

Harmatta János

Horatius Noster — Magyar Horatius

„Így állhat ott Horatius európai kultúránk
bölcseje mellett.”

(Borzák István)

I.

A közelmúltban az ókorral foglalkozó tudományos irodalmunk két fontos művel gazdagodott. Az egyik Borzsák István „Kell-e a latin?” c. kötete¹, amely a latin nyelv és irodalom oktatásának a magyar közművelődésben betöltendő szerepéről folyó több évszázados vita mai állását kívánja megvilágítani. Borzsák a latin nyelv és irodalom kutatásának nemzetközi hírnevű képviselője, ám könyve mégsem egyszerűen a latin oktatása mellett kardoskodó vitáit. A tudós tárgyilagosságával ismerteti a latin oktatása mellett és ellen felmerült érveket és a vita mindkét táborának képviselőitől kifejtett véleményeket.

A latin oktatásának hasznosságával szemben már a XVIII. század első felében kételyek merültek fel Mikes Kelemennél, majd később Orczy Lőrincnél és Bessenyeinél is. Ezek a kételyek a francia felvilágosodásból táplálkoztak, de összefüggésben állottak Európa nagy részén a polgári társadalmak létrejöttével is. E folyamat során ment végbe a nemzeti nyelvek és irodalmak kifejlődése, párosulva a nemzeti tudat megjelenésével. A latin nyelv és irodalom nagy szerepet játszott a nemzeti nyelvek és irodalmak létrejöttében, s a XVIII. század második feléig az antik esztétika határozta meg Európa-szerte az irodalom műfajait és normáit. Ahogy azonban a nemzeti nyelvű irodalmak megerősödtek s a nemzeti nyelvek a közigazgatásban is előtérbe kerültek, a latin fokozatosan veszített jelentőségéből, s egyre több kétely merült fel az oktatásban játszott szerepének hasznossága tekintetében, még ha értékeit egyelőre elismerték is. Jól tükrözi ezt az átmeneti állapotot Csokonainak „A magyar nyelv felélédeése” c. írása, amelyben többek közt a következőket írja: „Nem azon örülök én, hogy a deák nyelv, az az uralkodó idegen, megfosztódott az ő bitang jussától; nem azon örülök én; legyen meg az ő érdemlett becse minden okos nemzetnél a napok elmúlásáig! Nemesebb öröm ébreszti az én lelkemet. Az anyai édes nyelv nyeri vissza az ő egészséges jussait...”²

Magyarországon a reformkorban a nemzeti nyelv fejlesztésére irányuló törekvések tovább táplálták a latin elleni támadásokat, ugyanakkor azonban az újhumanizmus áramlata erősítette a latin helyzetét, s így az 1883. évi XXX. törvény a humanisztikus gimnáziumot tette meg a középfokú oktatás alapjává nyolc éven át (az I-VIII. osztályban) magas óraszámban folyó latin-, és négy éven át (az V-VIII. osztályban) megvalósuló ógörög-tanít-

tással. A párhuzamosan működő reáliskola érettségije csak külön latin vizsgával jogosított az orvosi és a jogi karra való felvételre, a bölcsészkarhoz pedig a latinon kívül még görög vizsga is szükséges volt.

Az idáig vezető, vitákkal terhes utat Borzsák az irodalom széles körű áttekintésével tárgyilagosan mutatja be, s helyesen hívja fel a figyelmet arra, hogy a latin körül folyó vitában a hasznossági szempontok mellett fokozatosan megjelennek a tudatformálással kapcsolatos megfontolások is. A tudati és hasznossági szempontok („humanizmus” és „realizmus” Kossuth megfogalmazásában) összeegyeztetési kísérlete vezetett a görög kötelező voltának megszüntetéséhez és a görögpótló tárgyak választhatóságának bevezetéséhez az 1890. évi XXX. törvénycikkel.

A vita azonban tovább folyt, s a hasznossági szempontok egyre inkább előtérbe kerültek. Az 1883-tól az 1924. évi XI. törvénycikkig terjedő periódusból Borzsák a latintanítás ellenfeleinek két, a maguk korában nagyhatású művét, F. Frary „La question du latin” (1882, magyar kiadása 1886) és Vekerdi Béla „Tanítsuk-e a latint?” (1914) c. könyveit ismerteti részletesen. E viták idejében már lényeges különbség jött létre a latin helyzetében a francia, a német és a magyar középiskola között. Franciaországban a középiskolának már négy ágazata alakult ki, közöttük a latin nélküli reáliskolával. Németországban, ahol az újhumanizmus hatása erősebb volt, a görög megmaradt a humanisztikus gimnázium gerincének, sőt még az a gondolat is felmerült, hogy a görög tanítását a latin rovására kell fejleszteni. Magyarországon viszont a görögpótló bevezetésével a görögoktatás helyzete a középiskolában erősen meggyengült s teljes kiszorulása már csak idő kérdése lehetett.

