

semmi szín alatt nem eshetik; hisz ott a felülvizsgálati forum, a hol jogorvoslatot talál, a ki az ítéletet magára nézve sérelmesnek véli s ott a miniszter kegyelmi joga, a hol teljes kegyelmet nyerhet, a kit a miniszter erre méltónak tart.

Az azonban bizonyos, hogy ha a fegyelembontó és javíthatatlan elemeket tényleg eltávolíthatjuk iskoláinkból, egész tanító és nevelő rendszerünk felszabadul azon lidércnyomás alól, mely jelenleg ránehezedik és tanári és pædagógiai köreink nem lesznek többé azon kinos helyzetben, hogy a testi fenyték törvényellenes és sajnálatos eseteivel kelljen foglalkozniok.

KÖRÖSI SÁNDOR.

A KLASSZIKUS REALIÁK TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERÉHEZ.

(I. közlemény.)

Sok a panasz, hogy nagy a tananyag. Pedig az új tanterv sem készülhetett az anyag szaporítása nélkül, a mennyiben a művészettörténeti oktatás is helyet kér, legalább a tantárgyak kereteibe szorítva. És ez nézetem szerint — bár kétségkívül a tanár munkájának megszorításával — helyesebben van így, mintha külön tantárgyként kellene tanítani, a mivel megint csak megszorodnék azon, ismét több részre osztott és a tanulók tudatát elaprózó, sőt lelkét szétforgácsoló tanításoknak a hatása, melyet *a nevelés érdekében*, a szakrendszer mindinkább szükséges korlátozásával is minél jobban csökkentenünk kellene. A mennyiben azonban ezen segíteni vajmi nehéz, azt a nagy felrészélést és változatosságot, melyet a tanuló a legkülönbélebb ismeretek sokféle közlése által szinte oly fokban tapasztal, hogy azokat sem elsajátítani nem tudja, sem azokkal elbánni nem elég erős, s legfeljebb nagy halomra összerakni igen, de bennök tájékozódni s azokat kisebb és nagyobb egységekbe összeszorítani legtöbbször nem képes, valami nagyobb s a részekre is vonatkozó igazságok kompaktabb foglalatába kell illesztenünk, a mi által azt érzük el, hogy a tanulók lelke a tudás mintegy összecsomagolt különféle mennyiségeivel és mértékeivel czélszerűbben rakódhatik meg, ha az tágabb és erősebb kötélekkel van összekötve, mintha számos könnyen szakadó, vékony fonállal van összeszöve. S itt arra kell törekednünk, hogy első sorban ugyanazon tantárgy tanításánál

a sok ismeretből nyert fogalmak minél közvetlenebb, minél egyfélébb és minél kevesebb tárgycsoport alapján szerkesztődjenek és azokon alapuljanak.

A módszer, melytől a tanítás s nevelés könnyítését s a — jelen tanításban úgy sem eléggé méltatott — emlékezet gyámolítását várunk kell, kétségtől — az ismeretek sokaságánál fogva — inkább bizonyos magasabb, de kisebb számú igazság felállítását kívánja, mely kevesebb igazság nagyobb dimenziójába ama sokféle ismeretet könnyebben zárhatja. Ám ha elkerülni akarjuk azt, hogy a más eljárás folytán erejüket vesztett ismeretek, fogalmak és eszmék befolyásukat az érzelmvilágra és akaratra elveszítsék s inkább arra törekszünk, hogy az ismeretek a társas és erkölcsi szükségleteknek is megfeleljenek, akkor a tudás fokozatosan emelkedő viszonyainak kitüntetése végett — főleg ismétlések alkalmával — mellékrészeketől sokszor el kell tekintenünk, hogy a főeszméket annál jobban kidomborítsuk.

Az a vezérelv, mely a németeknél az 1892-iki (porosz) tantervben érvényesült, hogy «kein Sprachenunterricht ohne Sachunterricht,»¹ egyrészt maga után vonta a latin s görögre való fordítás korlátozásával a minél érdekesebb olvasmányok összeválogatását, másrészt ezeknek minél bővebb s többoldalú megvilágításával az eszmei tartalom kimerítőbb kifejtését a realiaknak rendszeresebb tárgyalása által. Rethwisch² szavai szerint «a grammatikai-stilisztikai interpretáció volt egykor a fődolog. Most a reálpædagogusok kívánságai teljesültek, az olvasmány a klasszikus író és kora megértésére szolgál, az interpretáció mindenoldalú, az olvasmányt ennek tárgyalási órájában nem kell pusztán grammatikai czélokra felhasználni.» Alább: «Legújabb időben mégis hathatóssabban kívánták különböző nyomással a szövegek tagolását, tartalmi áttekintéseket, rövid német bevezetést, tárgyi magyarázatokat, nyelvészeti útmutatásokat, részben úgy az æsthetikailag és ethikailag, mint pszichologiailag fontos momentumoknak számbavételét is, melyek a nevelő tanításnak érdekében állanak.»

Fődolog az író megérteni, s Baumeister szerint³ «a grammatika és a hozzátartozó gyakorlatok csak az író alapos megértésének és a nyelvi logikus tanultságnak elérésére szolgálnak eszközyanánt.»

¹ Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert. Geschichtlicher Überblick von Professor dr. Conrad Rethwisch. Berlin. 1893. 163. lap.

² I. m. 164. l.

³ Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens.... herausgeg.... von dr. A. Baumeister. München. 1897. 41. l.

