezettjei, a próféták, sőt az auktorok szinte kizárólag férfiak voltak. Ezáltal minden külön hangsúly, explicit kifejtés nélkül is egy férfifuralmat evidenciaként sugalló világ tárult az iskolában a gimnazista fiúk elé. S ha lajstromba vennénk a humán tárgyak tananyaga sugallta erényeket, azok is dominánsan férfierényeknek mutatkoznának.

Ilyen kontextusban a katonai virtus piedesztálra állításában már minden további nélkül a szintén kizárólag férfiakból álló tantestület spontán összetételére és más esetlegeségre volt bízható a „pedagógiai üzenet”. Ugyanis a manifeszt militarizmusnál – ami az alacsonyabb presztízisű iskolatípusokat jellemezte – a közvetített kultúra mélyebben s ezért megkérdőjelezhetetlenül sugallta egy olyan férfiközpontú világ képét, amelyben a katonai erényeknek szerves, nem kiiktatható helye volt az erkölcsi világrendben.

Militáns, militarista elemek

Strukturálisan nemcsak szűkebben a gimnáziumi, hanem a gimnáziumot körülvevő kultúra is természetes módon volt militáns. A legeslegfőbb tekintély „Seregek Ura” megnevezése – bármit jelentsen is ez teológiailag – egyértelmű sugallat volt a tizenéves tanulók számára. A harci erények mintegy természetből adott, így igazolásra sem szoruló volta egyaránt jellemezte az Őszövetséget és a latin auktorok többségét. A választott nép – szomszédok, illetve hódítók által sanyargatott – története végig a harcra (is) szólt, jól-lehet többnyire annak védekező formájáról. Róma esetében a védekezéshez képest a hódítás dominált, ám ez ugyanúgy nem kapott megkülönböztető figyelmet, mint a magyar

királyok honvédelme és országgyarapításai. Maga a fegyveres harc pedig nemcsak egyszerűen igazolt dolog volt, hanem a kiemelkedő személyiségek hadi virtusát úgy állították a tanulók elé, hogy az megbecsülést, sőt csodálatot érdemel.

Ebből egyenesen következett, hogy a történelemtanításban dominált a háborúk, csaták taglalása, mégpedig nem egyszerűen kognitívumként, hanem a fiúnevelés nyilvánvaló szándékával. Ez mindenekelőtt a nemzeti történelem hőseinek kiválasztására, bemutatására, interpretálására volt jellemző. S rímelt rá a nemzeti irodalom is: az auktorok, próféták műveiben a „vitészség” szó szerint és átvitt értelemben egyaránt kiemelt terjedelmet és megkülönböztetett megbecsülést kapott.

A hős minden különösebb magyarázat nélkül is nyilvánvalóan nem magányos valaki, hanem egy harcban álló kollektívum képviselője volt. Ellentétes tükörpárja pedig, a júdás, az áruló, akkor is hangsúlyos pedagógiai funkciót kapott a gimnáziumban, ha – mint *Alchibiades* vagy *Coriolanus* esetében – az „ügynek”, amit elárult, közvetlenül nem volt köze a tanulók saját közösségéhez.

A Horthy-korszakban minderre a már korábbi tradícióra a revízió, az irredentizmus csak mintegy ráadás, aktuális konkretizálás volt, amiből a „Magyar Hiszekegy” még a hitoktatásban is jelen volt...

Nemzeti – univerzális

Mint fentebb már igyekeztem rámutatni: a magyarságot a gimnázium a bibliai zsidó vagy az antik római néppel analóg formában prezentálta. Ugyanakkor az nyilvánvaló volt, hogy a keresztény vallás egyetemesként tételezi magát, s a latin klasszikusok sem csupán egy népnek, egy birodalomnak tartották a magukét a sok másik között. Így a nemzeti és az egyetemes nem ellentétként, egymással szembeállítva jelentkezett a gimnáziumban, hanem mintegy szétválaszthatatlan egységben.

Ez a prezentáció mintegy átsugárzott a magyar nemzetre is. Az auktorok közül nem egy a nemzet ügyében közvetlenül az Istent szólítja meg mint a magyarok gondviselőjét.

