

## **A classicus tanulmányok socialis jelentősége.**

Írta: VÁRI REZSŐ.

– Első közlemény. –

Az irányzatok és törekvések között, melyek történelmi fejlődésen végigment műveltségünknek alapjait megdönteni alkalmasok, helyet foglal az az irányzat is, melynek fegyverhordozói a mai gymnasium ellen hirdetnek harcot, – azon gymnasium ellen, melynek tanulmányrendjében ez idő szerint a legelőbbkelő helyet a latin és a görög nyelv foglalják el. Mivel a nemzetnek azon osztálya, mely jelenleg az ország ügyeinek intézésére befoly, ú. n. »lateiner« elemekből toborzódik s mi tűrés-tagadás, többé-kevésbbé telítve van azzal a tudásanyaggal, melyet egy az ókori műveltségen felépült cultura millió és millió egyenes és nem egyenes közlekedési csövön át közvetít vele, a társadalom vezető köreire nézve nem lehet közömbös, ha azzal a váddal lépnek fel, hogy ez a tudásanyag mitsém ér, az emberiség boldogításának útjában áll s csak idő kérdése, hogy mikor váltják fel megfelelőbbel. Csakhogy úgy vagyunk, hogy ezt a kérdést nem tudjuk egészen a mi személyünktől elvonatkoztatottan érett megfontolás tárgyává tenni, sőt megtörténik, hogy azt politikai kérdések laza függeléke gyanánt kezeljük s nem akarunk tudatára ébredni sociologiai szempontból való fontosságának. A kérdést az utóbbi szempontból megvizsgálni azért szükséges, mert ez dönt a classicus tanulmányok élete vagy halála fölött. Ha az a meggyőződés fészkel meg magát bennünk, hogy az ókori tanulmányok socialis szempontból nélkülözhetetlenek s

vágy sarjadoz ki a szívekben e tanulmányoknak mélyebben szántó művelésére, akkor hiába határozzák el a világ számos pontján: mi *csak* a *természetet* óhajtjuk megismerni, – legalább is ugyanannyi táborból fel fog hangzani a harci riadó, hogy azokat a szellemi kincseket, melyeket az emberiség évezredekén át hangyaszorgalommal gyűjtött volt, a szeretet elszántságával megvédelmezze. De hogy ezt megtehesük, ismernünk kell mindenekeelőtt az ellenség hadállását, műveleteit és fegyvereit.

## I.

A görög és latin nyelv kérdését a gymnasiumban többféle szempontból szokták megvitatni.

A túlnyomó nagy többség *érzelmi* szempontból szól hozzá e kérdéshez. Állásfoglalásánál döntők rá nézve azok a tapasztalatok, melyeket *iskolai életében* tett, illetőleg sokszor *maga* nem is tett. Tanulmányi iskolai életünk azon bevett szokása, hogy a latin nyelvi tanár az I. o.-tól kezdve az utolsóig kíséri íél növendékeit, methodikai szempontból nem éppen helytelen, de *egy* nagy hátránnyal jár: a tanuló a classikus nyelvek tárgyalása folyamán *csak egy vezető* kéz útmutatásával ismerkedik meg, s ha ez a vezető kéz rossz, ha irányítása alatt a tanuló látja, hogy ismeretei állandóan sekélyesek maradnak s előremenetele szerencsés véletlen és illetéktelen befolyások érvényesülése következtében csak papíron van meg, leszüremlik az évek folyamán lelkében először bizonyos közömbösség a tárgy fontossága és értéke iránt, azután pedig valóságos kicsinylés érzete. *5 ezt a közömbösséget, ezt a kicsinylést viszi ki az életbe!* Ellenben az amúgy is sekélyes ismeretek annyira elpárolognak, hogy itt szellemi haszon tudatáról alig lehet szó. Ezt a kicsinylést a holt nyelvek iránt csak a tudományegyetem reparálhatja még, ha szigorúan a megkívánt követelményekkel lép fel, gondoskodik róla, hogy a latin előképzettség hiányait a tanuló pótolja s rámutat annak nélkülözhetlenségére, mint előfeltételre. Csakhogy a gymnasium növendékeinek egy része még idő előtt törik le, más része pedig technikus, katonai és alsóbb hivatalnoki pályát választ. Bármily tekintélyes ezeknek a contingense, állásfoglalásuk köz-

vetetlenül a classikus tárgyak tanítására veszedelmessé nem válik; de igenis *közvetve*, a *sajtó* útján. Ők azok az apák kik ugyan semmi áldozattól sem riadnak vissza, csakhogy fiók gymnasista lehessen, de akik – maguk sem tudván fiaiknak a classikus nyelvek terén segítségökre lenni, no meg bizonyos képességek hiányának átörökítése miatt – kiöntik, ha lehet panaszukat a közvélemény ú. n. szócsovei előtt, nem a tanár ellen, hanem a tanulással járó nehézségek miatt a *tárgy ellen*, melynek tanítására az illető tanár képesítve van. Pedig ha nem általánosságok terén mozognának, hanem concret tényekre hívnák fel a figyelmet, felfolyamodásuk a közvélemény ítélőszéke elé tanulmányainknak talán még hasznára válna is. Persze – azt mondják – így is kialakul a sok fölszólalás kapcsán valami vélemény egy sok helyütt elhibázott módszerről. Igen, de csak látnivaló, hogy az így kapott képnek gyakorlati tanügyi politikus nem veheti hasznát, mert a tisztátalan fényforrás, mely rajta hézagokat és foltokat hagy, az ezen a téren bizonyos igényekkel fellépő culturpolitikus érdeklődését aligha vonhatja magára tartósan. Hiszen mindenki aki a jelenségeket szereti mélyrehatóbban vizsgálni, tudatában van annak, hogy az egyéni módszer hibáit a tárgygyal járó methodika rovására írni valóban csak a tudatlanság fogja. Ilyen hibák az egyéni módszer hibái, amióta csak nyelvtanításról beszélhetünk, mindig megvoltak és mindig meglesznek, mert a tanárság megválogatása terén sohasem fogjuk tökéletesen kikapcsolhatni az irrationalis tényezők közrehatását.