Itt azonban Kobilinszkival meg kell jegyeznünk,¹ hogy a klasszikus szellemi és kulturélet tagíthatósága rendkívül megnehezíti a tárgyaláshoz szükséges realiak pontos meghatározását. Hozzá még attól is kell tartanunk, hogy a realiak tömege miatt az olvasmányok kevésbé fognak érvényre juthatni. Tagadhatatlan az is, hogy az olvasmányok tartalmi megértésének hangsúlyozásával, midőn a görög római szellem behatóbb megismerésének jelszavát² követjük, a nyelv és tartalom demokráciáját, a cél és eszköz harmoniáját is veszélyeztetjük, ha a mindkét feladat szolgálataiban álló tanításban nem törekszünk a tananyag organizációja érdekében a klasszikus nyelv taneszközeit is parallel alakítani s a legfontosabb tudnivalókban a szigorúbb rendet megtartani. Ez a körülmény s a grammatizálás korlátozása az ismeretek kinálkozó nagyságánál fogva annál kívánatosabbá teszi a fontos didaktikai igazságok szem előtt tartását.

Willmann nyomatékosan hangsúlyozza,³ hogy «minden tanításnak úgy az egészre, mint a részekre nézve, nagyban úgy mint kicsinyben gondja legyen arra, hogy annak anyaga az emberi szellem természetének megfelelően meghatározott cél szerinti fejlődés és az egész s rész közti kölcsönös vonatkozás által az élő lénynek analogonját képezze». — A klasszikus realiak tanításában is bizonyos főszeponpontokat kell keresnünk, melyek alá a sok apró dolgot rendelhetjük s melyek szerint a részt az egésznek mellé is rendelhetjük.

A klasszikus realiak alatt mindazon adatokat értjük, melyek a klasszikus, vagy legalább klasszikus tárgyú olvasmány *tárgyismereti, értelmi és eszmei* megvilágítására szolgálnak. Mind a három cél kisebb-nagyobbfokú elérésére minden osztályban törekedhetünk, mégis a két elsőre, főleg a négy alsó, — a harmadikra a két elsővel összekötöttön különösen a négy felső osztályban. Azaz már az első osztályú olvasmányok fordításánál is, a mennyiben utasításaink szerint «az idegen nyelvben érdekes és nevelő tartalmat kell adnunk», az idegen szavak tárgyi jelentésének megmagyarázása, ennek alapján szabatosabb fordítás, nemkülönben az olvasmány tartalmának megértése és az egészből valami primitívebb tanulság kihozása végett szükséges nemcsak egy-egy régiség-tani dolgot röviden megismertetnünk, hanem ezzel együtt egy-egy kis történelmi részletet (pl. Romulus és Remus olvasmányánál) is kibővítenünk s esetleg a gyermeknek már szerzett hasonnemű eszméi sorába illeszteniünk. Viszont még a nyolczadik osztályban is elkerülhetetlen a

¹ Zeitschrift für Gymnasialwesen. 1896. 669. 1.

² V. ö. Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Herausgeg. von Conr. Rethwisch. VI. Jahrgang. 1891. IV. 28. Ziemer szavait.

³ Didaktik als Bildungslehre. 1895. 2-ik kiad. II. 343. 1.

horatiusi óda tárgyalásakor egy-egy — az olvasmányok kapcsán még elő nem fordult — realia kifejtése. Tény, hogy a görög s latin realiak — mint egy más tárgynál sem — a fordítás megkönnyébbítése, a tárgyi ismeretkör kibővítése s az antik műveltség szellemének megismerése végett oly arányban taníttatnak, a melyet egy modern irodalmi tanításban sem tapasztalunk. A nagyobb arány kétségkívül czélszerű, sőt szükséges arra, hogy az újabb tantervben az ismeretgyarapítás többféle (pl. tanulmányi kirándulások, művészettörténeti oktatás) módozatainak a tudat egységét változatosan kiszínező, ám kellő óvatosság nélkül egyúttal veszélyeztető, szaporítása közepette — Böeckh szavaival élve — «az összes disciplináknek kezdeteit és gyökereit magában foglaló» klasszikus tanulmányokat jobban kidomborítsa, a klasszikus tanítás fonalát vastagabbá tegye s felhasználásának eszméjét és lehetőségeit megszorítsa. — Jó ezen nagyobb mérték azért is, mivel vele — az életnek különösen jelenleg nagyon zavaró hatásai következtében a hosszabb irányokból és cselekvési idomokból rendkívül könnyen kizökkenhető — tanítványaink ziláltabb gondolati és érzési formáit nemcsak kiigazíthatjuk, hanem pontosabb alkalmazásaikat meg is szaporíthatjuk¹, mint az összes tanulmányoknak alapját képező oly görög s latin periodussal, mely a különböző irodalmakban messzire hatol még az új időbe is. S ha elfogadjuk is Willmann állítását,² hogy «a nyelvvel való foglalkozás a tartalomra és a reális ismeretek gyarapítására irányuljon és ez viszont nyelvképesség fejlesztésére szolgáljon», a mindezekből merített tudást mégis csak olyan anyagnak tekinthetjük, a melyen és a melylyel a herbarti vezető fogalmak: világosság, asszociáció, systema és methódus (illetőleg az ezen herbartiakat fedő dörpfeldi: szemlélet, összehasonlítás, összefoglalás és alkalmazás) alapján magasabb feladatokat, egy konstruáltabb ismeretvilágot kell felépítenünk, és pedig az építész utánozva, ki terve elkészültevel előbb összehordatja az anyagot, hogy folytonosabban és akadálytalanabban tervszerűen építhessen. — A realiak elvégzésével azon célból, hogy a magasabb erkölcsi eszmék és kötelességek megállapítására elegendő alappal rendelkezünk, sietnünk kell, illetőleg a fontosabb igazságoknak a felső osztályokban fokozódó kultiválásával azokkal úgy kell foglalkoznunk, hogy — elkülönített fejtegetés nélkül — az olvasmányokban felmerülő realia közlési alkalmakhoz ragaszkodóan, első sorban azokat a realiakat tárgyaljuk le, a melyekre egy-egy olvasmány tárgyalásánál alkalom adódik. Ezen eljárás az eszmeibb s eszményitőbb tudvágnak és tudásnak fog tenni szolgálatot és pedig az összezősoportosítás az összeható tények szükségképen oly összetartása által, a minőre a kikerekített tudás

¹ V. ö. Willmann i. m. II. 25. és 26. és 118. lap.