Ebben az összefüggésben Borzsák kitűnő érzékkel idézi E. Nordennek, a nagynevű tudósnek 1919-ben tartott előadását, amelyből világosan kiderül, hogy a latinoktatás kérdésében Németországban is hasznossági és tudati szempontok vívtak csatát. Míg azonban Norden a hasznossági szempontokat határozottan elutasította, nálunk ezek térhódítását jelzi, hogy az 1924. évi XI. törvénycikk a humanisztikus gimnázium és a reáliskola közé beillesztett, uralkodó típusnak szánt reálgimnáziummal további lépést tett a „humanizmus” és a „realizmus” összeegyeztetésében az utóbbi javára. Azt, hogy a három középiskola-típus létrehozásával sem jutott nyugvópontra a kérdés, világosan jelzi az a tény, hogy a három típus hamarosan ötté differenciálódott: a humanisztikus gimnáziumnak létrejött görög helyett modern nyelvet tanító változata, ami nyilvánvalóan engedményt jelentett a „realizmus” szempontjának; a reáliskolának pedig kialakult a latint mint rendkívüli tárgyat oktató típusa, ez viszont szemmel látható engedményként a „humanizmus” pedagógiai célkitűzésének.

Ez a fejlemény arra mutatott, hogy a latin oktatásának hívei és ellenzői között ebben az időben bizonyos egyensúly alakult ki, ami a latinoktatás helyzetének átmeneti megszilárdulását jelenthette. Az olvasó hálás lehet Borzsáknak, hogy kötetében közli Gombocz Zoltánnak, az európai hírű nyelvtudósnek 1931-ben megjelent hozzászólását a latin oktatásához, amelyben nem pedagógiai (hasznossági), nem is művelődéstörténeti (tudati), hanem nyelvtudományi szempontból vizsgálta meg a kérdést, s ezzel tudományos alapot igyekezett teremteni a további vitákhoz. Gombocz tanulmányából érdemes kiemelni négy figyelmeztetését. Először is arra hívta fel a figyelmet, hogy a magyar középiskolában nem lehet a nyelvkutatást egyetlen vezérnyelvtanra építeni, minthogy a magyar a finnugor, a többi oktatott nyelv pedig az indoeurópai nyelvcsaládhoz tartozik. Egyik kategóriáit sem lehet a másokra alkalmazni, hanem arra kell törekedni, hogy mindkét grammatikai rendszer

egymás mellett, egymással szembeállítva (kontrasztív módon — mondanánk ma) a maga tisztaságában éljen a tanuló tudatában. Ami mármost az idegen nyelvek oktatásának vezérnyelvtanát illeti, Gombocz meggyőző érveléssel bizonyította, hogy erre a célra csak a latin alkalmas. Harmadikként arra mutatott rá, hogy az anyanyelv (és bármely nyelv) tudatos, kreatív használatának egyik fontos alapfeltétele a szókészleteti struktúrák ismerete. A latin nélkül ez sem az újlatin nyelvekben (amelyek szókészletének 90 %-a latin eredetű), sem az angolban (ahol ez az arány 60 %) nem lehetséges. Csak a latin ismerete adja meg a kulcsát a franciában olyan szavak, mint *émouvoir* és *émotion* vagy az angolban *to move* és *emotion* összefüggésének. Végül negyedikként arra hívta fel Gombocz a figyelmet, hogy a latin az újlatin nyelvek és az angol szempontjából nem holt nyelv, hanem e nyelvek tartalék szókészlete, amelyből bármikor új nyelvi anyagot tudnak meríteni. Érdemes megemlíteni, hogy nálunk először Gombocz idézte ebben az összefüggésben A. Meillet, a neves francia nyelvutód megállapítását (*Les langues de l'Europe nouvelle*. 1928, 266.), amely szerint az a nép, amely a latint és a humanizmust kizárja iskoláiból, tudatosan kizárja magát az európai művelt nemzetek kultúrközösségéből.