Ezek a hangok a tananyagban mintegy magától értetődően jelentek meg, s éppen az kölcsönzött sugalmazó erőt a nemzeti és az egyetemes egybemosásának, hogy nem tartották szükségesnek a körülményes magyarázkodást e tárgyban. (A Horthy-korszakban már amúgy is lekerült az a teher a gimnáziumról, hogy a nemzet ügyét összhangba hozza a dualista monarchia iránti lojalitással, bár annak idején ez a logikai bukfenc sem jelentett különösebb problémát az akkori iskolának.)

A kifejtetlenség, az, hogy az egyetemes érték megjelenítésébe volt beleplántálva a nemzeti „látószög” meglehetősen konzekvens történeti és irodalmi elsajátíttatása, éppen megerősítette annak lehetőségét, hogy minden egyes tanuló maga konstruálja meg beállítódását az evidensként nyújtott kereteken belül. S ahol ez valamilyen okból a tanulók kisebb vagy nagyobb részénél problémákat okozhatott – például nemzetiségi családokból származó lutheránusoknál –, ott általában akadt az iskolában olyan tanár, aki maga is megküzdött ezzel a problémával, s így saját „megoldását” mintegy segítségül kínálhatta tanítványainak. A hittan és a latin gimnáziumi primátusa azonban eleve csökkentette an-

Strukturálisan nemcsak szűkebben a gimnáziumi, hanem a gimnáziumot körülvevő kultúra is természetes módon volt militáns. A legeslegfőbb tekintély „Seregek Ura” megnevezése – bármit jelentsen is ez teológiaiilag – egyértelmű sugallat volt a tizenéves tanulók számára. A harci erények mintegy természetől adott, így igazolásra sem szoruló volta egyaránt jellemezte az Őszövetséget és a latin auktorok többségét. A választott nép – szomszédok, illetve hódítók által sanyargatott – története végig a harcról (is) szólt, jellemezte többnyire annak védekező formájáról.

nak esélyét, hogy komolyabb kollízió keletkezzen a tanulóban a nemzeti és az univerzális között, hiszen a kapcsolat bár sugalmazott, de lebegtetett volt – ezzel kikerülve a lehetséges összeütközést.

Linearitás, hullámmozgás, körforgás

A gimnázium által prezentált humán műveltség a Horthy-korszakban nem egy frissen konstruált építmény volt, hanem tradíció terméke, nem egy elemében esetleges hordaléka. Így nem kínálta fel önmagával szemben a koherencia szigorú számonkérését, hogy a zárt logikai rend igényét már ne is említsük. Ennek ellenére bizonyos általános rendező elvek kikerülhetetlenül felsejlettek a tananyagban akár a tantárgy felépítése, akár egy-egy auktor saját szemlélete okán. Az ebből fakadó problémát a gimnáziumi tananyag úgy oldotta meg, hogy ilyen elvet nem tett sem explicitté, sem kizárólagossá, ezzel bizonyos értelemben saját extremitásait is letompította.

A történelem és az irodalomtörténet elvileg kronologikus rendet követett. Minthogy azonban a négy humán tantárgy tanítása párhuzamosan folyt, s kronológiai szinkronizálásukra kísérlet sem történt, ez már önmagában is relativizálta az időrend struktúráképző szerepét. Arról pedig a tantárgyak egyikében sem volt szó, hogy a linearitást bármiféle fejlődésgondolat társították volna össze. Így a kronológia inkább „sorvezető” volt, mintsem a jelenségek mélyebb tartalmával összefüggő kognitív keret. Természetesen ez nem jelentette azt, hogy részleges érvénnyel se bukkant volna fel a linearitás mint valamiféle szigorúbb rendezőelv.

A linearitás egyes tanított szerzőknél nyilvánvalóan „haladást” jelentett, s ezt a tananyagban nem volt oka kicenzúrázni. Am bőséggel akadtak olyan szerzők is, akiknek a víziójában az idő előrehaladtát egyértelműen a hanyatlás képzete kísérte. A gimnázium ebben a tekintetben nem foglalt állást, s ez a fentebb már említett pedagógiai üzenete szempontjából csep-pet sem volt diszfunkcionális: biztatott is, feddett is, s megengedte, hogy tanítványai azt interiorizálják, ami számukra szubjektíve a közvetített értékekből jobban harmonizál.