² I. m. II. 208. l.

és tudat egészének megóvására egy érettségire készülő tanulónak tantervünk értelmében is szüksége van. Mindazáltal ezen cél a klasszikus nyelvek tanításának folyamán más-másképen kidomborodó s előtérbe nyomuló didaktikai feladatok következtében főleg a felső fokon érhető el s ott is keresendő, a mennyiben az alsó fokon első sorban a grammatikai oktatás, a felső fokon az irodalmi tanítás ezt úgyis természetszerűvé teszi. Mely körülménynél fogva az alsó osztályokban az olvasmányok tartalmának megvitatásánál a főszó a legszükségesebb tárgyismereti és értelmi magyarázatra fog esni. Legszükségesebbre kell csak szorítkozni és pedig azért, mert a tanulónak értelmét a négy osztályban úgyis nagyon igénybe veszi a logikai pontossághoz is szoktató grammatikai oktatás, melyről egy régi elmés mondás azt tartja: animal mordacissimum gravissime ulciscens iniuriam sui. Magától értetődik, hogy a négy alsó osztályban, mivel ezekben főleg a nyelvtani szabályok elsajátításával vannak a tanulók elfoglalva, a reáliák a megterhelés veszélye nélkül nem részletezhetők; s előadásuk csak azon mértékben történik, melyet a világos s értelmes fordítás szüksége megkíván egyrészt előidézve, másrészt terjedelmesebb és vonzóbb asszociálásra sokkal czélszerűbben és eredményesebben kínálkozva a majdnem kivétel nélkül tárgyalás alá kerülő összefüggő olvasmányok által, mint pl. a régibb Dávid-féle latin olvasókönyvekben egyes mondatokkal való bibelődés által.¹ Az összefüggő olvasmányok t. i. már tartalmuk érdekességénél fogva s még inkább azon esetben, ha belőlük minél fontosabb tanulságokat állítunk a tanulók szemei elé, természetszerűen alkalmasak arra is, hogy a tanulóknak a tudványt és képességet a részletek behatóbb megismerése végett valamely eszme bővebb kifejtése és vonatkozásainak megrajzolása céljából erősebben felköltsék.

Willmann az összefüggő olvasmányokról mondja: ² «Der Stoff ist der feste Kern, um welchen der Schüler selbst sein Wissen und Können zu sammeln, sich darüber klar und desselben froh zu werden im Stande ist.»

Az alsóbb osztályokban tehát, ha nem tévesztjük el szereink elől, hogy a grammatikának elfárasztó tanulásával elfoglalt tanuló tudásának eme fontosabb súlypontját nem czélszerű más, ennél kevésbé fontos dolgokra terelnünk vagy ezek közt szétapróznunk, meg lehetünk elégedve, ha a fordítást a növendékeknek annyi reália hozzáfűzése által könnyíthetjük meg; a mennyi az előzmény és a folytatólagos következmény egymásutánban való sorakozása által a tanulóban olyanféle kölcsönösségnek, sőt szabályosságnak tudatát kelti fel, a milyent a grammatikai

¹ V. ö. Willmann i. m. II. 283. l.

² I. m. II. 279. l.

és szintaktikai formáknak nemcsak megértésében, hanem alkalmazásában is fokozatosan sajátjává tennie kell, még pedig inkább az emlékezőtehetség gyakorlására, mint az ítélő tehetség fejlesztésére, mely inkább a felsőosztályú tanulóknál kívánatos.

Ezért is a négy alsó osztályban a realiak tudásának meg-megtoldása azért is jó, mert minden még nem teljesen lezárt adat egy későbbi ismeretlánczolatnak oly szeméül kínálkozhatik, melyet a kiegészítésre való törekvés, addig, míg meg nem találja, legalább a fel-felébredő tudvágygyal pótol, míg végre ez is a magasabb osztályokban ki lesz elégitve.

A tudvágy felkeltése és ébrentartása végett tehát jó a realiakból egyet-mást előrebocsátani és az eszmekörében hozzátartozót a későbbi időre, a tanulmányok további folyamatára halasztani, így paralizálván némileg a tanítás indukciójában előálló s szükséges következetlenséget, mely létrejön azáltal, hogy például a tanulók a nyelvtanból a szabály értékének megállapítása végett olyan dolgokat is tanulnak, melyek a szövegben még nem fordultak elő s a mi még alkalmazást nem nyert; viszont a realiakból csak olyasmit tanulnak, a mi azonnal applikációt nyer az olvasmányra.

Ki kell azonban emelnem, hogy a pusztán adatszerű ismeretközléstől, a gondolkodás rugékonyságának megóvása, nemkülönbén egyöntetűbb kiterjeszkedhetése érdekében óvakodnunk kell s inkább arra törekednünk, hogy egy-egy kiemelt reália egyelőre a «hogyan és miért» mellőzésével a maga rövidegében is valami sokat mondó, tartalma által paradigmászerű törvényszerűséggel bírjon.

Ha így bizonyos uralkodó gondolatnak engedünk helyet, akkor a fő és az alárendelt dolgok közti viszonyra nézve állani fog az, a mit Tacitus (*Germania* XXX. a chattokról) mond: «quodque rarissimum nec nisi Romanæ disciplinæ concessum, plus reponere in duce, quam in exercitu.» Ha például a tanulók Virág mulandóságát, vagy Kölcssey Vanitatum Vanitasát s az ezekben kifejezett vezéreszmét ismerik, akkor, ha ezt a VIII. osztályban Horatius olvasásakor felelevenítjük, nemcsak ennek a mulandóságról több helyütt elmélkedő költeményeit jobban megértik, hanem több hasontárgyú költemény méltatására is lesznek képesek olyan szaporodó tanulságok formálódásai szerint, a minőket Bartal Antalnak «Találkozások a klasszikus és modern költészetben» című dolgozatában látunk.* A tanár az ekkép összegyűjtött és mindig kipallérozható tananyaggal szemben továbbá saját individualitásának szempontjából olyan helyzetbe jön, mint Lukianos álmában a két nővel szemben, kik közül az egyik, mely munkás, férfias képűnek látszott, keze bőre egészen feltörve, mondá: «Én kőfaragó-művészet vagyok, kövess engem és Phidias-