A kérdéshez hozzászólók táborát igen jól megvilágíthatjuk, ha vizsgáljuk, hogy társadalmunknak politikai pártokra való tagoltsága szerint hogyan oszlanak meg a vélemények a classikus nyelvek taníttatását illetőleg. Mert felekezetiességek és felekezetnélküliségnek, nationalismusnak és socialismak megvan a maga világnézetéből folyó értékelése, mely az illetők táborában és pedig sajtójuk hasábjain ismételten, noha nem rendszeres formában, de kifejezésre jut.

Lássuk mindenekelőtt azt az irányzatot, mely legkevésbé veszedelmes a classicus tanulmányok művelésére. Ez az irányzat a felekezetek táborából indul ki. Mindenesetre a legszeledebb antagonistáink ők, hiszen a görög és római culturával

való kapcsolatunkat nemcsak hogy nem tagadják, hanem e kapcsolat tudatát bizonyos elvitathatatlan kegyelettel őrzik és táplálják. Értem a katolikus, a görög nemegyesült és protestáns egyházak öntudatos hiveit. A görög nyelven irt Uj-Testamentum, a latin és görög egyházatyák művei, a latin, mint a rítus nyelve, az egyház történetének ama századai, melyek a krisztusi vallás érdekében vívott s a hajdan latin és görög földön lezajlott harczokról regélnek, megannyi erős conglutináló tényezők a classicus nyelvek taníttatásának fentartása érdekében. Csakhogy e tábor katonái az ókor szellemi termékeinek az értékelésénél a súlypontot oly időkre helyezik, melyekben igaz, hogy már bizonyos erkölcsi erjedő processus végbement volt, de melyekben az emberi lángész teremtő ereje tekintetében már nagy fokú hanyatlás köszöntött be. Ehhez képest ők az iskolában a *keresztény* írók olvasását sürgetik, mert féltik a növendékeket a pogány írók műveiben megnyilatkozó erkölcsök káros hatásától; e pogány írók műveiben azonkívül nem a belső, gondolati tartalmat, hanem a formát tekintik előbbrevalónak. Minden ez utóbbi szempontból való tagadhatatlan érdemeik mellett ők azok, kik a holt nyelvek taníttatásának voltaképi célját félremagyarázván, a szünetlen grammatizálással mérhetetlen bajokat is tudnak okozni tanulmányaink megkedveltetése terén s kiknek bizony van némi részök abban, ha classikai nyelvtanításunkat támadások érik. A zsidó felekezet fanatikusainak csak annyiban fekszik szívéen a classikai nyelvtanítás ügye – ha egyáltalán szívéükön fekszik – amily mértékben kezdő theologusainak szükségük van Josephus Flavius és Thilo Judaeus görögül irt munkáik ismeretére.

Míg a keresztény, de kivált a kath. egyházaktól fentartott iskolákban javarészt a latin és görög nyelvi tanítás formális oldalának elsajátítása teng túl, a felekezetnélküliek a classicus nyelvek taníttatását szintén szívéükön hordják ugyan, de totó genere más irányban. Az ő szemökben a classicus ókor minden szellemi terméke csak addig ér valamit, amíg az gyönyört és élvezetet nyújt. Fennen hangoztatják, hogy a classicus írók olvastatásának az a célja, hogy műveikben gyönyörködjunk. Keressük bennök a fenségést, a megrázót, szenvedélyek harczát, a szerelem ömlengéseit s mindazt, ami

ezeket bölcséleti megvitatás tárgyává teszi. Ez az irány nem Xenophonért, Ciceróért, Horatiusért és Senecaért rajong, hanem Homerosért, Sapphoert, Sophoklesért, Platóért, Ovidiusért és Catullusért. A moralizálást lelke mélyéből utálja s nem is képes felfogni, hogy az mire jó. Ez az irány kívánja hangosan, hogy a művészetek is vonuljanak be az iskolába, – akár teljes nuditásukban. Hívei emlékeztetnek a cinquecento élvvagyó humoristáira azok nyelvi készsége és rajongó paroxysmusa nélkül. Epikuraeusok a gyakorlati életben, a politikában a socialdemokráciával kaczerkódó liberálisok.

Ilyen, az erkölcs kérdésében meglehetősen ellentétes irányú táborok mellett vannak oly táborok, melyek nem ethikus és hedonistikus, hanem utilitaristikus és intellectualistikus alapon foglalnak állást a classicus nyelvtanítás ellen. E radicalisabb táborok közül először annak a minket érdeklő jeliszavaival kell foglalkoznom, melynek katonái a nationalismus köpenyébe szoktak burkolózni.

