

methodusát, értjük, nem elegendő ok arra nézve, hogy a pædagogiai terminologia egészen lemondjon e fontos fogalmat jelölő szó általános értelmű használatáról.

WALDAPFEL JÁNOS.

(Folytatjuk.)

IRODALMI KÉPZÉS A CLASSICA PHILOLOGIAI OKTATÁSBAN.*

Kik az ember magasabb szellemi értékét az irodalmi műveltségben keresik, kik a szakszerű tudós műveltséget is az általános irodalmi műveltségre akarják építeni s ennél fogva a középiskolai oktatásnak, a szellemi és erkölcsi nevelésnek súlypontját is az irodalmi tanításra s általában oly tantárgyakra kívánják helyezni, melyek az embernek az irodalmi műveltséget megadni hivatvák: azok a nálunk is viszhangra talált s a humanus műveltséget veszélylyel fenyegető utilitarius nyilatkozatok után megnyugvással és megelégedéssel olvashatták a tél folyamán közoktatási miniszterünk vezetése alatt tartott egységes középiskolai értekezlet tárgyalásait. Ez értekezlet egyebekben nem is jutott semmi pozitív eredményre; de abban minden tagja egyet értett s vagy egyenes kifejezést adott annak az eszmének, vagy az képezte nyilatkozatának alapját, hogy *a jövő középiskolája csak a mai gymnasium-tovább fejlesztése vagy is az irodalmi képzésre alapított humanus irányú intézmény lehet.* Közoktatási kormányunk tervezete tehát bármilyen alakot öltön is, azzal a megnyugtató törekvéssel indult meg, hogy nem a gymn. nevelés mai szellemét fogja a hétköznapi élet üzleti érdekeinek áldozatul dobni, hanem a középiskola másik fájának, a reáliskoláknak egyoldalú képzését akarja a gymn. nevelési iránynyal öszhangzásba hozni.

Az irodalmi képzés és az iskola szövetsége oly régi, mint maga az irodalom és az iskola. Nemcsak gymnasiumaink alakulása és fejlődése áll kapcsolatban az irodalmi képzés szükségének tudatával, hanem már az ó-korban is a római tanuló idejét nagyobbára az

* Felolvastatott a tiszántúli ref. tanáregyesület szatmári közgyűlésén 1892 jul. 4.

irodalmi tanulmány foglalta el, sőt a görög iskoláztatás előhaladtával szintén írott művek magyarázása és taglalása volt a tanítás főmunkája. Meglehet — mondják — de nem volt meg akkor a XIX. század természettudományi ismeretköre. Mind igaz. Nem is akarjuk mi a korszellemtől elzárni iskoláinkat, sőt ismerve a természettudományi igazságok végtelen fontosságát, szellemművelő hatását, kiváló helyet kívánunk juttatni e tudományágnak úgy a ma, mint a jövő középiskolájában. De éppen a természettudományi világnézet *egyoldalúságával szemben*, [mely örökösen az érzéki tapasztalat körében hordozván az elmét, elnyomja fogékonyságát a lelki és erkölcsi tünemények iránt, ennek correctivumául erősen hangsúlyozzuk az irodalmi képzés uralmát, hogy oly harmonikus műveltségre, oly philosophiai világnézetre vezessük ifjúságunkat, a melynek birtokában művelt érzekkel és szellemes érdekekkel viseltessék az ismeretek minden faja iránt. Mert csak az irodalmi képzés adhatja meg azt az általános és összhangzatos műveltséget, a melyre tovább építve — mint Greguss mondta korán elhunyt testvéréről — ugyanazon ember lehet természettudós, aestheticus és moralphilosophus.

A mint a primitív ember is fát dörzsöl össze fával, hogy tüzet gerjesszen, úgy a szellemi világban szintén a szellemekkel való tartós érintkezés folytán indulhat meg a gondolkodás processusa. Az irodalmi studiumok, mint a legnagyobb gondolkodók eszméinek tárháza, legtökéletesebb művelői a leendő gondolkodónak; már pedig a különböző életpályák mindenekelőtt *gondolkodó főt* igényelnek. Ismeretek még magukban nem adnak műveltséget, hanem azon szellemi képesség, melylyel ismereteinket fel tudjuk dolgozni, vagyis tudunk gondolkozni. Hiszen még a természettudomány nyújtotta ismeretek is csak az által nyernek értéket, ha bizonyos lelki processusokon mennek keresztül. A ki képes felfogni, hogyan szűrődik a tapasztalatból elmélet, mint emelkedik a nyers tények fölé a törvény, az anyag fölé a gondolat: csak az bír tudományos műveltséggel. Ellenben a ki megszokta, hogy a gondolat testét csak a múzeumokban és laboratóriumban találja föl, az az «ignoti nulla cupido» elvénél fogva nemcsak érzéketlen marad az emberiség magasabb törekvései iránt, de nem is képes oly emelkedett álláspontra jutni, honnan az emberi szellem működését centrálva áttekinthesse. Ezt a műveltséget csak az irodalmi nevelés adja meg.