* L. Egyet. Philol. Közl. 1894. 647—649.

féle művész is lehetsz.» A másik szép arczvonású és kecses termetű nő így szól: «Kövess engem, mert én a műveltség vagyok, én megismer-
tetlek a régiek dolgaival s fogod tudni a multat, a jelent s a jövőt.» S itt az eszmék felfedező elbirálásában a tanárnak valósággal Lukianos Charonjának kell lennie, kit az a felvilágra küld, hogy az emberek életét, kiváló férfiak múltját és városok hélyeit megismerje. Az olvasmány alap-
ján — különösen ha ugyanazon tanár vezeti tovább az osztályt — osztályonkint vissza-visszatérve a már előfordult realiókra s ezeket lassankint eszmerokonság, illetve hasonlóság szerint bővítve oly sora épül fel azoknak, mely a mellett, hogy a további olvasmányokba több világoosságot fog önteni s az ismeretek és eszmék surlódásával a már átvett auktorok tartalmát fel fogja eleveníteni, egyszersmind a meg-
bővült gondolatfolyamatok erősebb lüktetésénél fogva a realiók sokkal élénkebb áttekintésére fog vezetni, a milyennel a koncentráció nélkül, mégis csak egyoldalú és vázlatos régiségtanokban találkozunk, melyeket a felsőbb osztályokban legfeljebb a régiségek száraz összefoglalására használhatunk fel. Ám midőn ezen, a tanulók szerzett ismereteire is épített tervszerű részletezéssel a nyelvkincsnek és a grammatikai tudásnak is hovatovább keményedő tárgyi alapot, a súlyukban növekedő gondolatok-
nak nyugvó pontokat, az érdeklődésnek tápot s az észnek a többi tan-
tárgyakból kínálkozó ismeretekre nézve nézőpontokat is nyújtunk, egyúttal nézetem szerint óvakodjunk a túlságos mérvű, illetőleg igen gyakori szemléltetéstől, melylyel a tanulóknak sokszor a figyelmét szétszórva, azoknak az összefoglalóbb áttekintésre képesítő elvontabb, gyorsabb s egyfélébb irányba terelődhető abstrakte gondolkodó képes-
ségét gyöngíténők, a mi oka lenne annak, hogy áttekintőbb összefoglalá-
sokra és szakadatlanabb kapcsolásokra alig lehetnének képesek. E helyett a szemlélésnek az eszmeibb vonatkozásoktól szeparált érzéki ingereiben való kedvtelés folytán megszokják az ismereteket főleg izgató physikai benyomások alapján szerezni.

Ez talán abban a tekintetben is megbosszulja magát, hogy a tanu-
lók a mértéken felüli szemléltető gyámolítás, mint kész mintákkal való utbaigazítás által a bizonyos ismerettani s felfogásbeli principiumok nélkül szűkölködve, abstrakt öntevékenységre, a melylyel ismereteiket kombinálniok s azokból újat konczipiálniok, illetőleg önálló itéletet mondaniok kellene, sem kedvet nem éreznek, sem nem képesek. Néze-
tem szerint a mérsékeltebb szemléltetés ismeretekkel, fonódó eszmékkal s a cselekvényfolyamatok megsejtésével összekötöten többet ér, mint sokfélének látása ezek nélkül. Igen helyén való Lessingnek mondása: *

* L. Lehrproben und Lehrgänge 1894. 38. füz. (66—93.) Dr. Rudolf Menge czikkét: Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht. 67. 1.

«Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzu denken können; je mehr wir dazu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben.» Myron diskobolosa az állapotok és testmozdulatok következtetésének hosszabb sorára figyelmezteti a szemlélőt, a mit kiolvasni csak a fejlettebb tanuló képes.

A sokféle ismeret bizonyos látható rendben való elhelyezkedésének szükségénél fogva is természetszerű tehát, hogy a képekkel való szemléltetés a felsőbb osztályokban többet mondó és a tudat tartalmának szerveződése szempontjából gyümölcsözőbb, mint az alsóbb osztályokban.* Mindannak daczára én legalább nem tartom czélszerűnek az osztályokban a szemléltető képeknek kifüggesztését hosszabb időre (pl. hónapokra); elég volna azokat pár napig ott hagyni. Az ezekkel való tartósabb suggerálás závarólag hathat a többi előadásra is, a mennyiben ezektől a tanulók figyelmét a más tantárgyhoz tartozó képek könnyen elvonhatják . . . Ha a tanár a realiak részletezésekor az e képek nyújtotta ismereteket a vázolt módon a megválogatott ismeretkörök keretébe szorította, illetőleg azokat megszilárdította, akkor nem kell attól tartanunk, hogy a képek eltávolításával a kötélekek széthullanak, sőt azt hiszem ellenkezőleg: a tanulók a szemléltető eszközöknek unalmassá is válható megszokásától felszabadulva gondolataik önállóbb továbbszövésében is szabadabbak lesznek. Ekként — teszem azt — a Parthenon ügyis csonkán maradt szobrászati műveiből elég egy párnak bemutatása. Annak a magyarázata ugyanis,

