

## A TANÁRKÉPZÉSRŐL.<sup>1</sup>

Az 1898-ik év jún. és július havát németországi egyetemeken és középiskolákon töltöttem. Hospitáltam ott, számos szakférfiúval személyesen is érintkeztem, nevezetesen a végett, hogy láthassam a tanárképzést célzó intézményeket s megbeszéljem az e téren működőkkel a tanárképzés ügyét. Pontos naplót vezettem. Leírhatnám az e kérdésre vonatkozó intézményeket, közölhetném a szakférfiak nyilatkozatait; csakhogy így oly könyvvel szaporítanám irodalmunkat, melyet ép úgy a vevő, mint különösen a szerző drágálna, s mely nélkül végre is — a létező és ugyanazon tárgyra vonatkozó könyvekre<sup>2</sup> való tekintettel — el is lehetünk.

Ezért csak is tapasztalatom *tanulságainak*, illetőleg ezeken nyugvó *kívánataimnak*: megokolt előterjesztésére szorítokozom. Midőn ezt teszem, jól esik arra gondolni, hogy az alapfelfogásra nézve a németországi szakférfiakkal — majdnem kivétel nélkül — egy véleményben vagyok s másrészt, hogy újabb tapasztalataim régi meggyőződésemet, melyről a pozsonyi theologiai akadémia szervezési munkájában való részvételem s később irodalmi munkásságom<sup>3</sup> is tanúskodik — csak is megerősítették, illetőleg tágabb alapra helyezték.

<sup>1</sup> Ama jelentéséből vett részlet, melyet a vallás és közokt. m. kir. miniszter úr ó nagyméltóságához németországi tanulmányutam alkalmából felterjesztettem.

<sup>2</sup> L. kül. Voss: Die pädag. Vorbildung zum höhern Lehramt in Preussen u. Sachsen. — Loos: Die pract. pädag. Vorbildung in Deutschland. Zeitschr. f. oesterr. Gymn. 1893. — Fries: Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. 1895. — Schiller: Pädag. Seminarien für das höhere Lehramt. Geschichte und Erfahrung 1890. — Frick: Das Seminarium præceptorum 1883. — Schiller: Ueber die akad. Vorbildung zum höheren Lehramt. 1877. — Collard: La pédagogie à Giessen. Louvain 1893.

<sup>3</sup> L. Beszédék és értekezések. kül. a tanárképzésről, lelkészképzésről. (169. stb. l.) 1892.

A magyarh. ág. h. ev. egyház theologiai oktatásügye. A felső oktatásügy Magyarországon című műben 703—727. l. 1896. — Behatóbban

A tanárképzés a tanítóképzéstől lényegileg abban különbözik, hogy amaz a hivatásra való közelebbi képzést a *tanulmányozás* alapjára fekteti és pedig úgy, hogy minden a gyakorlati térre lépő tanárnál a tudományos s közelebb a szakszerű tudományos képzettséget feltételezi; míg ellenben a tanítóképzés — bár feltételezi a seminariumi tanároknál szintén a tudományos képzettséget, ezt azonban a seminaristáktól nem követeli, s megelégszik azzal, hogy a seminarista e tanulmányozás eredményét a tantárgyak kezelésében, módszerében értékesítve egyszerűen elfogadja.\* Tudományos alapon való tanárképzés és képeztetés: ez azon a köztudat által is vallott követelmény, a melyből az egyes kívánatokat, mint ennek egyszerű következményeit levezetni igyekszem.

I. A tudományos alapvetés megkívánja a leendő tanártól az egyetemi képzést, nevezetesen azt, hogy az egyetemen ne csak előadásokat hallgathasson, hanem hogy nyiljék minden egyes hallgatónak alkalmá arra, hogy az előadások vagy olvasmányok indítását követve maga is tanulmányozhasson és pedig nem csak otthon a könyvtárból nagy nehezen megszerzett könyvekből, hanem egyetemi tudományos szakintézetekben. *Kívánjuk ezért is, hogy ép úgy mint az orvosi és matematika-természettudományi faculláson:*

tárgyaltam e kérdést a millenniumi tanügyi congressusi felolvasásomban, a mely bővített alakban megjelent az Athenæumban: «Az egyetemi tanulmányozás» 1897.