Meillet gondolatát felhasználta később Balogh József is (A klasszikus műveltségért. Budapest, 1934). Figyelemreméltó, hogy már akkor felmerült az európai művelt nemzetek kultúrközösségének eszméje, s egyik fontos tényezőjének éppen a latint tartották. Kulturális szinten ez már akkor előre vetítette egy európai közösség lehetőségét, bármilyen hosszúnak tűnt is még az az út, amelyen végighaladva ez gazdasági és politikai szinten is megvalósulhat.

Az öt középiskola-típus létrejötte bizonyos mértékben a latin oktatás helyzetének megszilárdulását is jelentette, ez azonban kétségtelenül a görög rovására történt. A harmincas évek közepétől kezdve egyre több humanisztikus gimnázium tért át a görög helyett valamelyik modern nyelv, főleg az angol vagy a francia tanítására. Azonban a latin helyzetében is döntő rosszabbodás következett be a második világháború után, amikor sor került az iskolaügy újjászervezésére. Borzsák Kemény Gábor, Angyal János, Alexits György, Kovács Máté, Osvát Kálmán, Trencsényi-Waldapfel Imre, Gyalmos János, Bán Ervin, Horváth Márton egykorú írásainak közlésével drámai képet rajzol a latinoktatás gyors visszafejlesztéséről a négyosztályosá váló középiskolában és megszűnéséről az általános iskola felső négy osztályában. E fejlemény háttérben nem állt tudományosan megalapozott vita, a döntések hasznossági érvekre sem támaszkodtak, a latin megítélésében az ideológiai—politikai megfontolások kerültek előtérbe. A latin a szerveződő szocialista társadalom megítélésében a feudális és a polgári társadalmak uralkodó osztályainak műveltségi szimbólumává vált, amelynek e felfogás szerint nem lehetett helye az egységes alapműveltséget adni kívánó nyolcosztályos általános iskolában. A humanisztikus gimnáziumok alsó négy osztályából alakult általános iskolai felső tagozatokban (az V—VIII. osztályban) a latinoktatás megszüntetése azt jelentette, hogy a korábban erre fordítható idő már eleve felére csökkent, s az óraszám további korlátozása és a gimnáziumok fokozatos átszervezése szakközépiskolákká a középiskolai latinoktatást csaknem teljesen elsorvasztotta.

E helyzetben az 1958-ban alakult Ókortudományi Társaság — szerény lehetőségeihez képest — igyekezett legalább megőrizni azt, amit lehetett. A latinoktatás ösztönzésére 1962-ben kezdte évente latin tanulmányi versenyek rendezését, először a budapesti gim-

náziumok bevonásával, majd 1964-től országos keretben. Ehhez az akkori Oktatási Minisztérium is segítséget nyújtott, mégha a latint nem is vették fel a hivatalos tanulmányi versenyek sorába. A visszaesés azonban — ha üteme lassabbá vált is — nem állt meg. 1964-ben még 197 gimnáziumban folyt latintanítás, ez a szám 1984-re 90—100-ra csökkent. De ettől az évtől már a Művelődési Minisztérium újra felvette a latint a hivatalos országos tanulmányi versenyek tárgyai közé. 1971-től, amikor az Ókortudományi Társaság ankétot rendezett a latinoktatás kérdéseiről, egyre szélesebb értelmiségi körök figyeltek fel a latin visszafejlesztésének hátrányos következményeire, és a közvélemény széleskörűen állást foglalt az „ész- és korszerű” latintanítás mellett. Ebben nagy szerepe volt éppen Borzsák István fáradozásainak.

A könyv végső kicsengése joggal reménykedő. E reményt táplálja az a felismerés, hogy a latin műveltség ma már a humán és a természettudományos értelmiségnek bizonyos mértékben közös ügyévé vált. Borzsák könyve befejező részében izgalmas egymásutánban közli a Pázmány Péter Hittudományi Akadémia professzorának (Nyíri Tamás) és a zene-történész (Ujfalussy József), a matematikus (Császár Ákos), a számítástechnikus (Vámos Tibor) és a szociológus (Huszár Tibor) akadémikusok hozzászólásait, amelyekből élményszerűen ismerheti meg az olvasó, mit jelentett és jelent a latin számukra. A kötet tudós hozzászólásait V. Pöschl heidelbergi professor írása zárja, amelynek egyik fontos megállapítása arra hívja fel a figyelmet, hogy egy nemzet kultúrája két alapfeltételen nyugszik: a hagyomány és megújulás közti termékeny feszültségen, valamint a nemzetek feletti és a nemzeti elemek kölcsönös viszonyán. Valóban, középiskolai oktatásunknak ebben az elméleti keretben, a hagyomány és megújulás, az európai és a nemzeti kultúra közötti helyes egyensúlyban kell megtalálnia a latin helyét.