* Kant igen jól mondja «A tiszta ész kritikájá»-ban (ford. Alexander és Bánóczy, Budapest. 1891.) 41-ik lapon («A transcendentális elemtan»-ban a transcendentális æsthetikáról szólva): «A jelenségben azt, a mi az érzetnek megfelel, a jelenség anyagának, azt pedig, a mi eszközli, hogy a jelenség különféle bizonyos viszonyokban rendezhető, formájának nevezem. Minthogy az, a miben az érzetek egyedül rendezkedhetnek s bizonyos formákba helyezhetők, maga ismét érzet nem lehet, ennélfogva minden jelenség anyaga csak a posteriori van ugyan adva, *de formája* (42. l.) *a priori kell hogy készen álljon az elmében, s ennélfogva minden érzettől elkülönítve kell, hogy tekinthessük.* Minden képzetet (transcendentális értelemben) tisztának nevezek, melyben semmi olyan, a mi az érzethez tartozik, nem található. Ennélfogva a priori fogom megtalálni az elmében az érzéki szemléleteknek általában tiszta formáját, melyben a jelenségnek minden különféle bizonyos viszonyokban szemléltetik. Az érzékiség e tiszta formájának neve maga is tiszta szemlélet lesz. Így ha a test képzetétől mindent, a mit az értelem róla gondol, pl. szubstanciát, erőt, oszthatóságot stb. hasonlóképen a mi az érzethez tartozik, például az áthatatlanságot, keménységet, színt stb. elkülöníték, az empirikus szemléletből még hátra marad valami, t. i. kiterjedés és alak. Ezek a tiszta szemlélethez tartoznak, mely az érzékek vagy érzet valódi tárgya nélkül is, mint az érzékiség puszta formája, a priori van az elmében».

hogy ezen összes mythológiai ábrázolások — különösen a Panatheneák változatos részletekben gazdag menete tizenkét ülő és két álló istennel — hogyan vonatkoztak Athéna dicsőítésére, bőven pótolja a hiányokat s a kisebb szemléltetést annál koncentráltabbá és tartalmasabbá teszi. S ha — a mi könnyen előállhat — a sokféle tekintettel számolni kénytelen előadáskor valamely adat a magukhoz kapcsoló ismeretek klienturája nélkül ügyefogyottan magára hagyott marad, az említett eljárás gyakorlása elég biztató mód arra, hogy a tanulók önmaguktól is hasonló eljárásra fognak törekedni épen a társítás elsajátítása folytán türethetlenné vált hézagoknak kipótlására magánolvasmányok alapján, (pl. jeles magyar fordítók, klassz. auktorok, Schliemann: mykenei, trójai ásatásai, Csengeri és Pasteiner: Görög földön, Polgár: Ókori hitéleti és művészeti régiségek gyűjteménye, a Stampfel-féle zsebkönyvtárban megjelent: Boros Rudolf-féle stilisme, Boissier Gaston Vergil-je, ugyanannak: Cicero és barátai, Detto: Horatius és kora, Horváth-Wagner és Cserép-féle régiségtan, Tóth S.: Hellas ege alatt, több képpel, Récei Viktor: Pannonia ókori mythológiai emlékeinek vázolata, stb.) A tanár ugyanis nem végezhet mindent s a tanulók öntevékenységének serkentése végett nem is szabad mindent végeznie. Hivatásának megfelel, ha a realiák tanításában az egész és a részek közti egyensúlyt keresve az olvasmány tárgyának előrebocsátásával kapcsolatosan az előforduló realiákat pontos tervezet szerint előre jelzi s azoknak felhasználásával, melyek az auktorhoz tartozó jegyzetekben, illetőleg külön füzetekben (bár ezekben sokszor nem a legfontosabb szempontból) találhatók, valamennyi osztályban főbb vonásokban elmondja, de úgy, hogy ezek mérsékelt mennyiségükkel a tartalom eszméit se el ne nyomják, se el ne homályosítsák, hogy ennek következtében a tartalmak a maguk eszméivel, tanulságaival és terjedelmükkel érintetlenebbül és zavartalanabbul — a gondolatok fegyelmzésére is jótékonyan hatna — a maguk megszabottságának körvonaláiban juthassanak érvényre. Plancknak e szavai: «Wo ein wirkliches Eindringen, ein wahres Verständniss, ein Erfassen mit dem Gefühl stattfinden soll, da muss der Stoff, mit dem man sich zu thun macht, ein festumgrenzter sein, kein ins Masslose sich ausdehnender.* Az ismeretek és eszmék további felépítésében — ha csak ezeket anarchiára nem akarjuk kárhóztatni — a legfontosabb teendő ezután következik. Ugyanis valamint az egész középiskolai tanításban, minél számosabbak a tantárgyak, úgy az egyes tantárgyakban, főleg a klasszikus disciplinákban, minél nagyobb változatosságot nyújt a tartalom, minél nagyobb a különböző osztályokban felhalmozódó realiák mennyisége s így minél nagyobb a részek száma, annál magasabb szempontot kell felvennünk, melyből az

* Schulreden von Dr. Max Planck. Stuttgart 1892. 204.

egész sokaságot — mint magas hegyről a kisebb hegyeket és dombokat — áttekinthessük s annál nagyobb, de több szállal összekötendő góczpontra van szükségünk, hogy benne az ismeretek szálait összpontosítsuk. A görögknél tapasztaljuk, hogy fogalmaik s eszméik szaporodásakor — különösen Perikles idejében — egy-egy gondolatnak platói főségét keresték, mely alá a többi sorakozzék. A fenkölt gondolkodásában magasabb szempontokat és principiumokat kereső halhatatlan Pindarus az olympiai játékokról többszörös hasonlatban valahol ezeket a kitüntető szavakat mondja: «A mi a víz az elemek között, a mi a nap az égi testek között, a mi az arany a kincsek között, az az olympiai játék a többi játék között.»

«Sammlung der Kraft auf einem Punkte, das ist es ja überhaupt allein, was auf geistigem Gebiet etwas wirkt und schafft, mondja Planck.¹ Így fog megnőni egy-egy igazságnak a területe is s elmondhatjuk róla Horatius-szal:

virtus recludens immeritis mori
caelum negata temptat iter via
caetusque vulgares et udam
spernit humum fugiente penna.³

A hazaszeretet eszméje alá mily sok vallási, állampolitikai, hadi és közéleti tény helyezhető!