De nemcsak a szellemi, hanem az erkölcsi nevelés helyes iránya is megköveteli, hogy a középiskolai oktatás súlypontja az irodalmi képzésre essék. Sokrates alapelve, hogy minden ismeret erénynyé, minden tudás erkölcsiséggé válik — *πάσας ἀρετὰς ἐπιστήμας εἶναι*. És én készséggel elismerem a tudomány erkölcsnemesítő hatalmát. De viszont a ki valaha neveléssel foglalkozott, tudni fogja, hogy nem minden ismeret egyenlő erkölcsi életirányi forrása. Az oktatási rendszer, mely egészen a gyakorlati élet göröngyeihez köti az emberi lelket, s az erkölcsi élet kérdései iránt közönyösen hagyja, nem lehet képes arra sem, hogy a család, haza és ember szeretetét bele olthassa az ifjú szívébe, s hogy a jog, igazság, szabadság, vagy bármilyen erkölcsi eszme iránt is lelkesedést gyújtson növendéke keblében. Az exact és természettudományi oktatás nevelhet példás erkölcsű kosmopolitákat, de nem honfiakat, kik a nemzet érlüktetését saját szívverésökkel azonosnak tekintsek. Nevelhet az életnek kitünő gyakorlati férfiakat; de erkölcsi erőt, mely őket arra készítse, hogy fölemelt fővel állhassanak meg a létért való küzdelemben akkor is, ha tán az élet bányájában a kenyérkereset aranyere előttük megszakad: sem a kétszerkettő, sem a természet törvényeinek ismerete nem adhat. Az erkölcsi érzés erejét, mely még az üzlet piacán sem engedi az embert a lelki ismeretlenségig alásülyedni, — a jellemzilárdságot, mely még a legnagyobb veszélyek között is megóvja az embert attól, hogy elcsüggedve az erkölcsi halál karjaiba dobja magát: csak az irodalmi képzés, vagyis az a nevelés adhatja meg, mely az ifjú lelket a mult idők nagy jellemeinek mintaképe által irányítja, az emberiség erkölcsi és szellemi fejlődésének s örökös küzdelmének szemléltetése által megedzi.

Az irodalmi művek ép oly kiaknázhatatlan bányául szolgálnak az erkölcsi nevelésnek, mint a természettudomány az igazság kutatásának. Igaz, hogy az a rendszer, mely a nevelést a Hunyadiak és Zrínyiek, vagy a Horatiusok és Gracchusok hazaszeretetére, Aristides igazságérzetére, Sokrates bölcs szerénységére, Regulus becsületérzésére, Rákóczy szabadságszeretetére s a hazafiúi és polgári erényeknek az irodalomban megörökített többi mintaképeire vezeti vissza: bizonyosan sok tanulni valót hagy fenn a későbbi szakfőúrnak, de valódi embert nevel a társadalomnak. *Az ismereteket meg lehet szerezni fejlettebb korban is, de nem a jellemet.* Az is igaz, hogy az irodalmi képzés egyes tényei sokszor elenyész-

nek. Homeros hexameterai elmosódnak az emlékezetből gyakran az utolsó szóig, Horátiusnak legmagasztosabb ódáit sem tudjuk néhány év múltán idézni; de azért oly erőösszeget hagynak a lélekben, mely az exact tudományok egyoldalú liátásával szemben kiri az ember beszédéből, kilátszik irataiból, visszatükröződik gondolkozásán és kinyomódik egész jellemén.

