

7. Néhány oly külföldi iskolai szervezetének s tanügyi igazgatásának főbb vonalokban való ismerete, a melyekben a tanügy legelőrehaladottabb, p. o. Svájc, Németország, Hollandia, Belgium, Franciaország és Amerika némely államáé.

8. A magyar népiskolai tankönyvek és némely legnevezetesebb pädagogiai művek ismerete.

9. A nevelés és közoktatás története és különösen Comenius, Amos, Locke és Rousseau (s a philanthropisták), Pestalozzi, Diesterweg, és még néhány újabb rendszer ismerése, első sorban a Herbart-féle pädagogia.

10. A hazai közoktatás története Mária Terézia s a «Ratio educationis» kiadása óta.

11. Az iskolai egészségügy (hygienia).

Ezen képesítő vizsgálatra bocsáttatnának oly jelöltek, a kik az 1883 : I. tvcz. 8. §-ában megkivánt minősítéssel bírnak s a tanfelügyelőségeknél akár mint tollnokok, akár mint segédtanfelügyelők, legalább egy évig gyakorlatilag működtek.

Örömmel jelzem a t. közgyűlés előtt, hogy dr. Wlassics közoktatásügyi miniszter a tanfelügyelői szakvizsgálat rendezésétől elvben nem idegenkedik, s hogy ezen kérdés már közelébb a közoktatási tanács elé kerül. Így tehát remélhető, hogy a tanfelügyeletnek ezen actualis kérdése a közel jövőben megoldásra jut.*

HALÁSZ FERENCZ.

MI HÁT A CZÉL A KÖZÉPISKOLAI NYELV-TANÍTÁSBAN?

I.

A legutóbbi öt évben mintha újra éledt volna a középiskolai nyelvtanítás körül folyó vita. Tanügyi lapjaink a problema fejtegetéseinek egész sorát közölték. A figyelemre méltó vélemények egynémelyike új szempontból is fel tudta a kérdést tüntetni. De átlag a ma uralkodó eszmék tolmácsává szegődött mindenki, a ki a dologhoz szólt. Az idegen nyelvek tanításának gyakorlati célja érdekében hangzott a legtöbb szó. Nem szándékom ezuttal e vélemények felett kritikát gyakorolni és ellenkező álláspontomat védeni. Csak egy sajátságos tünetre kívánok figyelmeztetni, mely a nyelvtanítás problémája körül támadt irodal-

* Ezzel átadjuk e fontos ügyet a nyilvános eszmecserének. Szerk.

munkát jellemzi. Ez a tünet következőben mutatkozik. Tanterveink, midőn az idegen nyelvek tanításának czélját megjelölik, mindenütt az irodalmi művek megértését tűzik ki első helyre. A latin és görög nyelvre nézve ugyan még előbbre teszik a *nyelvtan alapos ismeretét*, de ugyanazon mondatba foglalják a *kiszemelt klasszikus írók megértését és szabatos fordítását*. A gymnasiumi német tanításra nézve már egyedül áll, első sorban, a *biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése az újabb német irodalom műveinek*; a reáliskolai tanterv a német nyelvre egy szó híján ugyanazt mondja, mint a gymnasiumi tanterv. Ez az egy szó a *kiválóbb* művekre szorítja az első helyre tűzött czélt. A reáliskolai francia tanítás főczélja szószerint a gymnasiumi német tanításra van szabva: *Biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése az újabb francia irodalom műveinek*. A sajátoságos tünemény már most az, hogy ezekkel szemben minden felől a *gyakorlati czélt* halljuk hangoztatni, a *beszéd tanítását* halljuk sürgetni. Még azok sorából is, kiknek a tantervek készítésében hathatós részük volt. Hogy csak a legnevezetesebb felszólalást említssem; dr. Heinrich Gusztáv a maga tekintélyes szavazatát a gyakorlati czélra adta és nagyon érthető, ha döntő számba megy a véleménye, hiszen középiskoláink német tanítása senkinek sem köszönhet többet nála. Az írók megértését, vagy általánosabban azt a képességet, hogy latin, német vagy francia írókat alaposan, teljes értelemmel olvashasson a tanuló, ezt a tantervek mindenek fölött becsülik, de tanférfiaink kevésbe veszik, legalább fejtegetéseikből kihagyják.