Ha nationalismuson azt a politikai és kulturális törekvést értjük, mely a fajilag determinált nemzet erőinek imperialistikus tendenciával történő tőkésítését czélozza, úgy természetes, hogy nemzetek szerint más és más homloktérbe kerül a classicus nyelvtanítás kérdéseivel. Az olasz nationalismus a régi Rómáért más értelemben lelkesedik, mint a germán nationalismus, mely a görög szellemet közelebb állónak tekint a germán népszellemhez, mint a rómaid. S így természetesen a nálunk – egyébiránt kellőképpen tudatára nem ébredt – nationalismus is a maga sajátos világitásában fogja látni ezt a rája nézve éppen nem kicsinylendő problémát.

A magyar nacionalista okoskodása ebben a kérdésben körülbelül a következő: A magyarnak, mint a turáni faj ivadékának első sorban és mindenekelőtt a *maga* ethnikus tulajdonságait kell ápolnia, a *maga* nemzeti erényeit kell fejlesztenie, a *maga* fajának uralmát kell győzelemre vinnie, a *maga* irodalmának kell teret biztosítani, a *maga* közgazdasági érdekeit szíven viselni, egy szóval oly törekvések szolgálatába állani, melyek nemzeti életét minden tekintetben körülbástyázzák. Sorsunk úgy hozta magával, hogy idegen fajú népek közé ékelődtünk s azok között minden erőnk meg kell feszítenünk, hogy nemzeti sajátosságainkat épségben örökítsük át utódaink

számára. Hogy minő mértékben és terjedelemben tudunk nyelvünknek és nemzeti culturánknak idegen fajú népek közt is fogyasztó területet biztosítani, az egyfelől a politikai hatalom kérdése, másfelől a nemzeti culturánkban rejlő értékek nagyságától függ. Bizonyos, hogy e célból az idegen fajú népek közé is kell mennünk s megismertetni velök a nemzeti cultura sajátosságait s eszményi tartalmát, mi nem történhetik a nélkül, hogy idegen nyelveket ne tanuljunk. Nagy culturára visszapillantó nemzetek szomszédságában érdekünkben áll azok nyelvével megismerkednünk, hogy egy más, ez idő szerint magasabb cultura áldásait is élvezhessük, annak termékenyítő hatását kitegyük magunkat. Az előbbi szempont a hazai nemzetiségek nyelvének az ismeretét javallja, az utóbbi szempont az ú. n. kultúrnyelvekét. Nekünk voltakép a görögök és rómaiak nem őseink; kegyelet nem fűz hozzájuk. A nép családi érzése sem hozza őket közelebb hozzánk, mint például az angolhoz, az oroszhoz hozza: mert nem az árja népcsaládnak vagyunk a hajtásai. Nekünk mentől több culturnyelvet kell elsajátítanunk, ha a népek nemzetközi érintkezése gyűlöhelyein néma szerepre nem akarjuk magunkat kárhoztatni, vagy annak a veszélynek téve ki magunkat, hogy meg nem értenek, nevetségessé válni. A classikus nyelvek az ilyen nemzetközi megértésnek s culturánknak a nemzetiségi területeken való hódító előrenyomulásának mivel sem igazolható kolonczkövei. Mindaz, a mi jót a nyelvtanulás az egyén számára hozhat, azt a modern nyelvek tanítására alapított gymnasium is megteheti: ezek segítségével is tehetni szert formális képzésre, irodalmi látókörre és aesthetikai élvezetre. S a mi a fő: nem látja kárát e mellett a gyakorlati nézőpont sem: a modern nyelv tudása a gyakorlati megélhetést inkább szolgálja, mint a holt nyelvek, mert bármely életkor számára közve-títhető tudásanyagot rejtven magában, bőségesebben kamatoztatható és egyetemesebben gyümölcsöztethető.

Ugyanaz az álláspont az, a mely a HERBERT SPENCER-é s az ALEXANDRE BAIN-é, kik azt kívánják, hogy csak azt tanítsuk az iskolákban, a mi viszonylagos haszonnal jár s a RAOUL FRARY-é, ki »A latin nyelv kérdése« című művében hasztalan tiltakozik az ellen, mintha ő a hasznosság örve alatt akarná lejjebb szállítani a tanulmányok mértékét, ő is csak följjadul