Ahogy a linearitás sem fejlődésként, sem hanyatlásként nem minősített, úgy nem is volt kitüntetett rendezőelv sem. Mind az üdvtörténet, mind a nemzeti történelem és irodalom a felívelő és hanyatló periódusok egymásutánját mutatja be, amelyet sémaként inkább a hullámmozgás, semmint a linearitás jegyében lehetett értelmezni, ugyanúgy, ahogy a háborúkat békekötések, a békekorszakokat újabb háborúk követik. Bizonyos korok hősokeket, nagy embereket szülnek nagy számban, másokban a tehetség apálya a jellemző. A hullámmozgás „üzenete” az, hogy siker és kudarc egyaránt nyitott az újabb nemzedékek előtt, veszélyek és esélyek minden generációra egyaránt várnak. Semmi sem végleges.

A harmadik univerzális séma a keletkezés-felívelés-csúcs-hanyatlás-pusztulás íve, vagyis a körforgás. Ez modellezi az egyének életét, de átvihető a népek, nemzetek sorsára is. Ennek az archetípusa a római történelem a gimnáziumi tananyagban. A magyar történelem viszont nyitott: a hanyatlást követheti fellendülés, de akár nemzethalál is. Vagyis a be nem fejezett történetek egyaránt sorolhatóak a hullámmozgás vagy a körforgás konstrukciójába.

Ezek az egymás melletti sémák nagyfokú értelmezési rugalmasságot kínáltak. Jóllehet kevés bizonyosságot adtak, ezzel szemben szinte nem voltak kitéve az egyértelmű cáfolhatóságnak, hitelvesztésnek. A bizonyítás igénye amúgy is idegen volt a gimnázium által sugallt kulturális világréptől: nemcsak a hittant, hanem a többi humaniorát is a hit és az érték integrálta.

Hierarchia, nép

A próféták, a királyok, a hadvezérek, az auktorok, mint már utaltam rá, meglehetősen uralták a gimnáziumi tananyagot. Am hiba lenne azt állítani, hogy a népnek csupán csak az aranyborjú-imádó, a Megváltót megfeszítettő, a „vulgus profanus” vagy a „lázadó pór”

szerepe jutott volna. Az ősapáktól az egész „nép” volt származtatva, nemcsak az előkelők. A római köztársaság a tananyagban hangsúlyosan „senatus populusque” megnevezéssel volt címkézve, s a patriciusok és plebejusok küzdelmét mintegy pártatlanul prezentálta a gimnázium. A kétséget kizáróan úr-ellenes tartalmú 1848-as márciusi törvények, melyek egyik kulcseleme a jobbágyfelszabadítás, egyértelmű pozitív konnotációt kaptak. (Itt azonban kidomborodhatott az önkéntes lemondás mozzanata, az „érdekegyesítés” is.) A nép oldalán álló magatartásra a példákat természetesen tovább lehetne sorolni példaként akár a magyar lírából. Igaz, az interpretációknak azonban rendszerint fontos eleme volt a „felső szentesítés”, tehát egyfajta alapvetően patriarchális megközelítés.

A nép mellett megjelentek a tananyagban pozitív konnotációval a szegények is. A „könnyebb a tevének a tű fokán átjutni, mint a gazdag embernek a Paradicsomba” krisztusi ígéjéből azonban nem valamiféle forradalmi, hanem inkább jótékony, pártfogó hangsúly jutott el a tanulókhöz.

Általánosan tekintve lényeges, hogy a gimnáziumban a hősök, a proféták, az auktorok általánosítva, egy valóságos vagy virtuális kollektívum nevében és érdekében, mondanójukat ennek címezve szerepeltek. Ez eleve inkább a társadalom felső és alsó rétegeinek összeegyeztethetőségét, mint kibékíthetetlenül ellentétes természetét sugallta. Ezáltal a négy tantárgy a társadalomkép tekintetében elég nagy szabadságot adott a tanuló választásának a rendies vagy meritokratikus szemlélet mint két végpont között.

A „felforgató tanokkal” szemben talán leginkább a híres *Menenius Agrippa*-féle mese ősi „korporatizmusa” jelentette a szimbolikus óvást.