Ujabb tapasztalataimat felhasználtam a Protestans Szemlében 1899. megjelent cikksorozatomban: «A lelkészképzésről», a mely felmutatja a lelkészképzésnek azon négy típusát, a melylyel Németországban az egyetemi tanulmány mellett, de nevezetesen annak elvégzése után — találkozzunk. A tanárképzést szolgáló intézmények Németországban követték a lelkészképzést czélzó intézményeket, úgy, hogy amazoknak alakja fölötte tanulságos a tanárképzésre nézve. — F. é. május hó 29-én tartott dékáni beszédem: «Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételeiről» végén szintén a tanárképzés kérdésével foglalkozik. — Utalhatok még a Tanáregyesület kolozsvári gyűlésén elfoglalt álláspontomra, a melyet híven ismertet a Tanáregyesület Közlönye XXX. évf. 498. l.

\* Igen természetes, hogy távolról sem akarom a tanár és a tanítóképzés közti különbséget közelebb kifejtteni, a mely nevezetesen a tanczélban, az ehhez alkalmazkodó tantárgyak körében és kezelési módjukban érvényesül. Én csak is a leglényegesebb különbségre utaltam, arra, a melyet Rein múltévi boroszlói tanítógyűlési előadásában a tanítóknak érthető tapsa közt elmosni igyekszik — nem a tanügy érdekében, s a tényleges helyzet teljes félreismerésével.

ugy a bölcsészet-, nyelv- és történettudományi facultáson is szervezzék az állam minden egyes főtanácsék számára külön szakintézetet, mely egy nagyobb, és pedig könyvtárral és szertárral ellátott olvasó teremből és egy-egy szaktanári szobából állana. A tanár minden nap legalább egy-egy órát tölt intézetében, a tanulmányozókkal érintkezik, tanulmányaikat irányítja illetőleg tanácsával kíséri. — A könyvtárt pedig ki-ki egészen szabadon használja, sőt a könyvtáros maga szerzi meg, esetleg az egyetemi könyvtár útján az egyesek tanulmányához szükséges s a könyvtárban meg nem levő könyveket.\* A tanároknak a hallgatók-

\* Nem menekülhetek azon gondolattól, hogy a tudomány s nevezetesen a tanulmányozás érdekét leginkább és legezészerűbben is szolgálná egy oly intézet, a mely a könyvtárt és a muzeumot egyesítené. Oly központi kupolás épületre gondolok, a mely az encyclopædikus s általános érdekű munkákat és műveket tartalmazná, s a melyhez sugarakként csatlakoznának történeti alapon az egyes szakok, nevezetesen úgy, hogy a történet képezné a sugárnak testét, az egyes szakok melléktermekben pedig e testre fűződő tagokat. — A sugárépületek, valamint a termek üvegfordültek (kathedralüveg, a mely alig melegít. Érdekes kísérleteket tett e tekintetben a marburgi egyetemi könyvtár jeles igazgatója) s oly magasak, hogy a történeti tárgyakkal felszerelt közönséges teremmagasságú falak fölé 3 könyvtári emeletben vas és üveg szerkezetű s hidakkal ellátott galleriákban helyezkednének el a könyvek. (Szerkezeti, valamint kezelési és aesthetikai szempontból is mintaszerű a berlini országháznak könyvtára. L. Wittig: Die Bücherei im Reichstagshause zu Berlin. Berlin 1898. Wilh. Ernst & Sohn). A sugarak, valamint a termek közepén volnának elhelyezendő a dolgozó asztalok. A tanulmányozó egész környezete is belevinné őt a tanulmányozandó korszakba. Hogy a sugarak és termek architektúrája is, a mennyire azt a hasznavehetőségi szempont megengedi, szintén alkalmazkodik az egyes korszakokhoz: az magától értetődik. — A könyvtár és muzeum ezen combinatióját a tanulmányozás érdeke ajánlja; de ugyancsak ajánlja ezt a czélszerűségi szempont is, a mennyiben ily központi és egységes kezelés elejét veszi annak, hogy az egyes intézetek egy és ugyanazon esetleg igen drága művet és tárgyat megvegyék, a mi elkülönült intézeti kezelés mellett el nem kerülhet. Ha az orvostudományi, valamint a math.-természettudományi kar felszerelését és ezzel járó költségvetést nézzük: akkor a jogi- és bölcsészet-, nyelvészet- és történettudományi kar számára ily alakban létesítendő — a szemléletet is szolgáló intézetnek költsége sem ütközhetik nehézségbe. A millennium alkalmával a történeti kiállítás a kiállítás gyöngyét, a külföld bámulatának tárgyát képezte: miért nem lehetnénk mi egyszer kezdeményezők ily nagyobb szabású, a tudományt valamint a közművelődést is szolgáló intézmény létesítésével ?!