azon, hogy a classikus oktatás semmi productiv életmódra nem készíti elő az ifjúságot; följjadul, hogy csak azokra a pályákra készíti elő, melyek csak egy kis szó- és írásbeli ügyességet kívannak. Pedig az iskolákban keveset olvasnak görögül s a ki csak kivonatokat olvasott a görög írókból nem olvasta őket. Bizonyos tudományos szavak jelentésének ismerete végett senkinek sincs szüksége tudni, honnét erednek. A telegráfot és thermometert használjuk görög tudomány nélkül is. A mi az élő nyelveket illeti, csak világos, hogy azok az ifjú növendékekre túlságos fáradságot nem rónak; míg a latinnál, mielőtt szavakkal volna dolgunk, kénytelenek vagyunk abstractiókkal bajlódni, s *ezt* nevezik szellemi gymnastikának. Az ókori remekművek tökéletes élvezete a legtöbb növendéknél hiányzik. A középiskolai oktatás feladata nem az, hogy Írókat, hanem hogy művelt embereket képezzen. Gyarló az a tétel is, hogy csak az ókori irodalmak ismerete képesít bennünket modern classikusok teljes érdemének méltánylására. Igaz, hogy Euripides nélkül Racine talán nem lett volna Racine! De vajjon kellett-e olvasnunk Euripidest, hogy Racine verselésének páratlan harmóniáját élvezhessük?! Épp úgy nem igaz, hogy a görögökkel s a rómaiakkal való társalgás különösen alkalmas emberek s polgárok képzésére. Hasonlítsuk össze Themistoclest Condé-val, Scipio Africanust Hoche-sal, s látni fogjuk, hogy a modernek gyakran felülmúlják a régieket. A könyvek, a melyeket modern nyelveken a legutóbbi 250, ill. 280 év alatt írtak, beleértve természetesen az ókori írók fordításait is, többet érnek, mint mindazok összevéve, melyek a mondott időszak előtt a világon megvoltak. A rómaiak meg éppen csak pusztá utánczók.

Míg a radicalis nationalismus hívei a classikus nyelvek helyébe a modern nyelveket s első sorban persze az anyanyelvet kívánják tenni, a mai gymnasium ellen horgolóknak egy másik tábora egyáltalában már kétségbevonja a nyelvtanításnak mívelődésképző erejét. Ez a tábor a természet-tudományokra esküszik. Hadd halljuk e tábor egyik képviselőjének, OSTWALD VILMOS, volt berlini chemiai professor támasainak idevonatkozó foglatatát.

Az igazi nagy emberek, egy Robert Mayer, egy Liebig élettörténete mutatja, hogy a gymnasiumban igen rossz tanulók

voltak s vonakodtak bevenni azt a táplálékot, melyet a középiskola nekik nyújtott. Tudjuk, hogy ha a kor úgy kívánta, kiléptek homályából a nagy emberek: ebből nyilvánvaló, hogy az anyag mindig megvan az emberiségben, de a középiskola akarati energiájukat megfojtja. Mi lehet ennek az oka? Nyilván a nyelvek! Mert ezekben csupa önkény és véletlen uralkodik, semmi logika és törvényszerűség sincs bennük. A szó jelentése nem fejezi ki a képzettartalmat! Beszélünk »napkeltéről, holott tudjuk, hogy a nap áll s földünk az, mely mozog. Már most a nyelvvel, mint valami szükséges rosszal meg kell alkudnunk, különben gondolatainkat ki nem fejezhetnők, de csak legyünk tisztában ennek a képzőeszköznek mineműségével, mely a fiatal lélekben kiirtja az érzéket ama remek rend iránt, melyet a természetben lépten-nyomon tapasztalunk s abba a logikai törvénybe vetett hitet, hogy adott praemissákból előre meghatározható valami következik. Rossz tehát az a középiskola, mely a legtöbb időt a nyelvek tanulására fordítja. Hiszen a nyelvek tanulása nem is teszen okos emberré, mert ha így állna a dolog, a nemzetközi hálókocsitársaság s a szállók portásai alkotnák az emberiség színétvirágát. A tudománynak csak egy célja lehet: előre meglátni a jövőt, tanítsa tehát, hogyan lehet meglévő materia alapján a jövőt eruálni. Elég mint szükséges rossz az anyanyelv, e mellé aztán a természettudományok kerüljenek.

## II.

E kivonat szűkre szabott keretében nem vethetünk pillantást a classikus nyelvtanítás egész fejlődésére, tisztes múltjára. Elegendőnek tartjuk tény gyanánt megállapítani, hogy a XIX. század – nyilván Rousseau nevelési elveinek és a philanthropinisták oktatási rendszerének bizonyos tekintetbevétele után – azt az ezeréves dogmát, mely a classikus nyelvtanításnak mint képző erőnek egyedül üdvözítő voltát hirdette, bizonyos mértékig tagadásba vette. A nemzeti eszmének tudatosításával karöltve járt az a meggyőződés, hogy az élő nyelveknek képző ereje és gyakorlati értéke nem hagyható számvetésen kívül; s az a didactikai principium, melyet



a XVIII. században még Gesner állított fel, hogy »verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda«, majd az az igyekezet, a philologia figyelmét az ókori élet reális oldalai felé terelni, magával hozta, hogy a classikus nyelveknek formalistikus szempontokból való kezelése az iskolában, a maga eredeti merevségéből mind jobban és jobban engedett. Mivel Lessing, Goethe és Schillerek idejében és sok tekintetben ezeknek az ókorért való rajongása folytán divatba jött a classikus remekművek szépségeinek szertelen felmagasztalása: ezeket a remekműveket abból a célból olvastatták, hogy a szellemi élvezet kútforrásai gyanánt mutassák be, abból a meggyőződésből kiindulva, melynek WOLF FRIGYES ÁGOST kölcsönzött bölcséletileg kifejezést, hogy az ókor szemlélete alkalmassá tesz a bennünk rejlő nemesebb erőnknek minden irányban való harmonikusabb kifejelesztésére. E felfogás mellett főképp azoknak a görög és latin íróknak juttattak tért a gymnasium olvasmányai között, a kik egy-egy műfajban nagyot alkottak s kiknek lángelméje későbbi korok nagyjainak szellemi világára is érezte termékenyítő hatását. Csak egyéniségek léptek így a szemlélet perspektívájába s nem országok és népek; csak az a világ, mely bennük és általuk tükröződik vissza. Ezt az aestheticorhetoricai célt szolgálták a különböző országok tantervei, melyek természetesen az előző évszázadokban szorgalmazott grammatikai képzést megszorították ugyan, de tökéletesen sutba nem dobhatták. Sutba nem dobhatták azért, mert különben az új irány önmagával jött volna ellenmondásba: hiszen a nyelvnek szabatos és formális szempontból választékos kezelése az aestheticai érzésnek nem megvetendő kútforrásai egyikét alkotja.