S ha a szellemnek és erkölcsnek létráján tovább akarunk emelkedni s a dolgoknak eseményes egymásutánját és kontinuitását kívánjuk feltüntetni, okvetlen a vallás eszméjéig kell felemelkednünk, a görög és római ember megértésére egész természetesen, mert hiszen ez az államélet minden ágát egy-egy titokszerű istenség működésével hozta kapcsolatba, lépten-nyomon érezvén, mennyire hatalmában van isteneinek, s egész szelleme és lelki élete mennyire függött azoktól. Ez a körülmény egész határozottan utal minket arra, hogy a vallási realiákra minden osztályban kiterjeszkedjünk. A németek igen épületes például szolgálhatnak nekünk, hogy kell iparkodnunk a klasszikus vallási realiákat a keresztyén vallásos nevelés céljaira is felhasználnunk. Stending különösen Plato Phædonját és Cicero Tusculanæ disputationes-eit méltatva figyelemre, egy igen eszmeébresztő cikkben:³ (Wie kann der klassische und der deutsche Unterricht auf der obersten Stufe der Gymnasien zum religiösen Leben der Schüler in innere Beziehung gesetzt werden) meg-

¹ U. o. 204. l.

² Ad juventutem Romanam. Carm. III. 2.

³ Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Zweite Abtheilung. Herausgegeben von Richard Richter. Leipzig. 1895. 217—229. l. Lásd még: Lehrproben und Lehrgänge. 1897. 53. füz. 28—30. l. Menge fejtegetését. V. ö. Willmann i. m. I. 404. és II. 199.

állapítja, hogy a keresztyén s klasszikus vallás alapján a primanernek lelkébe bevésendő: 1. a hit a saját személye halhatatlanságában és felelősségében, 2. a hit az istenben, mint a világnak bölcs teremtőjében és igazgatójában, 3. a hit a szépnek, jónak és igaznak e világi győzelmében.

A vallást legmagasabb költészetnek tartván, azt hiszem, hogy ily eljárással eleget tehetni a tanítási fokozat eszméjének is, melyet Plato Politeiája alapján Herbart is elfogadott, hogy «a tanítás költészettel kezdődjék és philosophiával végződjék, a két vég közt a közvetítést amaz szerint a matematika, ez utóbbi szerint a történet képezze; a mit a régiségtanban megfelelő rendszerben a kellő egymásután és mérték megtalálása, mint oly didaktikai és æsthetikai szabályszerűség által oldunk meg, mely egyrészt a tanuló térbeli és időbeli gondolkodásának emésztő képességét nem csökkenteni, hanem fokozni, másrészt a legmagasabb eszmék műveléséből keletkezett és virágzott művészettörténethez szükséges szellemi műérzékeny, műélvezetet s az applikáló képességet is növelni fogja. S én legalább azt hiszem, hogy alig fog sikerülni Phidias Zeus szobra tárgyalásakor a tanulót a deus ex machinaszerűen elővett vallási eszmék, a fenséges szép világába emelni, ha ezeket az eszméket tanulmányai folyamán annyira nem tette magáévá, hogy e szobornak — igaz, hogy csak közvetett, de azért hűnek tartható minta után készült — képében valamit, illetőleg minél többet a saját idealizált felfogásából is láthasson; mint a hogy ezen művész sem készíthette volna el e szobrát, ha kora szellemében osztozó vallásos felfogását és érzelmeit hosszú és mély gondolkodás s számos eszmeforrás bejárása után Homeros ismeretes soraiban meg nem találta, illetőleg annak fenségét — inkább vergiliusi, mint homerosi szellemben — magának meg nem alkotta volna. A görög szobrászat a vallási és nemzeti ideákból keletkezett új: nemzeti-vallási ideák megtestesítésére törekedett és pedig az észbeli, a természeti és erkölcsi eszméket összefoglaló gondolati kitágulás útján. Az ideális szépség tehát, mely a felfogás mélységében és átható erejében születik, csak a legfenségesebb fogalmakkal felszerelt elmére hat. Azért méltán jegyzi meg két görög epigramma, hogy ha valaki Phidias Athénéjére tekint, meggyőződik arról, hogy az csak barom-pásztor volt, kit ilyen szépség hidegen hagyott. — A realiak területe a megjelölt szélső határok között s annak részei olyanok, hogy a kisebb mint következmény a nagyobbban befoglaltatik, továbbá az egymásután és egymásmellettség a fentiek szerint úgy fog fejlődni, hogy a részeket az egész, mint a tipikus antik jellem az individualis tulajdonságokat magához vonzani azokat, felemelni s egymással belső viszonyba fogja hozni, úgy hogy a tanuló a sokféleségben az egyféleséget, az egyféleségben a sokféleséget, összpontosított ismereteinek mintegy zenith és nadir

pontjait¹ s saját határolt, de mégis egyenes vonalokon könnyen haladó gondolkodásának sokoldalú szabadságát lássa. A gondolatok kibővítésével (a klasszikus nyelvekben az ideák felbontására és összetevésére úgyis bőven található gondolati formák által) kihivott tág megfigyelés magután vonja a szerzett ismeretek megbiralását s ezen megbiralással kapcsolatosan megállapított új felfogásoknak egy-egy főbb igazsághoz nőtt gyakorlati kifejtését illetőleg mindig általánosabb fogalmakkal körülbástyázott népszellemnek mélyebb megértését. Ha a vallás, az államkormányzat legfőbb sajátosságait és részeit a tanulókkal megismertetjük, akkor már az egyes istenek és tisztségek közös vonásait is, és mint résznek viszonyát az egészhez kiemeltük, illetőleg megrajzoltuk. (Ezen fontos szempontból jó — az egyben-másban, igaz, hogy hézagos — Horváth-Wagner-féle régiségtan). Ez a tanulók tudvágyát épúgy ébresztő, mint annak a kontemplálására mozgó rámát is adó pszichológiai eljárás kétségkívül hathatósan közreműködhetik abban, hogy egyrészt a tanár az olvasmány tartalmát egyöntetűbben kikerekíthesse, másrészt hogy a tanuló annál több reáliát legyen képes megtanulni s azokkal fejlődő műösztöne szerint egyszersmind maga is elbánni, a mit annál könnyebben teljesíthet, mivel a következő az előzőben nagyrészt már úgyis elő van készítve. Követhetjük Brassait,² a ki szerint «a tanító az eszmék kelmeit illően és czélszerűen elkészítve, a tanítvány eszének, mint pszichológiai gépnek átadja, s aztán minden további beleártás nélkül elhagyja, hogy önállóan s rendszeresen dolgozza fel eszmévé.» S ha a tanár, mint vezető, tanítványát, mint nem ide-oda ránczigált, hanem szabadon menő kíséző társát kezénél fogva tartja s ennek lépteit bizonyos cél felé irányítja, akkor a tanuló akarata sem fog elkényesedni, sőt a sokféle elmebeli termék közlésével nagyrészt önálló haladásában nézőpontokat koncepiáló műveletre fog ösztönöztetni. Ebben ugyanis két körülmény kínálkozik segítségül. Az egyik az a közös kötelék, melyről Cicero³ azt mondja, hogy «minden nemes és emberhez méltó művészetnek ösztönét egységbe szorítja és minket a tudományok csodálatos konsenzusában és koncenzusában részeltet.» A másik az, a mit Vitruvius mond: «a tapaszt-