Honnan ez az antagonismus tanterv és tanügyi közvélemény között? Annyi panasz közepette, hogy középiskolai abiturieniseink nem tanulnak meg kellően németül meg francziául beszélni, helyesen írni, miért nem hallani néha azt is, hogy nem tanulnak meg «olvasni?» A dolognak kétféle oka lehet, úgy vélem. Némelyek talán azt tartják, hogy ez az olvasó képesség olyan czél, melyet nehézség nélkül, a többi feladatot kellően elvégezve, amúgy is elérünk. Mások meg oly kevésbe veszik, hogy kárbavesztett munkának tartják az olyan nyelvtanítást, mely első sorban erre törekszik, még inkább azt, mely minden más czél fölé helyezi. Világos, hogy mindkét felfogás ellenkezik a tantervek szándékával. De az is kétségtelen, hogy mindkettő az Utasításokban gyökereszik. Ezek is, mintha az idegen nyelv *megértése* csak úgy magától fejlődne a tanulónál, a nyelvtanítás minden egyéb feladatával többet törődnek. A tanterveinkben kijelölt főczél érdekében az Utasítások vajmi keveset tesznek, mint azt e czikk második részében megkísértem bizonyítani.

Talán ideje már, hogy azt a kérdést felvessük, vajjon igazán olyan könnyen elérhető-e az *idegen nyelv megértése*, olyan meliékes feladata-e csupán a nyelvtanításnak és olyan fölös dolog-e ama didaktikai eszközök felett elmélkedni, melyek e czél eléréséhez vezetnek?

Ha a középiskoláinkból kikerülő ifjak egytől-egyik, vagy csak java részben is annyira birnák az idegen nyelvet, hogy latin, (német, francia) könyvet könnyen és szívesen olvasnának, nem mondhatnók-e, hogy tanulmányaik ez eredményében hatalmas művelődési, de gyakorlati szempontból is fontos eszközt visznek magukkal az életbe? E tudásuknak nem csak esetleg, alkalom adtán, vehetnék hasznát, mint a beszédnek meg írásnak, hanem viszonyuk minden alakulásában. Idegen szóra vagy írásra némelyik csak ritkán, más egyáltalán soha sem szorulhat. De jó könyvre mindenki mindenütt szert tehet. Tekintsünk körül ismerőseinknél. Hány köszöni műveltségének integralis részét, nem egy lelki örömét az idegen olvasmánynak. Nem végez-e a középiskola jelentős, hozzá méltó feladatot, ha tanítványait a külföldi irodalom teljes megértésére képesíti? Hogy sem a gymnasium, sem a reáliskola ezélt manapság el nem éri, arról is könnyű meggyőződni. De természetes is, hogy el nem érik. Mikor minden oldalról más kívánságok hangzanak, miért ne hanyagolnák el a tanterv első követelményét! Szomorú vigasz, hogy külföldön is így van. Salvatore Farina említi (Il mio figlio című gyönyörű könyvében), hogy fia kérdésére, tudna-e még most is latin könyvet első olvasásra megérteni, ő, ügyvéd letére, zavarában kitérő választ kénytelen adni. Pedig az olasz ember csak könnyebben tanulja a latint. Az osztrák közoktatási miniszterium egyik tanácsosának nyilatkozata szerint reáliskolai abiturientiektől legfeljebb könnyebb történelmi szöveg rögtönzött fordítását várhatják és ezt is csak a jobb tanulólóktól. Műegyetemi tanárok és hallgatók köréből több ízben hallottam, hogy a reáliskolát végzett ifjak nem is gondolnak arra, hogy a francia tudományos könyveket tanulmányaikban felhasználják. Az egyéves önkéntes tanfolyamok a közös hadseregnél ugyanezt tanúsítják a német nyelvet illetőleg. Az olvasás, illetőleg megértés képességével magánkörben is ritkábban hallunk dicsekedni, mint az esetleg elsajátított, a legszükségesebb, legelemibb dolgokra szorítókozó kis franczia társalgással. Ez a balvélemény, mert másnak nem nevezhető, mély gyökereket vert a művelt közönségben és kiirtása nehéznek látszik. A tanügyi körök felfogása táplálja, az utolsó évek ú. n. reformmozgalma, mely a módszer érdekében indult és a célt is megmáskította, még erősebb alapot teremtett számára és ha valaki azt állítja, hogy az idegen nyelv megértése legyen a tanítás főcélja, csak kevés hívőre akad. A tanterv holt betű, az élő közfelfogás tudomást sem vesz róla. Midőn a középiskolai Tanáregyesület budapesti szakosztálya oly értelmű határozatot hozott, mely az olvasás képességét fontos célnak mondja, a tanári körök sok helyen ellene nyilatkoztak. Az érettségi vizsgálatokon ennek a képességnek megítélésére a legkevesebb gondot fordítják. Tudtommal a latinból inkább az osztályban már olvasott auctorokból fordítanak