kal való ezen személyes érintkezése szükségtelenné teszi — az egyetemi szabadságot veszélyeztető — internatusi intézményt.

II. Ezen szakintézetekkel volna egybekötendő a *tudományos seminariumi intézmény*, mely az intézeti munkásság érett gyümölcsének bemutatására, megbirálására; egyes a munka közben felmerült és közérdekű problémák, megjelent és olvasott művek megbeszélésére szolgálna. Így vélem átalakítandóknak, illetőleg szervezendőknak a tanárképző seminariumait. Az egyetemen a tanárképzést mi a *tudomány alapvetésével* szolgáljuk, oly ténykedéssel, a melyre a későbbi élet nem ad igen alkalmat. A ki alakítani akar: kell, hogy annak anyaga legyen! A tantárgynak módszeres kezeléséről szólhatunk a *tanítóképzőkben* a megfelelő tudomány anyagának birtoka nélkül: de félreismerjük és degradáljuk a *tanárképzést*, ha nem várunk a módszeres gyakorlatokkal mindaddig, míg a tanárjelöltben nem jegezesedik meg sajátos munkássága alapján a már most módszeresen és pedig tudatosan feldolgozandó anyag. Kívánjuk tehát, hogy a tanárképzői seminarium

Addig is míg ezen utopistikus (?) gondolat megéri, mi is úgy mint újabb időben a németországi egyetemek az intézeti, de a *helyhez* kötött s nem a levegőben lógó intézmények létesítésére vagyunk utalva. A mostani administratio egyszerűsítése által, valamint jelenleg facultásonként használt tantermeknek minden egyes facultások részéről való szabad használása által intézeti termeket nyerhetnénk.

A *paedagogiai* tudományos intézet felszereléséhez a tanári szobában és az olvasó teremben — például szükséges: a tudományos kézi könyvtáron kívül, nevezetesen a pädagogusok iratain kívül — a különböző országokban érvényben volt és érvényben levő tanügyi törvények, tantervek, utasítások gyűjteménye, nemkülönb — különösen hazánkra nézve — a tankönyvek lehetőleg tökéletes gyűjteménye. Kívánatosak a pädagogusok arcképei, iskolák rajzai s nevezetesen az iskolaépületnek, internatusnak, ezek felszerelésének tervrajzai, mintázatai, taneszközök gyűjteménye. Itt, a teremben volnának olvashatók a megfelelő szaklapok, a mi természetesen nem ellenkeznék az akadémiai olvasóteremnek feladatával, a mennyiben a szakintézetek olvasó termeibe az egyetemi könyvtár lapjai közvetlenül, ellenben az akadémiai olvasó terem szaklapjainak egyes számai csakis a következő új szám megérkezte után volnának beszolgáltatandók. Az akadémiai olvasóterem ügye az egyetemes műveltség, az egyetemi polgárok solidaritása érzetének fejlesztése szempontjából nagyfontosságú; ez érdeket az egyes szaknak múlt érdeke nem veszélyeztetheti, és pedig annál kevésbbé, mivel minden egyes intézeti tag, mint az akadémiai olvasónak tagja az ide járó szaklapok új számait e helyiségben olvashatja, azután pedig a szakintézetben tanulmányozhatja.