Az anti-utilitarizmus

A gimnáziumi humán műveltség konzekvensen, de implicit módon volt anti-utilitariánus. Noha mind az Ó-, mind az Újszövetség történeti és kazuisztikus, tehát életközeli formába helyezi el tanait, a huszadik század tizenévese ezt már aligha tudja a mindennapjai világára átfordítani. Ugyanígy a latin, a történelem és az iskolában tanított irodalom is az elvont értékek, nem pedig a praxis szférájába tartozott. Így a „nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk” sokszor felemlegetett maximája is sajátos értelmet kapott: nem a mindennapokban való használhatóság, hanem az egész életre szóló jelleg dominált. Vagyis az örök „iránytű”-szerep volt az, amelyben a gimnázium interpretálta önmagát.

A gimnáziumi tananyag nemcsak önálló tantárgyakként nem foglalta magába a praktikus is alkalmazható korabeli társadalomtudományi ismereteket. A történelem mint potenciálisan integratív tantárgy is mellőzte vagy csak kis hangsúllyal tárgyalta a társadalmak életének „gyakorlatközeli” területeit. A gimnázium mint iskolatípus tananyagának utilitárius szempontból való hasznavehetetlenségét pozitív értéknek tekintette a társadalmi presztízsből alatta álló, szakmaorientált középfokú iskolatípusokkal szemben.

A gyakorlati hasznosság elvi elutasításának tükrö volt a modern idegen nyelv(ek) helyzete a gimnáziumban. Egyrészt egyáltalán nem volt súlyponti tantárgy, szemben a latinnal. Másrészt a tanítás módja a latinoktatást utánozta: nyelvtan- és irodalomcentrikus volt. A beszédtanítást, illetve a praktikus szövegek olvasását egyáltalán nem ambicionálta.

A gimnáziumi tananyagnak ez a hangsúlyozott, bár implicit anti-utilitárius mivolta okozta azt, hogy jóllehet indoktrinációja sikeres volt, a huszadik század katalizmáiban neveltjeinek szinte semmi használható fogódzót nem adott. A második világháborús borzalmak után ugyan sokan a korábbi gimnáziumi oktatást-nevelést folytathatónak gondolták, sok más tanár és szülő számára azonban komolyan felvetődött az, hogy e tradíció csődöt mondott. Így számukra egy radikális váltás igénye nem pusztán a győztes politikai hatalom önkényének látszott.

Ezzel csak abbahagyom, nem befejezem azoknak a tükörcserepeknek az összegyűjtését, amelyeken azt kívántam bemutatni, hogy milyen módon adott a Horthy-korszak fiú-gimnáziuma nem logikailag megszerkesztett, mégis – éppen redundanciái, látszólagos inkonzisztenciái segítségével – koherens (mert konvergens) és az utolsó pillanatig egyszersmind hatásos humán műveltséget.

1945 után az általános iskola kötelező bevezetése már megkezdte a „négy láb” közül a latin kifürészelését. Ez 1949 után még inkább kiteljesedett: 14 éves kor alatt senki sem tanult latint, gimnáziumban pedig csak a humán tagozatosok, s azok is olyan kis óraszám-ban, hogy az komoly pedagógiai funkciót nem hordozhatott. S egyidejűleg a másik, még inkább kulcsfontosságú „lábat”, a kötelező, órarendbe iktatott hitoktatást is „amputálták”.

Csábító lenne a fent bemutatott struktúrát szembeállítani a diktatórikus államszocializmus első időszakának középiskolájával: mely vonásokban különbözik, sőt esetenként el-entette a fentieket, s mi az, amit gyakran paródiaszerűen megpróbált átfordítani utánozni belőle, minthogy tisztában volt annak sajátos eredményességével, ugyanakkor mi az, ami nem intencionáltnál tovább élt. Ez azonban ugyanúgy túlmegy a jelen írás tárgyán, mint az azzal kapcsolatos kérdéskör, hogy a mai Magyarországon mi és milyen eséllyel restaurálható a „négy lábon” állt, két háború közötti fiúgimnázium strukturális elemeiből.

A tanulmány eredeti változata egy Nagy Péter Tibor szerkesztésében tervezett, a Soros Alapítvány által támogatott kötet rendelkezésre készült.



Az Okker Kiadó könyveiből