Bár Borzsák egyáltalán nem titkolja, hogy a latin nyelvi kultúra híve, sőt hivatásos képviselője, tudós tárgyilagosságával mégsem kívánja könyvében eldönteni a vitát és lezárni végleg a latinoktatás kérdését. Az általa felsorakoztatott, harmadfél évszázadot átfogó gazdag anyag azonban enélkül is számos tanulsággal szolgál. Az első tanulság talán az lehetne, hogy alaposan átgondolt, átfogó kultúra-elmélet nélkül sem az oktatás általános kérdéseit, sem a latinoktatás sajátos problémáját nem lehet megoldani. Ha a kultúra az ember minden olyan készségét, képességét, alkotását magába foglalja, amelyek természeti környezetének és emberi közösségének kihívásaira választ tudnak adni³, akkor nyilvánvaló, hogy a kultúra tényezőinek változása szükségszerűen maga után vonja a kultúra átalakulását is. Mivel pedig az oktatás célja a kultúra átadása és elsajátíttatása, az is kézenfekvő, hogy a kultúra módosulásával az oktatásban is változásoknak kell bekövetkezniük.

Igen világos ez a folyamat az anyagi kultúra fejlődésével kapcsolatban. A közlekedésre vagy a hírközlésre vonatkozó oktatási anyag ma nem lehet ugyanaz, mint a század elején volt. Ugyanakkor a szellemi kultúrának vannak olyan elemei, amelyek hosszú időn át változatlanok maradhatnak. Így az ipari-technikai forradalom különböző korszakai nem tették szükségessé a nyelv vagy az írás megváltoztatását, mégha lassú autonóm fejlődés ezeknél is megfigyelhető. Még bonyolultabbá teszi a kultúra és az oktatás viszonyának problémáját az a tény, hogy társadalmi szempontból a kultúra nem egységes: vannak réteg- és csoport-kultúrák (elit-, népi, városi kultúra stb.). Az oktatással foglalkozó irodalom korábban mindig a kultúra egységéből indult ki, holott már a legarchaikusabb emberi közösségek kultúrája sem volt teljesen egységes. Az ötvenes években azonban már nálunk

is világossá vált, hogy legfeljebb egységes alapkultúráról beszélhetünk — ezt lett volna hivatva biztosítani az általános iskola.

Ha nem lehet is tagadni az egységes alapkultúrának — legalábbis mint ideális követelménynek — a szükségszerűségét, annál nehezebb reális kereteit meghatározni. A latin nyelv bizonyára nem sorolható az alapkultúra elemei közé, de vajon ahhoz tartozik-e a dinnyeinda visszametszésének technikája vagy a fosszilis fenyőfajták neveinek ismerete, amelyek az ötvenes évek általános iskolai tankönyveinek anyagában szerepeltek? Nyilvánvaló, hogy a természettudományi alpműveltség kereteinek meghatározása legalább olyan nehéz, mint a humáné. Tapasztalati tény, hogy az általános és középiskolai tananyag túlnyomó része — ha csak nem nyert közben szakfunkciót — feledésbe merül már a negyvenéveseknél, akik a differenciál- és integrálszámítással, valamint gömbháromszögtannal befejezett matematikai tanulmányaikból már csak a négy alpműveletet tartják meg. Emiatt azonban hiba lenne a matematikai oktatást erre a szintre csökkenteni! A tantárgyak fontosságát az oktatásban nemcsak eljövendő szakfunkciójuk, hanem a gondolkodás fejlesztésében játszott szerepük, tudati funkciójuk alapján kell megítélnünk.

A latinnak a középkorban az oktatásban mind szakfunkciója, mind tudati funkciója igen erős volt, a társadalom egészét azonban sohasem fogta át, mint ahogy az oktatás sem abban az időben, hanem lényegében az értelmiségi elite korlátozódott. Később, amikor szakfunkciója fokozatosan meggyengült, ennek az értelmiségi elitnek a körében kezdődtek el a támadások a latin oktatása ellen, minthogy szakfunkciójának csökkenése (a közigazgatásban, irodalomban) sokkal szembetűnőbb volt, mint tudati funkciójának megmaradása. Valójában a latin szakfunkciója ma sem szűnt meg, a latin ismerete egész sor tudományszakban ma is nélkülözhetetlen. Igen tanulságos Borzsák kötetében megfigyelni, hogy éppen ezeknek a humán szakoknak a képviselői vették észre azt a hiányt, amely a latin oktatás megszűnésével keletkezett, és mutattak rá a latin ma is létező szakfunkciójára. Ugyanakkor a kötetben megszólaló matematikusok a latin tudati funkcióját hangsúlyozták.