Ma tehát úgy állunk, hogy nagyban s egészben, de különösen még minálunk ezen aestheticorhetoricai és grammatikai szempont szerint tanítanak S ha a classikus nyelvtanításban a XIX. század elejéig az volt a cél, hogy a beszéd, illetőleg a stylus elsajátítására szolgáló eszközök egyikét sem tekintették mellőzhetőnek, következőleg korlátozottá vált a szemhatár, kisszerű az emberismeret, élettelen a tárgy, mely schémákat, paradigmákat és utasításokat nyújtott, – most más veszedelmek fellegei tornyosultak össze: az ifjú lélek a nagy egyéniségek lelki világa szemléletében elmerülve, milieu-jéből ki-

ragadottan csak az individuumot látta, azt értékelte, ahhoz mérte magát. Az eszméket csak kialakultságukban látta, abban a formában, melyben éppen testet öltöttek, nem történeti fejlődésükben, nem egyetemesebben mozgó és folyton termelő energisálásukban. Ez a nagy átlagnál alkalmas volt arra, hogy nézetem szerint az életnek egoistikus felfogását s egy oly világnézet kialakulását segítse elő, melyet a köz szempontjából, tehát soeialis szempontból, üdvösnek nem ismerhetünk el. Megvolt azért mind a két tanításnak a maga el nem vitatható nagy előnye is: a formalistikus tanítás gyümölcsképpen megállapíthatjuk a modern nyelvekben való kipallérosodottságunknak tényét, az aesthetico-rhetorikai tanítás folyamán pedig az ember idealisatióját abban az értelemben, hogy az a tudat érlelődik meg bennünk, hogy lelkünknek titáni eleme is van, és nem csupa szabály és béklyó, de nem is csupa anyagosság. Ezek nem értéktelen értékek! De mint láttuk, ezeket devalválni igyekeztek. Vegyük szemügyre mindenekelőtt az ú. n. erkölcsi szempontot!

Érthető volt, ha a kereszténység első századaiban, midőn arról volt szó, hogy a vallás céljainak megfelelő közműveltséget és közoktatást teremtsenek, a feladat óriási nehézségeinek láttára a grammatika, retorika és dialektika disciplinait karolta fel és assimilálta különös szeretettel a kereszténység, míg az ó-kor prózai és költői irodalmát, mely tele volt a pogány világnézet megnyilatkozásaival, állandó gyanakvással nézte, míg csak a nagy egyházatyáknak, Basiliosnak, nazianzi szt. Gergelynek és szt. Ágostonnak fejtegetései révén a görög-latin ó-kor szellemét a keresztény meggyőződés tudatával összhangzatba hozni nem sikerült. Érthető volt, ha a reformatio bekövetkezte után a jezsuita Possevini, majd Comenius a régiek irataiban a keresztény érületre káros tartalmat véltek fölfedezni, ha az aesthetikai nézőpont érvényesülésével a classikus nyelvtanításban a kereszténység az emberben rejlő összes képességek kifejlesztésétől a maga világnézete számára nem várt jót, – ma azonban, midőn a formalistikus és az aesthetikai nézőponttal bizonyos mértékig szakítani kezd a paedagogia s mint lejjebb látni fogjuk, a történeti szempontot tolja előtérbe, mely azt rendeli vizsgálni, melyek műveltsé-

güinknek alapjai, mely tehát a pogány világ erkölcsiségénél magasabb fejlettségű keresztény erkölcsiséget a magyarázatnál megvilágítani kénytelen márcsak azon elvnel fogva is, mert nevelők vagyunk és nemcsak oktatók, – manapság nincs mit féltetni ifjúságunk erkölcsiségét paedagogiai szempontok szerint megválogatott pogány írók romboló hatásától. Mi nem osztjuk a renaissance embereinek felfogását, mi nem akarunk olyan emberekké lenni, amilyenek a classikus ó-kor emberei voltak; mi, kik a munka értékét ismerjük, ma mások vagyunk, akaratban elszántabbak, tudásban és ismeretekben haladottabbak, az erkölcsiség emelkedettebb felfogása tekintetében fejlettebbek. Ez előtt a fejlettség előtt nem hunyhatunk szemet, ha az emberi nem művelődése történetének éber- és vizsgaszemű megfigyelői akarunk lenni.