A mai gymnasiumban az irodalmi képzést a nemzeti irodalom mellett, Európa szerte kiválóan a classica philologiai oktatás képviseli. És épen ezen domináló helyzetének a következménye, hogy ha a mai gymnasium a szellemi és erkölcsi nevelés érdekében támasztott követeléseknek általánosságban meg nem felel, a kifogás rendszeren a classica philologiai oktatás számlájára esik. Én nem mondom, hogy e disciplina mai kezelésében elég hiba nincs, sőt épen egyik igen nagy fogyatkozásával akarok ez úttal foglalkozni; de azt nem mulaszthatom el kijelenteni, hogy a classica philologiai tanításra szórt vádakban a valóság mellett nem kis mérvű túlzás és a korszellemtől megvesztegetett egyoldalúság is nyilatkozik. Részemről ki merem mondani, hogy a mióta gymnasiumainkban a latin beszéd használata megszűnt, tehát a mióta a latin nyelvnek teljes elsajátításáról le kellett mondani, latin nyelvi tanításunk sohasem állott magasabb fokon, mint ma; a görög nyelvi tanítás pedig — tisztelet a multak emlékének — de hazánkban aligha állott valamikor csak azon a fokon is, a melyen ma van. Egyes iskolák e tekintetben lehetnek kivételek, de az általános benyomást, a köztapasztalatot ily értelemben konstatálta az érettségi vizsgálatokon működő kormánybiztosok legközelebbi értekezlete is:

Van hiba kétségtelenül. És én ezek között egyik elsörendű mulasztásnak tekintem azt, hogy a gymnasiumi felsőbb osztályokban a *classic. phil. tanítás nem áll teljesen az irodalmi képzés szolgálatában*. Ma már nem célja a gymnasiumnak sem a latin, sem a görög nyelv szóban vagy írásban való használatára megtanítani a növendékét, hanem igenis feladata, hogy a classicus írók műveiben levő gondolattartalom és műalak megismertetésével és elsajátításával az ifjúság szellemi és erkölcsi képzését előmozdítsuk. És mai tanításunk épen ebben tesz legkevesebbet. Ma sok tanár keze alatt még a VIII-ik osztályban is elvész a classicus mű gondolattartalma és műalakja; ösmeretlenül marad az író gondolatmenete, logicája és psychológiája; érintetlenül esik el a mű szer-

kezete, æsthetikai vagy rhetorikai sajátságai. Nyelvet tanítunk a felsőbb osztályban is inkább, mintsem irodalmat; grammatikailag bonczolgatjuk minduntalan az író, a nélkül, hogy sokan a psychologiai és æsthetikai elemzésre legkevésbé is gondolnának; pedig épen ebben rejlenék az irodalom szellemi és ethikai képző hatása s ebben sarkallanék magának a class. phil. tanításnak is legfőbb jogosultsága.

Nem szeretnék eme vádaskodással félreértésekre okot szolgáltatni, s egyáltalán nem akarnám, hogy kifogásaimat esetleg a saját fejemre is ráolvassák. *Nem a grammatikának, hanem a grammatikai exegesis túllengésének vagyok én ellene.* Napjainkban nagyon is divattá vált a class. phil. oktatás terén minden bajt a grammatika nyakába háritani, s vannak pædagogiai túlzók, a kik minden grammatikát ki szeretnének az iskolából küszöbölni s a classikus nyelveket is csak olyan kávéházi kellnermethodussal óhajtanák taníttatni. De hát az ily könnyű véru s a phrasisok füstjével dolgozó pædagogusok ellen nincs mit védekezni. A grammatikának ép úgy meg van a maga iskolai fontossága és kiváló didacticai jelentősége, mint akármely középiskolai tanulmánynak, csakhogy a maga helyén, a grammatikai cursuson. Ám használjuk fel a tudományos módszer, az összehasonlító nyelvészet minden értékesíthető vívmányát a grammatika tanításánál a növendékek értelmi fejlesztésére; de ne foglaljuk el vele az irodalmi cursus tanórát s ne tegyük irodalmi tanításunkat örökösen a pusztá grammatikai szabályok ismétlésének taposó malmává. Avagy nem komikus dolog-e, mikor még a VIII-ik osztály tanóráin, vagy plane az érettségi vizsgálaton is declináltatunk s ebbeli jártasságából ítéljük meg a tanulónak latin irodalmi képzettségét.

Van rá eset, nem mondom, midőn a tanár még a felső osztálybeli tanuló erejét is a grammatika próbakövével kénytelen megmérni. De ebből rendszert csinálni, vagy egynehány kétes existentia kedvéért az összes növendékek irodalmi képzését koczkáztatni nem szabad. Leghelyesebb álláspont e tekintetben az, a mit az osztrák közokt. miniszternek mult őszszel kiadott nagy jelentőségű rendelete elfoglal. A classica philologiai felső fokú tanításnak — úgy mond — «az olvasottak pontos nyelvi megértésén kell *alapulnia*; de a gondolattartalom elsajátításához, a műalkat felfogásához kell *vezetnie*. Oly nemű olvasás, mely a megkívánt pontosságot grammatikai és lexicalis dolgokban elhanyagolja, *kárára volna a*

gondolkodás ama szigorúnak és lelkiismeretességének, melyre minden oktatásnak nevelnie kell.»