Érdemes rámutatni arra, hogy ez az utóbbi sokkal szélesebb körű és jelentősebb annál, mint ami az idézett hozzászólásokból előtűnik. Mert a latin nemcsak vezérnyelvtant tud nyújtani az idegen nyelvek tanításához, nemcsak lehetővé teszi az európai nyelvek szó-készleti struktúráinak megértését, és nemcsak tartalék szókészletet biztosít az európai nyelvek fejlődéséhez, hanem az európai gondolkodás fogalmai és kategóriái is a latinból terjedtek el Európa-szerte a középkor folyamán részint jövevényszavak, részint tükörfordítások formájában. Így vált a latin az európai gondolkodás fogalmi rendszerének alapjává. A magyarság a XI. századtól kezdve a kereszténység felvételével és az európai latin kultúra befogadásával vált részesévé az európai makro-kultúrának⁴ és az európai gondolkodásnak. Ma, amikor ismét integrálódni akarunk az európai makro-kultúrába, a latinoktatás tudati funkciója még jelentősebb a magyar értelmiség számára, mint bármikor korábban. Így Borzsák István könyvének kérdésére: „Kell-e a latin?”, csak határozott „igen”-nel válaszolhatunk. Újonnan szerveződő oktatásügyünknek fontos feladata, hogy tanításának helyes kereteit és mértékét kialakítsa.

II.

A másik mű, amelyre fentebb utaltunk, szintén Borzsák István munkája: Horatius műveinek kritikai kiadása.⁵ Ezzel a kötetel Horatius és a magyarság közel ezeréves kapcsolata teljesedett ki. Mert Horatius magyarországi recepciója a latin nyelv és írásbeliség meg-

ismerésével és elterjedésével kezdődött. Már Szent István kisebb legendájának szerzője Horatius egyik ódájának jellegzetes kifejezésével jellemzi írói alkotómunkájának fontosságát.⁶ Az Árpád-korból több más olyan irodalmi szöveghely is ismert, amely Horatius ismeretéről tanúskodik vagy egy-egy bölcs mondására utal. Ez a Horatius-recepció még a középkori latin kultúra keretében érkezett hozzánk, s Horatiusa még nem a sajátos *Magyar Horatius*, hanem a középkori európai kultúra *Horatius Christianus*-a vagy *Ethicus*-a volt. Változást ebben a humanizmus hozott, amely arra törekedett, hogy az európai kultúra antik forrásait eredeti teljességükben és hiteles formában tárja fel és ragadja meg, s ennek megfelelően Horatius költészete ekkor már nemcsak erkölcsi tanulságok forrása volt, hanem az irodalmi tudat formálójává is vált.

A magyarországi Horatius-recepció döntő lépése a XVI. század elején következett be: megtörtént Horatius egyik sorának kétsoros magyar verses fordítása (az Érsekújvári kódexben), s ezt további kísérletek hosszú sora követte, amíg a XIX. század harmincas éveiben elkészült Virág Benedek teljes, formahű Horatius fordítása, az igazi Magyar Horatius. E négy évszázad alatt azonban a Latin Horatius recepciója is hatalmas utat tett meg a füleki vár kapitányaitól a költő Zrínyi Miklósig (aki a XVI. epodus sziget-mítoszát is felhasználta, de csak azért, hogy kivándorlás helyett helytállásra buzdítson), vagy Kazinczytól és Berzsenyitől Petőfiig és Babitsig.

E fejlődés jól mutatja, hogy Horatius magyarországi recepciója különböző utakon haladt. Az első út Horatius latin nyelven való megismerése volt. Ezen a középkori magyar társadalom latinul tudó rétege elsősorban a *Horatius Christianus*-t vagy *Ethicus*-t tehetette magáévá, majd a humanizmus korától kezdve egyre inkább Horatius teljes életműve került előtérbe. Amikor a latin írásbeliség és irodalom ösztönző hatása alatt megindultak a magyar nyelvű irodalmi próbálkozások (elsősorban fordítások formájában), megnyílt az út a *Magyar Horatius* recepciója előtt szélesebb rétegek számára is.