¹ V. ö. Plato Politikos 309. B. és C. ἐναντία δὲ τεινούστας ἀλλήλαις, πειρᾶται τοὶ ὄνδε τινὰ τρόπον ζυνοῦσθαι καὶ ζυμπλέκειν. Πρῶτον μὲν κατὰ τὸ ζυγγενὲς τὸ ἀειγενὲς ὄν τῆς ψυχῆς αὐτῶν μέρους θείῳ ζυμαρμωσαμένη δεσμῶ, μετὰ δὲ τὸ θῆιον τὸ ζωογενὲς αὐτῶν αὐτῆς ἀνθρωπίνους. Τῆν, τῶν καλῶν καὶ δικαίων περὶ καὶ ἀγαθῶν καὶ τῶν τοῦτοις ἐναντίων ὄντως οὔσαν ἀληθεῖ δόξαν μετὰ βεβαιώσεως, ὅποταν ἐν ψυχῆις ἐγγίγηται, θείαν φησὶ ἐν δαιμονίῳ γίγνησθαι γένει.

² A módszerről. 2-ik kiadás. (Kolozsvár 1892.) 63. l.

³ De orat. III. VI. 21. est etiam illa Platonis vera et tibi Catule certe non inaudita vox omnem doctrinam, harum ingenuarum et humanarum artium uno quodam societatis vinculo contineri.

talatlanok csodálkozhatnak, hogy az építész annyi sok mindenfélét megtarthat emlékezetében. Pedig beismerik, hogy az összes disciplinákban egymás közt tárgyi összeköttetés és kölcsönhatás van (*conjunctio rerum et communicatio*). Mert az ösztudomány (*ἐγκύκλιος disciplina*) azokból, mint egy test a tagokból van összeállítva, és azok, a kik kicsinytől kezdve a különböző műveltségi ágakban (*variis eruditionibus*) oktatást nyertek, az összes tudományokban felismerik az ugyanazon alapvonásokat (*notas*) és az összes disciplinákban kölcsönös vonatkozását s ezért mindent könnyen fognak fel.¹

Hogy az ismereteknek nem csupán csoportosításával, hanem egyszersemind egymás alá s fölé rendelésével mennyire üdvös volna az ismeretek egymástól teljesen elszakadó szétforgácsolódását s e szerint az érzelmek centrifugálását megakadályoznunk, arra a jelenleg sárba rántó materializmussal szemben az idealismusként nemzeti műveltségünk felemelése érdekében a lelki erők ethikai szempontból is mindjobban átérzendő koncentráálásának mindig hangosabban kiáltó szüksége egyre buzdítóbban indíthat s az igenis kiterjedtebb, de egyúttal összefoglalóbb érzelmű, ám egyszersemind legnagyobb teremtő erővel birt görögök példája is oktathat, kik — a míg nemzeti életükben szilárdabbak és boldogabbak voltak, csak Homerosból ennek a nyelvvel és realiákkal összeolvadt költeményeiből merítették mythologiai, történeti, földrajzi s régiségtani ismereteiket s morális fogalmaikat. Plato Homért egész Hellas tanítójának mondja.² Megvitatásra nem is szorul az a tény, hogy mostan a mindig szaporodó ismeretek korában ezen központosítás oly görög értelemben nem lehetséges, de mindig igazaknak kell maradniok Quintilianus szavainak: «*Vires faciamus ante omnia, quæ labori sufficient et usu non exhauriantur.*»

Talán mésszire mentem, midőn itt némi kitérést engedve meg magamnak, tantervünknek nagy hiányát a tantárgyak sokféleségében, a túlságos szakrendszer által szült s a tanítási szellemnek ezért magától is természetszerűen létrejövő divergálásában keresem, mégis szükségét érzem a nevelés legfőbb szempontjának ezen okok következtében előállott megoldatlanságára legalább röviden rámutatni azért is, hogy a tantervnek a túlságos (a németeknél az új tanárvizsgálati szabályzat szerint enyhülő)³ szakrendszer nyújtotta szeparált különfélesége folytán

¹ Vitruvius: *De architectura* I. 1. 12. (V. ö. Willmann i. m. II. 205.)