A classicus irodalom műremekeinek örök becset gondolat-tartalmuk és műalakjuk adja meg. A modern dráma megteremtője ugyan Shakespeare, de azért az æsthetikusok a tiszta tragikumot Sophoklesben tanulmányozzák; az Iliás jobban megismerteti az epikai előadás módját és az eposz jellemét, mint «Zalán futása» vagy «Buda halála;» Ciceroiban jobban kidomborodnak a szónoki beszéd formái, mint Kossuthnál; Xenophon és Plató dialogusai egyszerűbbek, mint korunk bölcsészeti művei; Thukydides és Tacitus a történelem nagy tanuságait plasticussabban szemléltetik, mint korunk historikusai. Más szóval: a klasszikus irodalom remekait ma is *az irodalmi műfajok kanonjainak tekintjük.* De ha mind ebből semmit sem érzékeltetünk tanítványainkkal, ha a költői művek olvasását poétikai elemzéssel nem kísérjük, ha a historikusokat történelmi, a szónoki műveket retorikai, a bölcsészeti értekezéseket logikai világitásba nem helyezzük: akkor «hiába való a mi prédikálásunk».

Érzik ezt Európa szerte s azért sürgeti úgy a tavaly megjelent porosz tanterv, mint az osztrák közoktatási miniszternek imént említett rendelete az irodalmi képzés előtérbe helyezését. Nálunk a görög-pótló tanfolyamot, illetőleg a görög íróknak magyar nyelven való olvastatását egyenesen az az intentio hozta létre, hogy ha magát a nyelvtanítást elejtik is, legalább a mi ez irodalomban legbecsesebb, a *gondolattartalmat* felhasználják az irodalmi izlés fejlesztésére. Az a gondolat volt az irányadó, hogy ez írókat magyarul olvasva, a növendékek jobban belemélyedhetnek eszmekörükbe, jobban felfoghatják világnézetüket, s így több irodalmi nyereséget meríthetnek olvasásukból. Elérik-e vele a czélt, nem tudom. De hogy e czél megvalósítása sokkal reálisabb alapon történhetik a class. phil. oktatás körében, s hogy azt itt e téren kell megvalósítanunk, az bizonyos; különben a felületes gondolkozás ma holnap latinpótló tanfolyammal is boldogítani fogja iskoláinkat.

Igaz, hogy e téren észlelhető fogyatkozások oly fontos tényezőktől függenek, a melyeket egyhamar nem igen fogunk elháríthatni, de hatásukat ellensúlyozhatjuk a tanítói törekvéssel. Része van e dologban először magának iskolai tanrendszerünknek is. Ma a latin irodalmi tanítás sikerének legfőbb kriteriumát az érett-

ségi írásbeli dolgozat képezi. E dolgozat pedig, tudjuk, magyar fogalmazványnak, többnyire egyszerű olvasókönyvi gyakorlatoknak latinra való fordításában áll. És ha ezt a feladatot az ifjú sikerrel meg nem oldja, ha a nyelv írásban való kezelésénél a kellő gyakorlottság hiányában talán még grammatikai szarvas hibákat is követ el, akkor ösmerheti ő az Aeneis költői szépségeit, jártas lehet Cicero egyik-másik szónoki beszédének retorikai elemzésében, avagy könyv nélkül tudhatja Horatius szebb ódáit: alkalmat sem adunk neki latin irodalmi képzettségének kimutatására, oda sem bocsátjuk a szóbeli érettségi vizsgálatra.

Ha egy érettségi vizsgálaton alacsony fokon állanak a latin írásbeli dolgozatok, a bírálatra hivatottak kimondják a lesújtó ítéletet, hogy az illető tanintézetben rossz lábbon áll a latin tanítás; a nélkül, hogy a növendékek latin irodalmi képzettségét mérlegelnék. Olyan alapon kell tehát ítéletet mondaniok, a mely a korviszonyokhoz képest ma már nem lehet egyenes és főczélja latin tanításunknak. A tanár pedig a tanrendszer követelményei előtt kénytelen lévén meghajolni, vagy teljesen elhanyagolja az irodalmi képzés eszközeit s a classicus írókat csupán a grammatikai szabályok példatárának és phraseologiai gyűjteménynek tekinti, hogy ezekkel tanítványainak fordítási ügyességét gyarapítsa; vagy ha jobb pädagogiai érzéke megóvja e lelketlen eljárástól és az irodalmi olvasmányokat tőle telhetőleg igyekszik tanítványai gondolat és érzelmevilágának gazdagítására felhasználni: a tanulók stilisztikai készségének ébrentartása és növelése még akkor is annyi időt von el az irodalmi képzéstől, hogy ez a tanár jóra való igyekezete mellett is fogyatékos marad.