mennél határozottabban tudományos seminarummá alakuljon. A pædagogiai seminariumtól is ugyan ezt kívánjuk. E kívánalom nem önmagával ellenmondó, a mennyiben az egyetemen a pædagogiai történeti és elméleti kérdések a megértett kor, illetőleg egyén világnézete alapján, tehát bölcsészeti alapon s ismét a megértés érdekében — összehasonlítva a mai tényleges állapotokkal — tárgyalandók.

III. Az élet fejlődése nem egyéb, mint egyéniesülés. Minél tökéletesebb valamely életszervezet, annál inkább válnak e részek az egésznek életét meghatározó szerveivé. A természeti és történeti élet ezen alapténye értelmében a tanügyi uniformisnak sem voltam soha sem barátja. A magam részéről ugyan meg vagyok győződve, hogy a középiskolának normális fejlődését csak is a furcationalis rendszer biztosítja s hogy a középiskolai oktatásnak egységes törzsét a történet képezi: mégis távol vagyok attól, hogy e rendszert, e felfogást — még ha tehetném is — másra ráerőszakolnám, sőt ellenkezőleg, a renaissance által is tudatra emelt amaz alaptény erejében egyenesen támogatnám az oly céltudatos és didaktikai gyakorlati ügyességgel bíró pædagogusnak törekvését, ki eltérő eszmény által vezérelve elméletét külön felállítandó iskolában kívánná beigazolni. — A tanügy ily iskolák útján mindég nyert, mivel positive vagy negative okult. Mind ezek alapján természetesnek és helyesnek tartom, hogy maga az államkormány, a tanügyi legfőbb hatóság nem csak hogy nem ellenzi, hanem támogatja oly gyakorlatilag is képzett pædagogusnak, nevezetesen egyetemi tanárnak azon törekvését, a melylyel elméletét egy általa szervezendő és vezetendő iskola útján beakarja mutatni s azt így is beigazolni. Pædagogiai s didaktikai elméletet bemutató és beigazoló iskolának felállítását az egyetemen oly esetben, midőn az illető pædagogus egyszersmind gyakorlatilag is képzett s ügyes tanító, érthetőnek s az ily irányú törekvést támogatandónak tartom.

IV. Midőn ezt a legnagyobb készséggel elismerem, egyuttal a leghatározottabban ellene vagyok annak, hogy ily iskola szervezése és vezetése a pædagogia tanárának kötelességévé teendő. Valamely elméletnek bemutatása, beigazolása a tapasztalat útján, az elvieknek és elméletieknek alkalmazása az életre lehet egyes elmélkedőnek kiváltsága, csak hogy épen nem «*conditio sine qua non*»-ja magának az elméletnek. Sőt a legtöbb esetben az elméleti és gyakorlati téren való jeleskedés egyenesen fordított viszonyban

van. Van akárhány egyetemi tanár, ki a nevelés története és a nevelés elmélete terén kiváló tudományos munkásságot fejt ki, s ki tudományos munkásságának módszerét valamint e munkásság gyümölcsét is hallgatóinak nagy sikerrel bemutatja s őket hasonló tevékenységre eredménynyel indítja — a nélkül, hogy akár kedve, akár ideje, sőt képessége lenne arra, hogy eszményét a népiskolában vagy a középiskolában be is mutassa, be is igazolja.\* A kegyadományok különbözőképpen vannak kiosztva. Rendszerint az elméletben jeleskedő igen gyarló a gyakorlatban s a határozottan gyakorlati irányzatú egyén igen gyöngé elmélkedő.