és ezeket magyarázzák. A reáliskolában a németből inkább irodalomtörténeti kérdéseket adnak (igaz hogy német nyelven), a gymnasiumi német és a reáliskolai francia érettségi pedig, bár ép ezeknél hangoztatják a gyakorlati célt, pusztán írásbelire szorítkozik.

Az idegen nyelv megértése, mint főcél tehát csupán a tantervben szerepel, a tanításban meg a vizsgálatokon kevésbe veszik, jó formán becsmérlik. Örömmel jegyzem fel itt azt a két felszólalást, mely e cél érdekében történt. Az egyik annál méltóbb a figyelemre, mert olyan tanférfiutól ered, a ki állásánál fogva középiskolai tanításunk eredményét alaposabban ítélheti meg azoknál, a kik csupán részleges tapasztalatra vannak utalva. Szavának azonban állásán kívül még kiváló súlyt ad egyéni tekintélye, valamint az alkalom is, melyben felszólalt. — Dr. *Fináczy* Ernő A magyarországi középiskolákról írt jeles könyvében,* mely gazdag és érdekes tartalmánál fogva oly általános figyelemben részesült, oly nyilatkozatot tartalmaz középfokú oktatásunk *eredményéről*, mely hivatva van tanügyi közvéleményünket a nyelvtanítás tekintetében, végre helyes irányba terelni. Dr. *Fináczy* ama szavai, hogy «általában jobb az eredmény az ugynevezett reáliákból, mint a nyelvekből» (135. l.) ugyan senkit sem lep meg. Tanár emlékezetem óta váltig ezt hallottam mindenfelé. De azok az eszmék, melyeket e visszásság állapot megszüntetéséről olvasunk egyáltalán nem felelnek meg ama népszerű jelszavaknak. Első sorban dr. *Fináczy* nem a módszerben keresi a baj kutforrását, hanem a célban. Meggyőződése szerint «a tantervben kitűzött többféle célt kell megvizsgálnunk, s belőlük elejtenünk azokat, melyeknek elérése a fenforgó viszonyok közt lehetetlen.» Ha szokatlan dolog középiskolai nyelvtanításunk problémáját nem az eljárás eszközeinek megválasztásában, hanem a cél kitűzésében keresni, még szokatlanabb, szinte meglepő, ha miniszteri megbízásból írt könyvben a következőt olvassuk: «*Nyilvános iskolában (zsufolt osztályokban) a német és francia beszélést tartsuk meg, mint a tanítás eszközét, de ejtsük el, mint végezt. A tanár beszéljen francziául és németül: adjon a tanulóknak is alkalmat a nyelv gyakorlására (a mennyire a tömegtanítás megengedi), de az előmenetel megítélésakor a növendéknek ebbeli képességét ne vegye számba. Ha a középiskola el tudja érni azt, hogy a tanuló minden idegen szöveget jól megért és pontosan fordít, megtette, a mire vállalkozhatik, s a mire a középiskolai nyelvtanításnak irodalmi jellege egyenesen ráuntal. A többi oly fölösleg, mely, ha megvan, dicséretére válik az intézetnek; ha nincs meg,*

* «A magyarországi középiskolák multja és jelene». L. különösen a «Tanulmányi rendszer» című II. fejezet V. pontját a *tanulmányi eredményről*.