Horatius recepciója mindkét úton jelentős sikereket ért el Magyarországon, s ez felvetheti azt a kérdést, hogyan gyakorolhatott egy ókori költő ilyen hatást a magyar értelmiségi elitre évszázadokon át? Ha megfigyeljük, ez a hatás legerősebben mindig a magyarság válságperiódusaiban érvényesült. Horatius is Róma egyik nagy kríziskorszakának volt a költője. A római hatalom régen túlnőtt a városállam közigazgatási és szervezeti keretein, s kényszerítően jelentkezett a modernizáció szükségessége. Minden modernizációnak vannak nyertesei és vesztesei. Horatius vesztese is, nyertese is volt Róma modernizációs folyamatának, s ennek a helyzetnek ellentmondásosságát szellemi függetlenségének megőrzésével tudta a maga számára megoldani. Ez a horatiusi magatartás magas erkölcsi értékrendjével mintaképet tudott nyújtani a modernizációs folyamatok válságperiódusaiban a magyar értelmiségnek, költőknek és politikusoknak egyaránt.

Borzák István előtünk fekvő Horatius-kiadása a költő recepciójának harmadik útját képviseli. Egy költő műveinek fordítása sohasem pótolhatja az eredetit, annak mindig csak bizonyos részelemeit tudja visszaadni. Ezért is ismétlődnek meg időről időre a fordítási kísérletek. A költői alkotás eredeti nyelven való recepciója tehát sokkal magasabb intellektuális és esztétikai színvonalon valósul meg. Ennek azonban, csakúgy, mint a költői műfordításnak, az alapja az eredeti szöveg pontos ismerete. Ennek a természetesnek tűnő követelménynek a megvalósítása egyáltalán nem könnyű, sőt egyes esetekben egyenesen megoldhatatlan feladat.

Az antik írók ránk maradt műveinek kézíratait sok száz, olykor több mint ezer év választja el az eredetitől, s ráadásul ezek a kéziratok sok helyen eltérnek egymástól. Igaz ugyan, hogy már az ókorban felmerült az irodalmi művek hiteles szövege megőrzésének, esetleg helyreállításának igénye. S ez az igény az európai kultúra jellemző sajátossága, amely a keleti népeknél (Kína kivételével) ebben a szigorú formában nem alakult ki. Az óind irodalom alkotásaira jól jellemző az az óind nagyeposszal kapcsolatban tett megállapítás, hogy „ahány kézirat, annyi Mahābhārata”, holott a vallásos-kultikus szövegeket a szóbeli hagyományozásban is változatlan formában híven megőrizték. A keleti irodalmi művek eredeti formájának megállapítása így legtöbb esetben megoldhatatlan feladatnak bizonyul. A szövegkritika jellegzetesen az európai öntudat filológiája, amely Erasmus óta a kultúra hagyományozásának hitelességére vigyázó lelkiismeretté, erkölcsi normává vált.

A szövegkritika azonban nagy nehézségekkel találja magát szemben az ógörög és latin irodalmi alkotások esetében is. Az egymást követő másolások során félreértések, íráshibák, jóindulatú, de téves „javítások” következtében az eredeti szöveg sok helyen megromlott. Régebben a klasszikus filológusok úgy gondolták, hogy ezek a hibák könnyen kijavíthatók. Az egyik irányzat igyekezett a ránk maradt kéziratok egymáshoz való viszonyát megállapítani és családfájukat rekonstruálni. Ha ez sikerült, akkor a családfa alapján mechanikusan állapították meg az eredeti szöveget. A másik irányzat hívei ezzel szemben nyelvtudásukban és logikájukban bízva képesnek hitték magukat arra, hogy a kéziratokat figyelmen kívül hagyva saját elképzelésük szerint állapítsák meg egy író eredeti szövegét.⁷ Ennek Horatius esetében az lett a következménye, hogy a kéziratokban hagyományozott szöveget csaknem ezer helyen megváltoztatták.

Borzsák István tehát nehéz feladatra vállalkozott, amikor Horatius műveinek kritikai kiadásához hozzáfogott. Feladatának megoldásához először is a Horatius-szöveg kézirati hagyományát igyekezett kiegészíteni négy további kódex (Oxonienensis collegii Reginensis P² saec. XI, Bodmerianus olim Phillippsianus saec. X, Edinburgensis Adv. 18. 4. 12. olim Parisinus saec. XII, Francofurtensis Ms. Lat. Qu. 40 saec. XI in.) kollacionálásával, majd a kiadás elméleti és módszertani alapjait másfél tucat előzetes tanulmányban teremtette meg. Ezekben kimutatta, hogy Horatius kézíratainak családfája nem rekonstruálható, nincs tehát mód szövegének mechanikus helyreállítására. De számos olyan szöveghelyet is megvizsgált, amelyet a korábbi kutatás romlottnak gondolt és javítani igyekezett. Borzsák a latin irodalmi nyelv szuverén ismeretében sorra kimutatta, hogy ezek a javítások szükségtelenek vagy egyenesen hibásak, és hogy ragaszkodnunk kell a hagyományozott szöveghez. Így Horatius szövegének megállapításában döntően a kézirati hagyományra támaszkodott, és finom módszereket dolgozott ki arra, hogy Horatius költői életművét megtisztítsa sok száz téves „javítás”-tól.