Le kell tehát szállítani a magyarról latinra való fordítás jelentőségét, s mivel e dolgozatok csak a nyelvtani szabályok begyakorlására szolgálhatnak eszközökül, ennek pedig az irodalmi tanítás fokán semmi helye sincs: a felső osztályokban, valamint az érettségi vizsgálaton magoknak a classicus íróknak kell az írásbeli dolgozatok anyagául szolgálniok, hogy a tanítás minden iránya ez írók tanulmányozására legyen fordítva, s hogy a tanár összes iskolai munkásságát az irodalmi képzésre irányíthassa, a tanuló pedig írásban úgy, mint szóban irodalmi képzettségéről adhasson számot. És hogy ez nem leszállítása, sőt inkább emelése volna latin tanításunknak, azt talán nem igen kell bizonyítgatnom. Hiszen egy — a tanuló előtt nem tárgyalt — Liviusi, Ciceroi, vagy

Tacitusi fejezetnek, vagy épen egy költeménynek magyarra fordítása jobban megpróbálja a növendékek erejét s biztosabb alapot nyújt még nyelv-ismeretök megítélésére is, mint egy könnyű magyar szövegnek a szótár segítségével latinul való gyarló kifejezése. E mellett, ha majd növendékeink latin nyelvi képzettségét nem ily férczelményekből, hanem irodalmi tájékozottságukból kell megítélnünk, s ha hozzájuk a gymnasiumi pálya végén a nyelvalakok hajszolása helyett ily nemű kérdéseket intézhetünk: melyek Horatiusnak bölcselemi vagy hazafias ódái? fordítsd le közülök ezt vagy azt; melyek az Aeneis plasticusabb leírásai vagy hasonlatai? fordítsd közülök ezt vagy azt — akkor fog philologiai oktatásunk egészen az irodalmi képzés szolgálatában állani.

De a mai fogvatkozásokban nem csekély része van tanárképzésünknek is; sőt ha philologusaink a classicus írók *aesthetica*i oldala iránt kevés érzéket tanusítanak, azt legnagyobb részben az egyetem számlájára kell írunk. A ki egyetemeink *class. phil.* előadásait a közel multban figyelemmel kísérte, vagy épen személyes tapasztalatból ismerte, az tudhatja, hogy ott tanárjelöltjeink idáig sok mindenről értesülhettek, de épen a gymnasiumban tanítandó *classicusok* gondolat-tartalmáról és műalakjáról hallottak legkevesebbet. Bőségesen foglalkoztak kétes értékű *coniecturák* és legföllebb irodalomtörténeti jelentőségű írók fejtegetésével; ha pedig első rangú *classicusokra* került a sor, a philologia teljes kritikai apparatusával tárgyalták előttük az íróra vonatkozó adatokat, a *codexektől* és *scholionoktól* a legújabb kiadásokig végig menve gyakorolták a szövegkritikát; úgy, hogy a semester sokszor eltelt a nélkül, hogy az író olvasásába bele kezdhettek volna; vagy ha a szöveg bonczolgatása is napi rendre került, belefogózkodtak Tacitusnak majd minden szavába, megismertették őket a *commentatorok* minden irányú felfogásával, s jó szerencse, ha ily módon egy pár *caputon* keresztül hatoltak, miközben a tanárjelölt megismerkedhetett a tárgyalt íróra vonatkozó philologiai irodalom rengeteg czim-soroza tával, de nem magával a *classicus* íróval, nem az író gondolatvilágával és *aethetikai* sajátságaival. Oly *collégiumokat* pedig, mint pld. *Homer*os világnézete, vagy *Vergilius* *aethetikai* fejtegetése, azt hiszem egy tanárjelölt sem sorozhat élményei közé. Sőt akárhányan bevégezhatték egyetemi tanulmányaikat a nélkül, hogy csak arról is kellő tájékozást nyertek volna, hogy melyek azon kiváló és jellemző részek akár tárgyi, akár *aethetikai* tekintetben;

a melyeket az egyes írókból a középiskolában tárgyalniok kell. Az írók középiskolai tárgyalási módját pedig nem is várhatjuk a tudományegyetemtől, e tekintetben legfőlebb a gyakorló iskolára és a tanterv utasításaira vannak utalva tanárjelölteink.