vagy csekélyebb mértékben van meg, senkit se érjen érte megrovás. Csakis ily kötelező minimum megállapításával képzelem az osztályozás egységes mértékének némileg megnyugtató megóvását a viszonyok sokféleségében. Viszonyaink közepette ez a nyilatkozat, bármily radikálisnak lássák is, az egyetlen módot jelzi a nyelvtanítás eredményének biztosítására. Tanterv, Utasítások, közvélemény a cél maximumát követelik. Dr. Fináczy a minimum megállapítását sürgeti. Ez a minimum eddig yalóságos hamupipőkéje a mi nyelvtanításunknak. Pedig sajátságos dolog, hogy annyi ember veszi hasznát az idegen olvasmányoknak és oly kevés az idegen beszédnek meg írásnak. Olyan nagy hasznát veszszük idegen olvasmányainknak és olyan ritkán idegen beszélő képességünknek. A kettő között azonban főkülönbség, a mit dr. Fináczy is hangsúlyoz és a mi az iskolai tanítás szempontjából döntő körülmény, hogy az egyik elérhető, mert tömeges tanításnál alkalmas mód van rá, a másik pedig, bár mindenfelé állítják, iskolában nem érhető el, mert egyéni képességen és egyéni gyakorlatokon fordul meg. Azt sokszor hallottam, hogy meg kell tanítani az idegen nyelven beszélni, de avval, hogy meg is tanítottak rá egy osztályt, még tudtommal nem dicsekedett senki.

A másik nyilatkozat gymnasiumi Utasításaink egy alapos ismerőjétől és lelkes védőjétől, Waldapfel Jánostól ered, ki e folyóirat 1895. 10-dik számában (641. l.) az Utasításokban említett »gyakorlati elbánás ügyessége» követelményét úgy magyarázza, »*hogy a tanár az irodalmi műveket olvasni és megérteni tanítson*». Az Utasítások egy másik passzusát, mely a nyelvnek gyakorlati fontosságáról és hasznáról szól, Waldapfel hasonlóképp oly értelemben veszi, »*hogy a gymnasiumból kilépő ifjú értsen meg német könyveket*». Általában azt hiszi, hogy az Utasítások szerint »*az írók megértése a német nyelvtanításnak is legfontosabb gyakorlati célja és «a nyelvnek szóban meg írásban való minél pontosabb elsajátítását» ajánló helyet csak az újabb kiadások toldalékának mondja*. Bár mennyire örültem Waldapfel ezen szavainak, annyira sajnálom, hogy rövid polemikus cikkén kívül nem kelt védelmére ama fontos célnak, melyet szerinte az Utasítások is nyelvtanításunk elé tűznek s a melyet a gyakorlatban kénytelenek vagyunk, külső pressio folytán többé-kevésbé elhanyagolni. Az ügy megérdemelné, hogy alapos pädagogiai képzettségével e cél szolgálatába állana. Mert hitem szerint e kérdésen fordul meg első sorban középiskolai oktatásunk egész eredménye. A saját felfogásába elmélyedt meggyőződés rövidlátásának tűnhetik fel, ha a nyelvtanítás céljának problémáját ennyire kiható fontosságúnak tartom. De ha megjegyzem, hogy e probléma olyan megoldása, mely a fentebb kifejtett gondolatoknak megfelel, az egész tanulmányi rendszerre nézve üdvös hatással lenne, különösen pedig, hogy a magyar tanítás intenzitásában, a többi tantárgy pedig időben nyerne,