E javítások között vannak olyanok, amelyek a kézirati hagyományozás során még a humanizmus kora előtt keletkeztek. Az egyik ódában (C. III. 7, 21. sk.) a *...scopulis surdior Icarī voces audit* mondatnak egyes kéziratokban olyan változatai találhatók, amelyekben az *audit* állítmányt *spernit-re*, vagy a *voces audit* kifejezést *non consentit-re* „javították”. Ennek oka Borzsák meggyőző érvelése szerint az volt, hogy az „Icarus sziklájánál süketebb hallgatja szavait” mondatban a *süketség* és *hallás* ellentmondását elviselhetetlennek érezték, és el akarták a szövegből tüntetni. Minden ilyen esetben döntő fontosságú a „javítás” indítékának feltárása. Így sikerült kimutatnia, hogy Horatius egyik

levelében (Ep. I. 17, 34) az *atingit solium Iovis et caelestia temptat* mondatban Lucretius *caelestia templa* kifejezésének (VI. 388.) hatása alatt helyettesítették a *temptat* igealakot a *templa* névszóval.

Sokkal nagyobb azonban azoknak a „javítások”-nak a száma, amelyekért az újkor filológusai felelősek. Borzsák ezeket a legváltozatosabb módszerekkel küszöböli ki Horatius szövegéből. Előfordul, hogy a szövegösszefüggés segítségével bizonyítja a „javítás” lehetetlen voltát. A *Fescennina per hunc inventa licentia* kifejezésben (Ep. II. 1, 145.) sokan évszázadok óta az *inventa* „feltalált” szót *inventa*-ra („behozott”) javítják. Azonban a szövegösszefüggés szerint itt egy római népi irodalmi műfaj feltalálásáról van szó, a hagyományozott szöveget tehát meg kell tartanunk.

Egyes esetekben az eredeti szöveg hanghatása vagy hangfestése zárja ki a javasolt változtatásokat. A *populum si caedere saxi/ incipias servosve tuos quos aere pararis* mondatban (Serm. II 3, 128-9.) a hagyományozott *tuos* szót azért nem szabad *tu*-ra „javítani”, mert a bolond közáporának koppanásait jobban érzékelteti az azonos szövegek rossz hangzása. Ugyanígy az egymást izléstelen egyhangúsággal dicsőítő testvérpárt sokkal jobban jellemzi az eredeti *Gracchus ut hic illi, foret hic ut Mucius illi* sor (Ep. II 2, 89.), mint „javított” *Gracchus ut hic illi, foret huic ut Mucius ille* változata.

Sokszor a klasszikus irodalmi nyelv párhuzamaival, kortársának Vergiliusnak vagy a későbbi Ovidiusnak és Lucanusnak, Statiusnak és Silius Italicusnak a nyelvhasználatával igazolható Horatius hagyományozott szövegének hitelessége. Így az egyik ódában (C. II. 6., 18-9.) az *amicus ... Baccho* kifejezést többféleképpen is akarták „javítani”, azonban magának Horatiusnak a nyelvhasználatát (*Musis amicus*) és Statius, valamint Silius Italicus hasonló szerkezetű kifejezései, továbbá Borzsáknak az a felismerése, hogy a görög *theophilés* szó tükörfordításával van dolgunk, ismét világosan kizárja bármilyen „javítás” helyességét.