S ha valóban azoknak érezzük magunkat, nem fogunk abba a végletbe esni, hogy extatikus kitérésekben mint netovábbját az emberi remeklésnek állítsuk oda mindazt, ami a görög és római szellem alkotása. Mi nem akarunk csak annyit nyújtani, amennyit néhány remekműnek aesthetikai szempontból való megértése nyújt. Mert, ha a nyelvi megértésen kívül csak oda törekszünk, mindenütt és mindenben az író művészetét megértetni, órákon át elemezni a homerosi hősök jellemét, a költemény dictióját, ANTIGONÉ tragikumát, az AENEIS szerkezetét, a horatiusi ódák gondolatmenetét s ebben merítjük ki tudásunkat, azután még az úgy nevezett állami, hadi és magánrégiségek compendiumszerű tudását tálaljuk fel az ifjoknak, kettős hibába esünk. Először is a fordítással járó nehézségek a legtöbb tanulónál lehetetlenné teszik, hogy zavartalan aesthetikai élvezet keletkezzék. Következőleg *nem szabad a classikus nyelvtanítás főczéljaképpen ezt a czélt kidomborítani*. Továbbá ennek a czélnek az elérésében a régiségek tanítása, úgy a hogy most folyik, csöppet sem gyámolít, ellenkezőleg: kiáltó ellentétben van vele, de egyébiránt sem segít egy tapodtat sem előre! Mit ér, ha a tanuló el tudja sorolni, hányféle tunica volt a rómaiaknál, hányféle »via« a római táborban, hány folyó az alvilágban, hány borfajta Itáliában, ha e régiségek előadásába úton-útfélen történetet nem viszünk bele, történeti fejlődésnek a lánczolatait nem vétetjük észre, történeti összehasonlításnak az alapját nem rakjuk le, s vele

fel nem keltjük, szítjuk és ébren nem tartjuk azt a történeti érzéket mely minden idealizmusnak magasztos kútforrása szokott lenni. E mellett a szempont mellett az esztetikai szempont csak másodsorban jó tekintetbe, mert ennek eredményes alkalmazása a tanuló részéről olvasottságot, művészi fogékonyságot s bizonyos szellemi congenialitás csírái mellett főképp alapos nyelvtudást tételez fel, oly szellemi adományokat tehát, melyeknek nagyobbarányú kifejlesztését az egyetem klasszikus nyelvtanítása s esztetika-tanára tarthat szem előtt; egyébiránt annak a gymnasiumban csak az anyanyelvi és a német irodalmi tanítás keretei között lehet csak szabad folyást biztosítani.

De ha így áll a dolog, talán a modern nyelvek még mindig czélszerűen pótolhatják az ó-kori nyelveket? A modern nyelv, melynek szerkezete közelebb áll a miénkhez, talán könnyebben sajátítható el, mint a latin és a görög, s az általa közvetített remekművek nyújtanak oly esztetikai élvezetet s adnak oly kulturatörténeti háttérrel, mint a régiek irodalma? így elméletben állítva fel a kérdést, kétség sem fér hozzá, hogy a modern nyelveknek, mint kulturák hordozóinak, ugyancsak művelődésképző erejük és esztetikai élvezetet nyújtó szerepök van, ha jelentőségében ez nem is oly kiható, mint a klasszikus nyelveké. De a gyakorlatban, a megvalósítás terén, már nem kis nehézségek állnak elő. Az olasz nyelv mellett zengzetessége szól s az a körülmény, hogy szinte szomszéd nyelv, az angol mellett szerkezetének könnyűsége, e nyelv nagy elterjedtsége jó figyelembe, a francia mellett nagy szabatosága, kifejező képessége, eleganciája s a külföldi társadalom előkelő köreiben elfoglalt posztíója viheto sorompóba. Viszont az elsónél a szókincs mérhetetlen gazdagsága, az italianizmusok beláthatatlan tömege, a másodiknál a kiejtés, a harmadiknál az igeidők helyes használata és átértése állít minket nehézségek elé. Mint nyelvek a kezdőknek épp oly fáradságot okoznak, mihelyt grammatikájukra helyezük a súlyt s nem a direkt módszerre, akár csak a latin vagy a görög; az irodalmi tanítás fokán pedig abban a mértékben, mint a görög s a római irodalom, nem szolgáltatnak mintákat. A mintáról azt kívánjuk, hogy eredeti legyen; már most maga FRARY is kénytelen megvallani, hogy a költészet virá-

gát a görögök, illetve rómaiak tépték le, hogy ami a modernknél köz- és elcsépett hely, az a régieknél egyszerűség, eredetiség, természetesség. Ha pedig a művelődéstörténeti szempontot alkalmazzuk rájuk vonatkozólag, szinte elmaradhatatlan a mikrologia, az a jelentéktelen jelenségek magyarázatán kérődző és rágicsáló eljárás, mely valósággal meggyőltetni képes a legbecsesebb irodalmi művet is. »Minden író – mondja ZIELINSKI – úgy ír, hogy művelt kortársai őt megérthessék; magyarázni őt csak akkor kell, ha az a történeti háttér, amely az illető mű érthetőségének az alapját teszi, számunkra már megváltozott, eltolódott, kevésbé érthetővé vált.« Vagy képzelhető-e irodalmi olvasmány, mely a magyarázatot nélkülözheti, idegen nép culturájának írott terméke, melynek minden szavát, minden gondolatát érteni fogja a tanuló? Vagy hogy az irodalmi tanítás pusztán associatív legyen s az igazi apperceptio száműzve legyen belőle? A modern nyelvek tehát az idealistikus szempontoknak kisebb mértékben felelnek meg, mint az antik nyelvek. Hivatásuk azért egészen másban is keresendő: ők hivatva vannak a culturépekkal való *gyakorlati* közösségünket szolgálni, azt a célt, hogy culturális versengésünkben *eszközökül* használhassuk fel őket.