talán még sem látszik majd oly túlzottnak az imént kockáztatott állításom. Nem fejtegetem ezt most tovább, mert úgy hiszem, a nyelvtanítás körül évtizedek óta folyó vita eredménytelen volta abban is leli magyarázatát, hogy mindig célról meg módszerről együttvéve vagy egyes egyedül a módszerről volt szó. Pedig a cél kitűzése és a módszer megállapítása iránt csak akkor leszünk tisztában, ha a kettőt külön megbeszéljük. Nem említem tehát egy szóval sem, mikép vélném azt az e cikk folyamán annyszor hangoztatott fontos feladatot megoldhatni. Mert ha sokan egyetértének is velem a cél tekintetében, talán az eszközök megválasztására vonatkozó javaslatomat nem fogadhatnák el, és az így eltérő nézetek kárára volnának a cél pontos kitűzésének. Így történt ez eddig is, így lenne most is. Szorítsuk a problémát arra a kérdésre: *mit* tanítsunk. Ha ebben egyetértésre jutunk, könnyebb lesz a módszerről beszélni. De meg a módszer nem is állítható meg a priori. A gyakorlati pädagogia kísérletekre szorul. Minthogy, — elég sajnos, de elég különös is, — még nem tanítottak iskolában nyelvet oly módon, hogy a *megértés* lett volna a *cél*, még kevésbé úgy, hogy ez lett volna az *egyetlen cél*, nem vállalkoznám arra, hogy apodictice elmondanám, minő módszert tartok ajánlatosnak. Magántanításból van némi ide vonatkozó tapasztalatom. Bár sok rábeszélésembe került, míg valaki beleegyezett abba, hogy megtanuljon francia könyveket olvasni meg érteni, és nem egyúttal francziául beszélni meg levelet írni, (hisz vidéki városban ez a fő!) mégis csak akadt már ilyen is. És mondhatom, nagyobb örömmel és nagyobb eredménynyel soha sem tanítottam, de soha nem is tanultak nálam. Hogy gymnasiumi meg realiskolai tanáraink is nagyobb örömmel tanítanak az idegen nyelvet, ha elérhető célzt látnak maguk előtt, ha a tanfolyam végén kézzel fogható eredményre hivatkozhatnak, az sem szorul bizonyításra.

Fájdalom, pädagogiai vitairódmunkban a fent idézett két nyilatkozatnál többet nem ismerek, mely az olvasás célját hangoztatná. Hivatkozom azonban az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület már említett szakosztályi ülésén tett felszólalásokra. Dr. Kármán Mór, Mauritz Rezső, dr. Alexander Bernát hathatósan támogatták azt az indítványt, mely az érettségi vizsgálat alkalmával az idegen írók megértését kívánta az eredmény próbakövének tekinteni. A szakosztály ily értelemben határozott is. De a határozatnak semmi következménye sem lehetett. Ép középiskolai tanáraink sorából hangzott a vélemény, hogy helyes módszerrel az idegen beszéd és írás is megtanítható, — tehát a módszer a hibás, a módszerről kell vitatkoznunk. Nincs is hálásabb, végtelenebb téma a módszernél, és így feltehető, hogy Magyarország fennállásának második évezrede alkalmával még mindig csak azt írják: jobb az eredmény a realiakból, mint a nyelvekből, a közönség pedig tovább is erről panaszkodik.

odik: az iskolában nem tanulnak meg se latinul, se németül, se francziául.

De az Utasítások ellen is vádat emeltem. Be kell bizonyítanom, hogy a tanterv által kitűzött cél, az idegen nyelv megértése érdekében vajmi keveset mondanak.

II.