V. Egészen más szempont alá esnek azon iskolák, a melyek nem arra valók, hogy egy elméletet mutassanak, igazoljanak be, hanem arra, hogy másokat (ifjakat) egy bizonyos elmélet szerinti tanításba vezessenek be. — Míg az elsők a pædagogusnak *kísérletező* iskolái, addig emezek a seminaristák kísérleteinek, gyakorlatainak képezik szinterét s ezért is helyesen *gyakorló iskoláknak* nevezhetők. Míg az elsők a tudomány szolgálatában állanak, addig az utóbbiak a gyakorlati életet szolgálják. Ezért is amaz elsőknek — feltéve a pædagogusnak gyakorlati téren való ügyességét — ad personam, ad hoc az egyetemen van helyük; ellenben az utóbbiak, a *gyakorló iskolák nem valók az egyetemre, szerves kapcsolatba az egyetemmel nem hozhatók.*

Ez állításom igazolása végett utalok

1. a *tapasztalatra*. A tapasztalat szerint ugyanis Németország összes egyetemén nincs egyetlenegy oly gyakorló iskola, a mely az egyetemmel szerves kapcsolatban lenne.

Tudom ugyan, hogy valaminek léte még nem dönt annak észszerűsége mellett; elismerem a nemzeti sajátosság jogosultságát is és épen ezért lehet ugyanaz az egyik nemzetre üdvös, a mi a másokra káros: a német egyetemeket illetőleg azonban a ténylegességnek, a létezésnek, nevezetesen a mi szempontunkból mégis más a jelentősége. A német egyetemek szerint alakulnak át ugyanis épen a legujabb időben még a francia főiskolák is; Anglia is megnyitja középkori fellegrárait a német egyetemek szervező szellemének; nevezetesen a mi egyetemi életünk, a mely az elnyomás ideje alatt a jezsuita korszakban szakiskolává degradálódott — nemzeti

\* Erről bővebben az 1899. máj. 29-én mondott dékáni beszédemben szóltam, mely az egyetemi actákban megjelent.

újjászületésünkkel a német egyetemek szellemében teljesen átalakult. Ezt tartva szem előtt az egyetemi élet egészséges fejlődésére nézve nem lehet közönyös az, hogy ha egy intézményt, nevezetesen az egyetemmel szerves kapcsolatban levő gyakorló iskolát a német egyetemeken épenséggel nem találjuk.

Hivatkozhatnék azonban valaki ez állításom ellenében a régiebb Herbart-, Stoy- és Ziller-féle s a jelenlegi Rein- és Schiller-féle gyakorló iskolára. E hivatkozás azonban téves feltevéseken nyugszik. Ez iskolák (a Schilleré kivételével) nem voltak sohasem első sorban gyakorló, hanem első sorban demonstráló, elméletet beigazoló, kísérletező iskolák; továbbá pedig annyira nem képezték sehol sem magának az egyetemnek állandó intézményét, hogy vagy még a szervezők életében vagy közvetlen haláluk után megszűntek lenni. Herbart demonstráló iskolája Königsbergben állami segély daczára csak is tengődött s Herbart elköltözésével megszűnt. Stoy iskolája első jenai tartózkodása után azonnal megszűnt, holott ő a háladatlan Heidelbergben, a hol az egyetem minden ily irányú törekvését megakasztotta — dicséri Jena levegőjét. S tényleg háladosabb is volt Jena, a mennyiben Stoy második jenai tartózkodása idejében megújíthatta iskoláját, a mely a mint életében is lényegileg privatintézet volt, úgy halála után fiának (Heinrich) ügyes vezetése alatt tényleg egészen internatussal ellátott privatintézetté vált. A leghíresebb iskola és pedig határozottan gyakorló tendenciával a Zilleri volt. Ez is csak volt, a mennyiben e nagyhirű iskola is Ziller halálával megszűnt lenni. Megemlíthetem még a göttingeni Gessnernek, Sauppe által örökbe fogadott sajtósági pædagogiai seminariumát kísérletező iskolájával, a melyről Sauppe közvetlen utóda, a most Berlinben ünnepelt Willamovitz már mit sem akart tudni, s melyet ennek mostani utóda Kaibel már *hère* szerint sem ismert. (A *Lections-Verzeichniss*-ban «*Vacat*» jelzi ez intézmény régiebb fennállását.) *Rein* iskolája teszi az emberre még leginkább az állandóság benyomását. A lefolyt évben költözött be ez intézet az állam által emelt, Rein által tervezett új helyiségébe. Kétkedem azonban az iskolának életrealitásában, mivel ez nem is annyira *Rein*nek, mint a folyton egymást felváltó «*Oberlehrer*»-eknek kísérletező statiója, a melyben a növendékek inkább a kísérleti anyagnak, mint öncélúak nevelésének szempontja alá esnek. *Schiller* intézete egy önálló — az egyetem hatáskörén kívül eső állami gymnasium, a melynek Schiller igazgatója — s mely