Külön figyelmet érdemelnek azok az esetek, amelyekben a „javítások” elfogadhatatlan voltát a szinte kézzelfogható tényállás bizonyítja. Maecenas *care* („drága”) megszólítását (C. I. 20, 5.) négy évszázada *clare* („híres”) alakra szokták „javítani”. Azonban itt Horatiusnak egy szellemes ellentétpárt képviselő kifejezésével állunk szemben: a *drága* (*care*) Maecenas *olcsó* (*vile*) bort fog nála inni. Hasonló esetként említhetjük az I. 7 levél róka-történetét: a sovány róka a hombárba behatolva ott olyan kövérré hízik, hogy nem tud kijutni belőle. A *vulpecula* („róka”) szót az íróasztal-filológia a *nitedula* („menyét”) állatnévvel akarta helyettesíteni. Azonban utóbbi épp olyan kevéssé táplálkozik gabonával, mint a róka. Utóbbi nem is a búzán hizott meg, hanem a gabonát dézsmáló egereken. A hagyományozott szövegen egyik esetben sem szabad változtatni.

Különleges szövegkritikai eset a Drusus-óda (C. IV. 4, 57. sk.) hasonlata, amely szerint a Rómát jelképező tölgyet hiába *nyírják* fejszéssel, mindig újra kihajt. Itt a kéziratokban *tonsa* alakot találunk, azonban az oxfordi kódex (Oxonienensis collegii Reginensis) megőrizte a *tunsa* olvasatot. Borzsák joggal mutat rá arra, hogy a tölgyfa (*ilex*) fejszéssel való *döngetése* jobban illik a hasonlathoz, mint a *tondeo* ige „nyírni, borotválni” jelentése. Ezt azzal is alátámaszthatjuk, hogy már Plautus használja a rokon *ulmum* (szilfát) *tundere* szókapcsolatot, később Claudianusnál pedig a *grandine tundere olivas* kifejezés fordul elő. A kéziratok túlnyomó többségében a *tunsa* szó *tonsa* orthográfiáját az magyarázza,

hogy a vulgáris latinban az *u* és az *ō* rövid *o*-ban esett egybe, s így az írásban a *tunsa* és a *tonsa* alakokat nem különböztették meg.

Borzsák a szöveghelyek százait vizsgálta meg ilyen módszerekkel és állította helyre Horatius eredeti szövegét. Fáradságos, precíz munkája⁸ ahhoz a restaurátoréhoz hasonlítható, aki egy évszázadok alatt sokszor átfestett freskóról tisztítja le a festékrétegeket, hogy alattuk végül megtalálja és restaurálja az eredeti festményt. Munkájának eredményeképpen most előttünk fekszik az évszázadok szellemi porától megtisztított eredeti Horatius-életmű. S ha maradtak is olyan szöveghelyek, ahol a romlást már semmiféle módszerrel sem lehetett hitelesen kijavítani, mégis előttünk áll az igazi Horatius. Így Borzsák István érdeméből a „Horatius Noster — Magyar Horatius” új értelmet nyert: Horatius most nemcsak magyar fordításban, hanem eredeti latin szövegében is miénk lett. Latin filológiából már megvan a belépőnk az európai öntudat házába.

JEGYZETEK

¹ Gondolat, Budapest, 1990.

² Csokonai Vitéz Mihály Összes Művei. Kiadta Horváth Cyrill. II. (Budapest, é. n.) 860.

³ Magyar Tudomány 1986/11, 836—838.

⁴ E fogalomról: Magyar Tudomány 1986/11, 838.

⁵ Q. Horati Flacci Opera. Leipzig, 1984. Teubner. A kötetről számos ismertetés jelent meg külföldön: P. Venini: Rivista di Filologia e di Istruzione Classica 1987/4, 493—501, M. v. Albrecht: Gymnasium 95 (1988) 438—440, A. Placanica: Maia n. s. II, 41 (1989) 109—117, H. Solin: Arctos 1987, 209. W. Hofman: Deutsche Literaturzeitung 108 (1987) 519—523, R. G. M. Nisbet: Gnomon 58 (1986) 611—616, A. Michel: RÉL (1985) 277.

⁶ Horatius magyarországi recepciójáról ld. Borzsák I.: A magyar Horatius. Falus Róbert: Horatius (Budapest, 1958) kötetében 283—318, Trencsényi-Waldapfel Imre: Klasszikus arcképek. Horatius. Budapest 1964, 52—100. és már korábban a Horatius Noster — Magyar Horatius (Budapest, 1935) kötetben 177 skk.

⁷ A szövegkritika történetéről Ritoók Zs.: A szóbeliségtől a szövegtörténetig. Ant. Tan. 29 (1982) 9—20.

⁸ Ezt leginkább A. Michelnek, a latin irodalom kitűnő ismerőjének ismertetésében leírt szavaival jellemezhetjük: „On doit féliciter M. Borzsák de sa vigueur, de sa ferveur, de sa prudence aussi et de son attention précise à toute la recherche ancienne et contemporaine.”