A latin nyelvi Utasítások a grammatikai tanítás fokát tárgyalva, alaposan fejtegetik az olvasás módszerét, de szoros kapcsolatba hozzák a nyelvtannal és ennek «rendszeres csoportosításával és szigorú begyakorlásával», extemporálékkal, latin nyelvi beszédgyakorlattal, a tartalom latin reproductiojával. Hozzá fűzik, hogy főleg a bőséges gyakorlaton alapul a «nyelvhasználat» biztossága. Részletesen kifejtik a grammatikának e fokon tanítandó jelenségeit és a szókincs gyűjtésének módját. Tehát már itt complicálódik, az olvasás, a megértés célja más hárommal, a nyelvtan gyakorlásával, a szóbeli ügyességgel és az írással, A III. és IV. osztály feladatának kijelölésében az olvasás módszerének nagyobb hely jut. A mi útbaigazítást a tanár itt talál, az kiváló pædagogiai értékkel bír minden tekintetben, de első sorban az általam hangoztatott célra nézve. Olvasmány és szókincs tárgyalására itt arany szabályok olvashatók, de az óraszámnak ez osztályban is csak felét száadják az olvasásra. A IV. osztályra nézve kíváncsnak mondják, hogy «e fokon már az olvasás mindinkább tért nyerjen», azonban a nyelvtani órák egygyel való szaporítását az első évharmadban megengedhetőnek tartják. Mindkét osztályban az extemporalera egy-egy heti óra fordítandó és a latin olvasmány latin szóbeli gyakorlatokra is felhasználandó. A feladatoknak ilyenén való halmozása teszi szükségessé, hogy már a tancél kitűzésénél a «kiszemelt» classicus írókra szorítkozzunk és hogy a felsőbb osztályok irodalmi tanítására az a szabály álljon, miszerint «minden osztályban egy-egy íróra fektetendő a fősúly és ráfordítandó az év nagyobb része», hogy az Utasítások kényszerítvék arra a szerény kívánságra, «hogy minden tanuló Liviusnak legalább egy könyvét teljesen ismerje». Mi értelme van akkor annak a sok panasznak, hogy gymnásiumot végzett ifjaink latin íróit többé kezükbe sem vesznek? Nagyon természetes, hogy nem teszik. Mert csak fáradtságos szótárhasználattal tudják talán megérteni. Az olvasás csak sok olvasás által tanulható meg. Ez a dolog technikai része. Ha ezt el nem sajátítjuk, Livius egy könyvének alapos ismerése után, a többi könyvet még egykönnyen meg nem értjük. Ha valaki mindazt elolvasta és megértette, a mit a tanterv és az Utasítások a latinból kijelölnek, még mindig nagyon keveset olvasott és új szöveget csak szótár és nyelvi magyarázat segít-

ségével tud majd lefordítani. Azokkal a kitűnő módszeres eszközökkel, melyeket az Utasítások a latin írók olvasására adnak — pædagogiai szempontból valóban klasszikusoknak mondhatnám —, felfogásom szerint sokkal, de sokkal többet is lehetne olvasni, három feltétel mellett. Először, hogy elhagynók a felső osztályok nyelvtani meg stílusgyakorlatait és magyarból való fordításait. Másodszor a latin szöveg alaki és tartalmi magyarázatait a legszükségesebbekre szorítanók. Harmadszor, ha a tanár folyton azt a célt tartva szem előtt, hogy a tanuló a VIII. osztályban már önállóan, minden segítség nélkül, ex abrupto tudjon latin írókat megérteni, az olvasást erélyes tempóban végzi, a szókincs és a phraseologia bővítésére fősúlyt fektet. A sok olvasás az egyetlen eszköz, hogy idegen írókat egyáltalában megértsünk és, hogy úgy mondjam, *megérezzünk*, azaz tartalmi és alaki mivoltában megértsük. Világos dolog, hogy a ki az V. osztályban Livius-t kezdi, annak jó sok idő kell, ha egy-egy könyvét igazán úgy akarja érteni, hogy «előadása módjával az elbeszélő részekben úgy mint a jellemzésekben és szónoklatokban és stílusának fő sajátosságaival részletes egybevetés után ismerkedhessék meg». Az alsó négy osztályban elsajátított nyelvvagy szűk köré, a tanuló stílus érzékének fejletlen volta szinte hihetatlenné teszi, hogy az V. osztályban már idegen írókat ily szempontból eredményesen tárgyalhassunk. A fiú hallani ógja tanárjától, hogy ez meg ez a hely ilyen meg ilyen stílusbeli sajátosságok által tűnik ki, de hogy ezt maga is megértse, megérezze, arra sokkal haladottabb nyelvtudás, fejlettebb nyelvérzék kell. Nem csak az idegen beszédhez meg íráshoz, az idegen szöveg teljes megértéséhez is szükséges az az imponderabilis valami, a mit nyelvérzéknek nevezünk. Ennek fejlesztésére pedig egyedül alkalmas út: sok olvasás által sok nyelvismeretet szerezni, a nyelvet *megszokni*. A franczia úgy is fejezi ki: a nyelvhez assimilálódni. Miért nem végezzük ezt is inductive, mint sok egyebet a nyelvtanításban? Miért nem olvastatunk annyit, hogy a nyelvérzék belőle természetesen megalakuljon? Miért ép e fontos feladatnál deductiv eljárást követni? A ki annyi nyelvismerettel bír, mint az V. oszt. gimnásiumi tanuló, annak Livius-t először technikailag kell elolvasni, a szöveg merőben értelmi megismeréséhez. Stilisztikai fejtegetéseket még fel nem foghat, hisz magyar stílusérzéke is alig van. Ha hat évig fősúlyt a cursiv olvasásra fektetnénk (annyi grammatikai oktatással, a mennyi ehhez szükséges), akkor a VII. és VIII. osztályban talán szó lehetne arról az ideális olvasásról, melyet az Utasítások az órák felében négy év alatt akarnak lehetővé tenni. Magában az V. osztályban az olvasásra szánt időnek két harmadát fordíthatjuk Liviusra (egy harmadát költői olvasmányokra). Ha meggondoljuk, hogy a heti órákból, tekintve a præparatiókat, a szóbeli stílusgyakorlatokat, az írásbeli dolgozatokat meg extemporalékat és javításukat, és levonjuk a fen-