Schiller távozása után is megmarad, mivel az egyetemmel, sőt annak tanárával sincs semmiféle összefüggése.

Hogy pedig az ily gyakorlati irányú intézmények a német egyetemeken még ad personam és ad hoc is bajosan, az egyetemmel pedig szerves összefüggésben épenséggel sem valósulnak meg, illetőleg nem nyernek állandó alakot: ez ép oly kevéssé véletlen, mint nem szándéknélküli. A német egyetemi tanárok e gyakorlati irányt egyenesen gyanús szemmel nézik. Nincs abban semmi véletlen, hogy a neveléstudománynak a németországi egyetemeken nincs jelenleg egyetlen egy rendes tanszéke sem. Schiller Giessenben rendes egyetemi tanár ugyan; ez azonban tulajdonkép csak is cím, a mennyiben ő mint az állami gymnasium igazgatója nyerte a feljogosítást egyetemi pædagogiai előadások tartására. Mint igazgató s nem mint egyetemi tanár kapja fizetését.\* Schiller távozásával vagy halálával semmiféle tanszék nem ürrült meg. Ziller — bár nagyon is ambitionálta és munkásságával nagyon is kiérdemelte volna — haláláig nem volt rendes tanár. Reinnak hírére viszi a sajtó mindenüvé; Angliában s Amerikában ő a legünnepelt élő német pædagogus; s mind ennek daczára ő nem rendes tanár s csak is a philosophia rendes tanárának felszólítására, mint kisegítő vehet részt a doctori szigorlatoknál. Halleban Kramer csak tiszteletbeli tanár volt s így nem tartozott az egyetem vezető testületéhez; halála után pedig maga a kormány kívánta a pædagogiai tanszék állandósítását, melyet a méltán híres Fricknek szánt. Az ügy az egyetemi tanács elé került, mely is Fricket, a Franckeianum igazgatóját, ily állásra nem ajánlotta. Lipsében még néhány évvel ez előtt Masius külön pædagogiai tanszék birtokában volt. Halálakor az egyetemi tanács egyhangú határozatával e tanszék philosophiai tanszékké alakult át az illető tanár azon kötelezettségével, hogy pædagogiai előadásokat is tartson (az ismeret-elmélet és æsthetika terén kiváló Volkelt tölti be jelenleg e tanszéket). Legújabb időben a porosz kormány Münchöt Berlinben és Friest Halleban nevezte ki a neveléstudomány rendkívüli tanárának, mindkettőt az egyetemi tanács és hatóság teljes megkerülésével, úgy hogy az illetőknek az egyetem életén belül nincs jelentős állása. A pædagogia,