Ily körülmények közt az önképzés nehéz és hosszú éveit kell átküzdenie az ifjú tanárnak, míg a próbálgatások során eljuthat a helyes útra. És itt megint egy nagy baj van, a mely az irodalmi képzésnek a class. phil. oktatás körében uralomra jutását sok tekintetben megnehezíti. Nincs megfelelő iskolai philologiai irodalmunk. *A classicus íróknak sem oly commentált kiadásai, sem oly iskolai praeparatioi nincsenek, melyekben az író aesthetikai és psychologiai elemzésére, poëtikai, vagy rhetorikai megvilágítására kellő figyelem volna fordítva.* A nagyobb szabású külföldi kiadások, — minők pld. egy Faesi, La Roche, Ameis Homerosa, Mitscherlich, Orelli, Nauck Horatiusa, Heyne, Vorbiger, Benoist Vergiliusa stb. — sok értékes megjegyzést nyújtanak ugyan e tekintetben is, a mennyiben ízekre szedik a gondolattartalmat, megmagyarázzák az író legburkoltabb vonatkozásait, sőt összeállítják a classicus irodalom megfelelő parallel helyeit, de mivel ezen kívül temérdek más irányú jegyzettel is kísérik a szöveget, a magyarázatok sok oldalú tömegében a kezdő tanár ritkán leli meg az Ariadne-fonalat, mely őt az író aesthetikai tárgyalására vezesse. Az iskolai kiadások vagy külön kiadott praeparatiok pedig bővölködnek a syntaktikai, régiségtani, történelmi és egyéb tárgyi magyarázatokban; de az író aesthetikai oldaláról vagy teljesen hallgatnak, vagy ha némelyikek oly dolgokat mint az irodalmi mű alapeszméje, szerkezete, gondolatmenete, metrikája néha-néha megvilágít is, általában édes-kevés segítséget nyújtanak a tanítás emez irányának előmozdítására. Részemről legalább olyan iskolai kiadást sem igen ömerek mást, mint a németeknél Brosin Vergiliusa, a ki lépten-nyomon Schiller, Göthe és más nagy költők synonym kifejezéseire figyelmezteti a tanulót, a mely eljárásban az aesthetikai képzésnek igen finom vonása rejlik. Nálunk pedig csupán egyetlen classicus kiadást tudok, a mely magyarázó jegyzeteiben egészen a költői mű poëtikai oldalára fekteti a fősúlyt és így teljesen az aesthetikai nevelést tartja szem előtt, a mint ezt az illető munkáról más helyen volt alkalmam kimutatni. Ez a Csengeri Antigonéja, a mely azonban fennálló tantervünk értelmében csaknem teljesen kívül esik a gymn. oktatás határain.

De ha egyenesen iskolai célra szánt műveknek hiányában vagyunk is, ott az irodalom széles mezeje gazdag monographiáival, irodalomtörténeti munkáival, a melyekben a tanulni vágyó tanár okulásának bőséges forrásaira találhat. Úgy, hogy az említett súlyos körülmények és nehézségek mellett is megvan az út-mód, a mely szerint helyes belátással és komoly akarattal vonzóvá és a tanulóra nézve élvezetessé tehetjük philologiai tanításunkat. Mert hogy az oktatásnak ez a módja mennyivel jobban felkölti még a növendékek érdekeltségét is, mint a puszta fordítás és grammatikai elemzés, ezt még a gyöngébb tanulónál is eléggé tapasztalhatjuk, a kinek figyelmét jobban leköti a gondolat és az irodalmi tanulás, mint a nyelv alaki törvényei. Részemről legalább akárhányszor észleltem, hogy a mely tanítványom Homeros egyik-másik helyét csak küzködve fordította le, a kifejezés alakja pedig egészen ködben úszott előtte, az illető helyhez fűzött æsthetikai megjegyzéseket szabatosan adta elő, s így a tanítás e tekintetben gyümölcsözővé lön rá nézve.

Az eljárás módját, a mely szerint irodalmilag képzővé tehetjük class. phil. oktatásunkat, eléggé jelzik az állami tanterv utasításai; de a szemléltetés végett hadd vonjak le belőlök néhány vezérelvet.

Ha valamely író olvastatásába akarunk fogni, mindenek előtt meg kell ismertetnünk röviden az író életét, irodalmi működését, és azon korviszonyokat politikai vagy társadalmi, főként pedig irodalomtörténeti szempontból, a mely korban az olvasandó mű létrejött. Meg kell világítani a munka alapeszméjét, szerkezetét, s ha költői művel van dolgunk, metrikáját és verselési technikáját. Hogy ezekből mennyit vegyünk bevezetésül, azt gyakran a tárgyalandó mű természeté határozza meg. Homeros olvasása előtt pl. teljesen elég, ha a rhapsod-költészet megismertetése és a trójai mondakör összefoglalása után beillesztjük az eposz tárgyát e mondakörbe; mert a hagyomány Homerosáról, az eposzok eredetéről és történetéről, az u. n. Homerosi kérdésről helyes beosztással csak a homerosi tanulmány végén kell szólnunk.