Velők szemben a elassikus nyelvek tanulásának egészen más rendeltetése és célja van, mely célt azonban csakis ezen nyelveknek és az e nyelvek által közvetített culturáknak beható szemlélete alapján érhetjük el. Lássuk előbb, maguknak ezeknek a nyelveknek az elsajátítása *minő* szellemi haszonnal jár?

Tagadhatatlan, hogy a latin és görög nyelvtanításnál, hacsak nem az úgy nevezett direct módszerrel kezdjük, már kezdetben abstractiókkal van dolgunk; a tanulóknak elvont fogalmakkal kell megismerkednie, mint: *nem, szám, eset, mód, idő* stb. Megengedem, hogy a 9-10 éves gyermekek nagyobb részének ez nem könnyű feladat s azért meggyőződésem szerint mindjárt az első osztályban *nem* kellene megkezdeni a latin nyelvi tanítást, csak a II.-ban, de elvégre is gondolkodásunk abstrahálás nélkül nem lehet el, s így az iskolának kell, hogy ez is tegye egyik célját: lassankint előkészíteni az ifjúságot az elvontabb gondolkodásmódra. S azután van-e szükség arra, hogy a *legelején* mindjárt abstractiókon kezdjük? »Helyes

tanítást sohasem eszközölhet a tanár – mondják Utasításaink – ha a tudományos abstractio eredményeit tekinti az oktatás *kiinduló* pontjainak, ha megelégszik egyszerű közlésükkel és nem tapasztalatok alapján téteti meg magukkal a tanítványokkal azok elvonását.« S minden tanár, aki latint vagy görögöt tanított, alá fogja írni, hogy ez az inductio, a tapasztalatoknak ez a gyűjtése olvasmány alapján, oly értékes logikai functió a gyermek lelkében, hogy úgyszólván egyetlen hasznos előfutára a később, a tanítás fejlettebb fokán alkalmazott synthetikus jellegű és történeti irányú gondolkozó tevékenységnek. Mely tárgy alkalmasabb ilyen inductiv tevékenység kifejtésére, mint a formái rendkívüli változatosságánál oly ropant gazdag latin és görög nyelvnek olvasmányokon alapuló tanítása? De mihaszna – mondja OSTWALD – ha az inductio oly szabályhoz vezet, mely alól kivétel van, ha azt látja a tanuló, hogy föltétlen szabályszerűség nincs? De akkor is az a logikai művelet, melyet a tanuló végez, megbaratkoztatja azzal a tény nyel, hogy az emberi szellem országában, – s a nyelvet éppen a tanuló fogja fel mint valami az emberi szellem birodalmába tartozót, – »a typus és a szabályszerűség mellett ott van az árnyalat, a törvényszerűség mellett az irrationalis, a szeszély, a tömeget repraesentáló egyformaság" mellett az egyén, a különöse, mindaz tehát, amit egy a történet ismeretén alapuló világnézet vall és hirdet, s ami a történeti érzéknek egy magasabb, irodalmi fokon történő fölkelésének a lehető legüdvösebb előiskolája. A természettudós gögje pedig éppenséggel nem igazolt: az ő generalisatiója és specialisatiója sem nyugszik megingathatatlan alapokon s csak mint logikai művelet hasznos sok esetben: nemek, fajok és fajták közt nem húzhatók meg mindig a kellő biztossággal a választó vonalak s így a specialisatióra való törekvés nálunk nem egyszer szakasztott úgy mond csődöt, mint ahogy nálunk az inductiv eljárás folyamán nem jutunk sokszor általános érvényű tételhez. Mennél belterjesebb tehát a nyelvtanulás a classikus nyelvtanítás alsóbb fokán, annál jobban előkészített elmét kapunk a classikus tanítás felső fokán szorgalmazandó cél elérésére.

*Ez a cél pedig a történeti érzék fölkelése.* »Meg akarjuk mutatni – jelenti ki WILAMSOWITZ – akármilyen, a civilisatio

magasabb fokán álló nemzet fiainak, hogy mint culturnép, és pedig csakis mint culturnép, egy közös anyának a gyermekei,» és ez az anya a hellén eszmékkal saturait utóbb kereszténységre tért Róma, »mert tényleg szükségünk van emberekre, kik a múltat is tudják szemlélni« s nem csak a jelen élvezetének szentelik életüket, nem csak a jövő felé fordítják pillantásukat. Szükségünk van emberekre, kikkel megszeretjük a múltat, kikbe azt a meggyőződést tudjuk plántálni, hogy az emberiség múltja eszmék és inspirációk kincsbányája, a fejlődés törvényei megállapításának útbaigazítója, termékenyítője a költészetnek és művészetnek; melynek hagyatékát egyszerűen eldobni éppen nekünk *kis* nemzetnek nem volna tanácsos, mert mihelyt úrrá lesz bennünk az a meggyőződés, hogy a múlt ismerete semmi gyakorlati haszonnal nem jár, anyagi vagyonosodásunkat nem mozdítja előre s a jövődőt nem segít meglátni s így mire sem jó, – minden, a történelem ismeretén alapuló világnézetünkkel együtt, melyet pedig a classikus nyelvtanításnak újabban tervbevett módszere kialakítani segít, romba dől és meghaladott álláspont phantasmájává válik a saját nemzeti múltunk szeretete is. Logikusan fölvetődik akkor az a kérdés, hogy ha a múlt mire sem jó, mire jó akkor éppen csak a magyar nemzet múltja? Aminthogy nem kell egy Macchiavellinek a prophetiája ahhoz, megjósolni, hogy a classikus nyelvtanítás fokozatos és lassú kiküszöbölése után felülkerekedik a természet-tudományi irány s vele egy a történelmet fumigáló s a történeti kutatást csak kedvtelésnek minősítő világnézet.