\* Ezen körülmény magyarázza meg azon feltűnő tény, hogy ő, kit a kormány a nyáron az igazgatósági állásától felmentett, egyszersmind megszűnt egyetemi activ tanárnak is lenni.



mint ilyen még a doktoratusnak tárgyát sem képezi. Másnak sisakja alatt: «Philosophie in der Richtung auf Pädagogik» vonul be a pädagogiai doctorandus a küzdőterre. A doctori értekezés hivatalos bírálója, valamint a szóbelin a vizsgáló a philosophiának tanára, ki is e ténykedésébe bevonhatja a vizsgáló bizottságba hivatalos állásánál fogva nem tartozó pädagogust. (Igy Jenában, a mely gyakorlat után indul Halle is.)

Nem véletlenség, nem szándéknélküliség, hanem a német egyetemek részéről céltudatos eljárásnak következménye az, hogy a pädagogiai gyakorlati intézmények nevezetesen a gyakorló iskola magával az egyetemmel semmiféle szerves kapcsolatban nincs.

Ezen tényállásnak van pedig jogosultsága is, a mennyiben az ily iskolának szerves kapcsolatát az egyetemmel ellenzi,

2. ép úgy az *iskolának*, mint az *egyetemnek természete*.

Az iskola ugyanis, ha az egyetemmel szerves kapcsolatba jut, épen ezen összeköttetésénél fogva nélkülözi az állandóság, a megbízhatóság, a traditioszerűségnek, a kormány megfelelő hatósága alá való rendeltségének jellegét; úgy hogy a nevelés szempontjából oly fontos történeti hatalmak, a melyek minden szervezett iskolában annak önmagától működő ethikai, sociális szellemét alkotják, nem érvényesülhetnek a tudós egyéniségének kizárólagosan döntő hatása miatt. Ez az iskola szempontjából mindenesetre baj, sőt mondhatjuk: lehetőleg nagy baj; mert a középiskola s nevezetesen az alsóbb osztályok tanulói nevelésénél az állandó történeti hatalmak ténykedő szellemétől várjuk különösen a nevelés szempontjából a jó eredményt.

Már pedig egy oly iskola, a mely az egyetemmel, nevezetesen a pädagogia tanárával lépne szerves összeköttetésbe, az egyetem természeténél fogva nem számolhat úgy eme történeti hatalmakkal, mint az az iskolának nevelői érdeke kíváná. Az egyetemen ugyanis az iskola, a mint föntebb kiemeltük, nem lehet más, mint a pädagogus elméletét gyakorlatilag is bemutató, illetőleg kísérletező eszköz; mert az egyetem, mint ilyen, más érdeket mint a tudomány érdekét nem ismer s az egyetemen uralkodó tanszabadság meg nem kötheti s meg nem szoríthatja a tanárt más-honnan, mint saját elméletéből folyó szabványokkal törvényekkel, tantervekkel, felügyelettel. Az egyetemmel szerves összefüggésben álló iskola tehát kénytelen mindég alkalmazkodni az illető egyetemi pädagogus egyéni felfogásához, illetőleg kutatása

irányához és eredményéhez. Az iskola ezért ma ilyen, holnap olyan, sőt még egy és ugyanazon tanár szervező vezetése alatt is változik azon problémák szerint, a melyek őt intensive lefoglalják. Ön- és céltudatos, önálló tanerő ily kísérletező tanintézetben nem maradhat meg; a tanerők folytonos fluctuációja ily intézetben csak is természetes; sőt megeshetik az is, hogy az egyetemi pædagogus elméletének a gyakorlat útján való igazolásával nem foglalkozik, bizva eszménye igaz voltában, az élő szónak erejében s hallgatóira bizva az eszmék megvalósítását. Ily esetben azután az egyetemmel szerves kapcsolatba hozott iskola megszűnik lenni. Állandóságot, a történeti hatalmakba való betaglaltságot kíván az iskola; az egyetem ellenben a véle szerves kapcsolatban levő iskolától változást tanmódban, tanerőkben, tantárgyakban s függetlenséget minden történeti hatalommal szemben, sőt esetleg kívánhatja magának az iskolának megszüntetését.