maradó óraszából még a harmadrészt, mi jut egészben véve a prózái olvasmányra: valóban csak annyi, a mennyi Livius egyetlen egy könyvének tárgyalására elegendő. És ha ebben a tempóban folytatjuk a felső négy osztályon végig, az eredmény általánosan ismeretes: a tanuló a még nem olvasott latin szöveggel szemben úgy szólván tehetetlen. A VI. osztályban Vergilius Aeneisének «legalább» három énekét ismerte meg alaposan, Cicero egy könnyebb beszédét és talán Liviusból vagy Sallustiusból néhány részletet. — A VII. osztályban Cicero néhány nagyobb beszédét (a legjobb esetben hármat), még egy-két részletét és «ha elegendő idő jut rá és az egész osztály a gyorsabb olvasást követni tudja», Plautus vagy Terentius egyik vígjátékát olvashatjuk. Hogy ez utolsóra valóban érett legyen az osztály, különösen a *gyorsabb* olvasásra, arra az előző évek szűkre szabott olvasmányanyaga alig nyújt reményt. A «gyorsabb» olvasásra már jóval korábban, legalább a IV. osztályban kellene külön időt szánni. Jutna is rá, ha a nyelvtani tanítás és az írásbeli gyakorlatok a főcél szolgálatában állának és nem követelnének egyenlő helyet mellette. — A VIII. osztály feladatát, «Horatius költői egyéniségének minden oldalú megvilágítását» is lehetetlennek tartom, ha a tanuló csak annyi költői olvasmányt ismer, mint a mennyit tanterv és Utasítások említenek. Az V. osztályban néhány költői szemelvény Vergiliusból meg Horatiusból (az olvasásra kijelölt idő egy harmadában), a VI. osztályban Vergilius három éneke és a VII. osztályban még néhány részlet Vergiliusból. A költői stílusra még inkább áll az, a mit fentebb a prózáiról mondtunk. A poesis nyelvében majd minden szónak megvan, jelentésén felül, a maga sajátos karaktere, sőt nem egynek valóságos hangulata. Szólások, fordulatok a költő egyéniségének bélyegét viselik. Mindezt nem lehet a tanulóval deductive megértetni, ezt nem lehet éreztetni, ezt érezni kell. Wenn Ihr's nicht fühlte ! Ehhez csak úgy jutunk el, ha a nyelvben élünk. Ha beleéljük magunkat a latin költői stílus éghajlatába, szemünk hozzá szokik majd színeihez, fülünk sajátos hangjaihoz. Magyarázat nem vezet az ilyen dolgok megértéséhez. A nyelv grammatikai jelenségeit, a szókincs alapjait inductive tanítjuk, de a stílus magasabb rendű szabályait, a költői nyelv végtelen sok finomságait egy csapásra akarjuk megértetni, úgy szólván rádiktálni a tanulóra. Akár Vergiliust, akár Horatiust veszszük, az a tanuló, a ki szótárral, nyelvtannal készül a fordításra, helyenként még mondat-elemzésre és tanára segítségére szorulván, hogy egyáltalán megértse egyik-másik passzust, — az a tanuló hogyan érezhetné meg a nyelv szépségeit, a stílus költői sajátosságait, hogyan foghatná fel a költő szándékát, az érzésnek, hangulatnak, szóhoz meg kifejezéshez forrott nyilatkozatát?

BARTOS FÜLÖP.