A történeti szempontnak bevitelével a classikus nyelvtanításba tevékenységünk azonnal másképpen fest, mint azelőtt festett. Most nem maradunk szigorúan egyetlen egy író eszmevilágának a korlátain belül, hanem *persektivákat nyitunk oly messze előre vagy, hátra, amennyire csak tudunk*. Az író műve substratumul szolgál nem csak logikai műveletek elsajátítására, nem csak magának az írónak lelki és eszmei világa megértésére, hanem a műben felraktározott művelődést történeti anyagnak minden irányú encyclopaedikus bár, de arányos figyelembevételére és fejlődéstani megvilágítására. Nem csak logikai eljárások és pszichológiai elemzések, a gondolkozás és az emberismeret iskoláivá avatjuk a classikus auctороk

szövegeit, – tovább megyünk: az ember múltját s a múltak emberét a jelenhez, illetőleg a jelen emberhez való viszonylatában mutatjuk be. Ez természetesen encyclopaedikus és a történeti ismereteket tételezi fel az emberi civilisatio s a tudomány-ágak minden mezején s az a tudományos anyag, amelyet ekkép nyújtunk, melynek erjesztő csiréit a tanuló azon közvetlen eredetiségökben kapja, a lehető legerősebb pillére lesz az úgy nevezett rendszeres történettánításnak. Ha így fogjuk fel a classikus nyelvtanítás feladatát, az írók quantitativ olvasásának a kérdése igazán csak másodrendű kérdés.

Látnivaló, hogy ez a fajta tanítás nemcsak ügyvédek és hírlapírókat képez, mint FRARY hiszi, hanem a nemzet hagyományain örökdő s története tanulságain kegyelettel csüngő élite-polgárokat. Az ilyenfajta tanulság birtokában nem csak kis szó- és írásbeli ügyességgel lépnek ki az életbe; nem használják a telegráfot és a thermometert hálátlanul és közönyösen, mint a bádogosok és a szerelők, hanem mint az emberi alkotó szellem fáradásainak becses bizonyítékát a múltból; s ha az ilyen ember Racine-t olvassa, élvezni fogja verselésének páratlan harmóniáját, az érzelmek megható finomságát, de szellemi élvezetet fog találni annak láttára is, hogyan termékenyítenek meg eszmék eszméket, s hogyan tanul ember embertől, hogyan uralkodik a nagy szellem ismét nagy szellemelek felett. S ez a fajta tanítás nem fog elzárkózni attól, hogy Scipio Africanust összehasonlítsa Hoche tábornokkal is, kiről FRARY azt hiszi, hogy őt magában is lehet értékelni, amazt azonban egyáltalán nem, vagy csak Hoche-sal párhuzamosan. S láttára végre annak, hogy a könyvek, melyek az utolsó 280 esztendő folyamán Írattak, többet érnek, mint azok, melyek *azelőtt* a világon megvoltak, *ami* emberünk nem zárkózik el azon rideg tény elől, hogy tömérdek az a kiváló és hatalmas szellemi és művészeti termék, melyet »ez a meddő hasznot hajtó ókori literatura és ókori élet« kései hatásaiban kiváltott, és újabb mintákul szolgáló formákba gyúrt.

De tegyük fel, hogy ilyen tanulságú emberekre a progressiv haladásra való tekintetből nincs szükség, quid tunc? Nem háramlik-e abból arra a társadalmi egységre, melyet nemzetnek nevezünk, semmilyen veszedelem sem? MASARYK »Die



philos, und sociol. Grundlagen des Marxismus« című könyvében kifejti, mi mindent köszön MARX FEUERBACH-nak, annak a FEUERBACH-nak, ki nemcsak azt tartotta, hogy »a természet-hez való visszatérés az üdvösség egyetlen forrása«, »hogy az emberiségnek, ha új korszakot akar megalapítani, a múlttal kíméletlenül kell szakítania«, hanem azt is, hogy »a természet-tudomány pártoskodásokkal szemben közönyösökké tesz, s hogy végül a demokratismushoz és communismushoz vezet«. Ha ezt így hamarosan és mereven nem is írjuk alá, az csak előrelátható, hogy humanistikus, illetőleg történeti képzettség nélkül szűkölködő emberek végtelenül összetett socialis jelenségek sokoldalú megfigyelésére, értékesítésére, esetleg orvosságára magának az embernek mint collectiv lénynek és mint individuumnak történelmi ismerete nélkül felette kétes eredménnyel fognak vállalkozhatni.

(Folytatása következik.)