Homeros olvasásába kezdve, előttünk áll a mű proœmiuma az expositióval és invocatioval együtt; figyelmeztetni kell fontosságukra és a belőlök levont epikai műszabályra, mely szerint a homerosi bevezetés formája általánossá lön az eposzköltészetben. Azonnal következik az istenek beavatkozása. E dolgot meg kell

világítanunk a görög világnézet alapján, föl kell fejtenünk, hogy az isteneknek az eposzokban való szereplése mennyire megegyezik az eposzok korának világnézetével.

A tárgy megismerése után mindjárt előadhatjuk az egész eposz meséjét és megvilágíthatjuk szerkezetét. Aztán fordításra fölvesszük a *legjellemzőbb* részeket és pedig *minél többet*. Az irodalmi tanítás alapját ugyan is épen az képezi, ha minél jobban igyekszünk belemélyedni az író eszmekörébe, a lehető legtöbbet és pedig oly részeket olvastatunk, a melyek a legjellemzőbb színben tüntetik fel a tárgyalt mű sajátosságait. Vannak részek, a melyeknek pl. Homeros olvasásából soha sem szabad elmaradniok, minők az Odysseiában: Nausikaa episodja, Odysseus elbeszélése a Phaiakoknál, az Eumaios kunyhójában lefolyt jelenet, vagy az Iliasban Hektornak feleségével és gyermekével való jelenete, Achilles paizsának leírása és Achilles harcza.

A fordítás közben lépten-nyomon figyelmeztetjük a tanulót az epikai előadás naiv jellemére, a stereótíp jelzőkre, a plastikus leírásokra és az epikus hasonlatok természetére. Egy-egy jelenet végén visszatekintünk az esemény főbb mozzanataira, fölfejtjük a cselekvény motívumait, fölemezzük a szereplő személyek beszédeiben nyilatkozó pszichologiai momentumokat, s megvilágítjuk érzelmeiket s gondolataikat. A fordítás végeztével pedig összegezzük a hatásokat összeállítjuk a homerosi jelzőket s az epikai műnyelv fő sajátosságait, construáljuk a megismert személyek jellemét, s végül szólunk röviden ez eposzoknak úgy a nemzeti, mint a világirodalomban való hatásáról és jelentőségéről is.

Hasonló szellemben tárgyaljuk a többi költőket is. Kétféle elemzésnek kell kísérni folyvást fordításunkat. Egyfelől elemezzük, lélektani és logikai vonatkozásaiban bonczoljuk a gondolatot, a tartalmat, másfelől æsthetikai elemzéssel kísérvük a kifejezés formáját, a műalakot. Mint a grammatikai cursuson vadásztuk az olvasmányban az acc. c. infinitivot, abl. absolutust, és a többi syntaktikai viszonyokat, úgy keressük itt fel a figurákat, tropusokat és a költői előadás egyéb sajátosságait. A különbség az, hogy amott az írónak öntudatlanul alkalmazott, úgy szólván a nyelv irodalmi kezelésével akaratlanul kifejlődött sajátosságait kutatjuk, emitt pedig oly dolgokra fordítjuk a figyelmet, a melyeket az író czélzatosan s gyakran a legnagyobb műgonddal alkalmazott, hogy velök irányaszepségét, előadása költőiségét emelje. Tehát amott a nyelvnek

az írótól gyakran független törvényeit, itt az író egyenes intentióit világítjuk meg.

E mellett ne szalaszszunk el egyetlen alkalmat sem, a melylyel tanítványaink æsthetikai belátását és irodalmi látókörét növelhetjük. Ha pl. az Aeneis olvastatásába kezdünk, az «arma virumque cano» homerosi expositionál ne mulaszszuk el fölemlíteni az «Ille ego qui quondam» kezdő sorok kérdését; sőt fordítottassuk is le, hozzá téve, hogy nálunk épen legnagyobb epicusaink szilárdul hittek ez elvetett kezdő sorok eredetiségében, idézzük a Zrinyiasz bevezetését: «Én az ki azelőtt ifiu elmével» stb., a mely proœmium-egyenesen a kérdéses vergiliusi sorok hatása alatt keletkezett, hozzuk fel Arany János itéletét, ki szintén lehetetlennek tartotta, hogy a latin költő egyszerre «teli szájjal» kezdjen eposzába.