² Plato *Politeia* X. 606. E. Οὐκοῦν, εἶπον, ὁ Ἰνῶκων, ὅταν Ὀμήρου ἐπαίνεταί ἐντύχης λέγουσιν, ὡς τὴν Ἑλλάδα πεπαιθευκεν οὗτος ὁ ποιητής, καὶ πρὸς διοίκησιν τε καὶ παιδείαν τῶν ἀνθρωπίνων πραγμάτων ἄξιον ἀναλαβόντι μανθάνειν τε καὶ κατὰ τοῦτον τὸν ποιητὴν πάντα τὸν αὐτοῦ βίον κατασχευασόμενον ζῆν, φιλεῖν μὲν χρὴ καὶ ἀσπάξασθαι ὡς ὄντας βελτίστους εἰς ὕσον δύνανται,

³ L. Orsz. Tan. Egy. Közl. 1901. május 12. 699. 1.

jétrejövő lélektani erőszakosságára s a tanulóknak a sokféle megemésztetetlen s ide-oda rángató elvirány követhetlensége folytán szüült ethikai tájékozatlanságára és így a tanulói jellem károsodásával, azoknak minden — folytonos suggerálásra váró s alig önkéntes — cselekedetükben mutatkozó következetlenségére legalább röviden rámutassak. Oly igazaknak és fontosaknak találom Mengé-nek¹ erre vonatkozólag igen jellemző szavait, hogy idézem őket: «A feladat mindenesetre annál inkább meg lesz nehezítve, minél több, különféle tehetségű és különböző képzetkörrel bíró tanulót kell együtt tanítani; a cél elérése azonban épen séggel veszélyeztetve lesz, ha az ugyanazon növendékek kiképzésére hivatott tanárok száma mindegyre folyton növekszik. Mert az iskolának célja — ezt olvasóink kell hogy elismertnek tartsák — nem különböző összefüggéstelen ismeretek tömegét nyújtani, hanem bevégezett egyéniségeket nevelni: azaz jellemeiket. Karakter származik *χαράσσειν* = bevésni igéből, bevésés által mélyedéseket, körvonalakat hozni létre. Azonban egy élesen körvonalozott alak sohasem keletkezhetik, ha a következőktől tett vonások az előbb bevésetteket tervszerűtlenül keresztetik vagy elfedik.» Ő a tanítás egységesítése céljából kívánja, hogy valamennyi tanár ugyanazon célt tartsa szeme előtt, nem pedig hogy ugyanazon az úton haladjon. A tanár individualitását tehát nem akarja megszorítani, csak a tananyag szétfolyását akarja megakadályozni. Majd (u. o.) alább folytatja: «Minél inkább vezet az élet, a mely most a tanulókat is bővebben özőnli körül mint előbb, a szórakozottságra és zürzavarra, minél kevesebb támasztékot nyernek az iskola öntudatos intézkedései a nevelés céljából az életközösségben, a melyekhez különben a tanulók is tartoznak, annál fontosabb az iskola működésének egysége.»

Az igaz, hogy az előbb felhozottak a tanulók iskolán kívüli nevelésének folyamányai is lehetnek, mindazáltal tagadhatatlan, hogy nagy részben a jelen fogyatékos tanítási rendszer majd közelebbi, majd távolabbi következményei, melyek sokszor akkor is beállanak, ha egy-egy tantárgy, ennek methódusa, mint egésznek része, lényege szerint nincs beillesztve a tanterv érzékeny organismusába. Plató — az ő organikus világszemléléséből kifolyólag — figyelmeztet, hogy az anyag mindenütt összekötéseiben tekintessék át és a maga rokonságában értessék meg. Willmann² mondja, hogy összeállítanak tanterveket a tanmeneteknek pusztja összefoglalásával, csak a tárgyalandó anyagra vannak tekintettel és nem a kérdésre, hogy a keresztülvitelben mi állhat mellette és hogy ezzel milyen kapcsolatba léphet. Ezért bizonyos atomismus jutott uralomra, mely azt hiszi, hogy

¹ Lehrproben und Lehrgänge. 1897. 53. füz. 22—34. és 1898. 54. füz. 1—34. Einheitlichkeit des Unterrichtes an höheren Schulen. 22. l.

² Idézett műve II. 204. l.

csupa felhalmozás és aggregálás által valami élő jön létre. Azért tehát, ha már a lényegében Pythagoras Plato-féle egyöntetűbb tanulmányi rendszerre visszavezethető hét szabadművészet systemának a mai megszaporodott s szétfolyásra igen alkalmas tananyagban csak kevés nyoma lehet, a történeti fejlődés folyományaképen nagyon analizált tudományszakok daczára is elvek szempontjából a denique sit quidvis simplex dumtaxat et unum valamint az össztanításban, úgy az egyes tantárgyak tanításában s ezek eredményének összefoglalásában szem előtt tartandó szabály kell hogy legyen. Kétségkívül arra kell főleg törekednünk, hogy először bizonyos, a részeket összefoglaló és egy-egy egészbe összeszorító igazságokból kiindulva haladjunk a tanításban s ugyanahhoz térjünk is vissza.

A klasszikus realiák tanításában azért van fontos helye a csoportosításnak, hogy ne úgy mint a pitypang magjai a szélben szétszóródjanak, hanem sokaságukban is minél áttekinthetőbben szorosabban összetartozzanak. A klasszikus realiákat tehát — úgy mint az olvasmányokat is — belső természetük szerint czélszerű ezen öt csoportba osztani.

1. Olyanokra, a melyek a természeti mindenségnek s a magasabb eszményi világnak feltárása által a tanuló gondolkodásához és képzeletéhez szólnak. Ilyenek a vallás a mythológiában és a költészetben.

2. Olyanokra, melyek az érzéki megfigyelés alá eshető és ez alá tartozó dolgokról szólnak. Ilyenek a hadügy és a magánrégiségek.

3. A melyek a gondolat és képzelet világába tartozó reáliák tovább-szövődéseinek, szüleményeinek és alkalmazásának tűnnek fel. Ilyenek az állami élet közérdekű tényezői: a kormányzat, a comitiák stb.

4. Az eszmei, gondolati és értelmi világ összekapcsolódásának, termékenyítő hatásának eredményei: a képzőművészetek.

5. Végre azok a tanulságok, melyeket a tanulóknak saját fáradozásukkal az előbbi pontok alatt említettekből (olvasmányokból és reáliák-ból) maguknak kell kihozniok.