Vagy, ha ugyancsak az Aeneis I. énekében a vihar nagyszerű leírását tárgyalva, olvassa tanítványunk, hogy Neptunus *nagy felháborodással* — graviter commotus — veszi észre a vihar tombolását, s utána nyomban az jön, hogy fölemeli *szelid arczatát* — placidum caput — a habok felett: ne hagyjuk elsiklani a figyelmet ez ellentétes szavakon, világítsuk meg az antik szobrászatnak, egy Belvederi Apollónak vonásaiból, hogy t. i. a fenséges nyugalmat a belső felindulás sem zavarja meg az isten arczatán, a mint ez az antik szobrokon is látható; a classicus művészetnek eme jellemvonásáról idézzük Winkelmannek ösmeretes hasonlatát: «Miként a tenger mélysége örökké nyugodtan marad, bármennyire dühöng is a felszín: ép úgy a görög szobrok kifejezése minden szenvedély mellett is nagy és nyugodt lélekre mutat.» Ez aránytalanul csekély eszközzel szerfölött emeljük növendékeink látókörét. Hasonlóképen, ha a II. ének hires Laokoon-jelenetét fordítjuk, ne mulaszszuk el a helyzetet megvilágítani a rhodosi szobrászati iskola Laokoon-csoportozatának bemutatásával, sőt figyelmeztessük tanítványainkat Lessing Laokoonjára is, sarkaljuk őket e becses æsthetikai mű elolvasására s így magán olvasmányaikat is hozzuk összeköttetésbe az iskolai czállal.

A mennyire továbbá saját irodalmi tájékozottságunk engedi, az olvasmány egyes helyeit állítsuk szembe a saját nemzeti irodalmunkból vett parallel idézetekkel, a mint erre a Philologiai közlöny lapjain egyesek már több dícséretes példát hordtak fel. Ez által szemléltetjük egyfelől az eszméknek és költői képeknek a világirodalomban való vándorlását, másfelől megvilágítjuk a

classicus irodalomnak saját nemzeti irodalmunkra gyakorolt hatását. Pedig ez utóbbira különös gondot kell fordítanunk. Homeros hasonlataival állítsuk szembe Arany epikai hasonlatait; Hektornak kis fiával Astyanaxszal való enyelgését fordítva, olvassuk rá Buda halálából annak szakasztott mását, Etelének gyermekével, Aladár-al üzött játékát; Horatius ódáinál Berzsenyire utalni, a Pisókhöz írt nagyszabású epistolában Kazinczyra reflectálni számos kedvező alkalom kínálkozik, a melyeket már csak nemzeti irodalmunk helyes megvilágítása érdekében sem szabad mellőznünk. Sőt ha egy-egy író olvasása után megismertetjük néhány szóval nemzeti irodalmunkban eszközölt műfordításait, ha megemlítjük pl. a Kölcsey Ilias-pörét: bizony nem végezzünk fölösleges munkát s nem vész kárba fáradozásunk.

De nem fűzöm tovább e köztudomású dolgok felsorolását. Különben is a világért sem utasításokat adni, csak az irodalmi képzés fontosságát kiemelni s tanításunk irányelveit néhány vonással kivántam megjelölni. Mások a kivétel módozatait jobban tudhatják, mint én, de szükségét senki jobban nem érezheti. Látjuk a kor pädagogiai irányzatát, ösmerjük a classica philologiai oktatásra szórt támadásokat, e támadásokra minden vitairatnál alkalmasabb feleletet adunk, ha tanításunk sikerét az irodalmi képzés eszközlésével igyekezünk emelni.

Debreczen.

Dóczy Imre.

EGYETEMSZERVEZÉS ÉS FELSŐ OKTATÁS FRANCZIAORSZÁGBAN.*

I.

Köztudomású dolog, hogy a mai összes egyetemek ősanja a bolognai jogi főiskola mellett a párisi egyetem volt. Ez volt az egész középkorban a tudományok fő világító tornya, és a többi egyetekem mintája. És mégis sajátyszerű játéka a sorsnak, hogy ma

* Székfoglalólul felolvasatott a *Paedagogiai Társaságnak* f. év szept. 24-ikén tartott havi ülésén.

L. Liard, L'enseignement supérieur en France, t. I. Paris 1888. — *Universités et Facultés*, Paris 1890. *H. Taine*, Le reconstruction de la France (Revue des Deux Mondes 1892. május és jun.). — *J. Izoulet*, L'âme française et les Universités nouvelles, Paris 1892. — *Max Leclerc*, Le Rôle So-