Ily ingó, az iskolát néha elnyelő talajon áll azon iskola, a mely az egyetemmel összefér. Csak hogy ez iskola nem gyakorló, hanem kísérletező, nem az egyetemmel állandó szerves kapcsolatban álló, hanem az egyetemi pædagogiai tanár személyiségétől, az elméletre nézve véletlen jellegű gyakorlati képzettségétől, s ily irányú hajlamától függő, tehát véletlen tényezők által feltételezett iskola.

A két intézmény: a gyakorló iskola és az egyetem szerves kapcsolata, avagy a gyakorló iskolának egyetemen való állandósítása ellen szól továbbá azon lényeges, *egymással meg nem egyeztethető különbség*, a mely az *egyetemi tanulmányozás* és az *iskolai tanulás* szelleme között létezik. Az *egyetem* az ismeret bármely terén sem ismer el kész eredményeket. Az egyetemi polgár a szellem autonomiájára támaszkodva minden adott ismeretben kérdést, problémát lát, a melyet ki-ki önerejéből köteles megoldani. Nincs semmi kész bárkire nézve, minden alakul, lesz. — Ezen folytonos levés, alakulás, a lelki munka közben létesülnek is folytonos tisztulása és bővülése: ez a tanulmányozás fő jelleme. Még az úgynevezett kész tudós sem zárkozhatik el azon gondolat elől, hogy új tapasztalatok, új gondolatok az igazság világitó ereje mellett oly hatalmakká válhatnak, a melyeket nem a régi képzetkör érték-képzeteivel fogad magába, hanem melyek ép a régieket új központokként appercipialják. S mennyivel inkább igaz mind ez a «studens»-re nézve. A tanulmányozás éltető levegője a *feltétlen szabadság*.

Mind ennek ellentéte a *nép- és középiskolai tanulás*. Nem a kérdések, a problémák, hanem a tanulmányozásnak *kész* eredménye az, a mely a tanulókat foglalkoztatja; s maga a tanár is nem ily eredmény létesítésén fáradozik, hanem azon, hogy e kész eredményt miként ültetheti át a növendék, a tanuló szellemébe.

Amott a *tárgy természetével* foglalkozunk s felteszszük, hogy a hallgató megérett ily tisztán tárgyszerű foglalkozásra: itt a *növendék természetével* foglalkozunk s a *kész* tárgyat a növendék fejlődési fokozatára való tekintettel közöljük. Amott tehát a tárgygyal önmagában és önmagáért; itt a tárgygyal eszközként másért foglalkozunk; ott a tanulmányozás csak belső meghatározás alá esik s így szabad, itt ellenben külső képen határoztatik meg s így kötött. Itt a tanulás eredménye már előre megállapított, ott ellenben egészen bizonytalan; itt egy évekre kimért pensum eltulajdonításáról, amott a tanulmányozás irányzatának megindításáról van szó; itt ismeretekre, amott megismerésre; itt tudásra, amott tudományra akarunk vezetni! — Ki nem látná be, hogy itt tényleg a tanulás, tanítás egészen más, sőt ellenkező szempontok alá esik, a mit különben azon mindennapi tapasztalat is igazol, mely szerint lehet valaki jó egyetemi-, ki rossz középiskolai tanár s fordítva jó középiskolai, a ki rossz egyetemi tanár; sőt általában felállítható azon szabály, hogy minél odaadóbb és jobb egyetemi tanár valaki, annál rosszabb középiskolai tanár.\*

Vannak — elismerem — kivételesen oly jeles középiskolai tanárokból vált egyetemi tanárok, kik *egy* időben is képesek mindkét nemű kötelezettségüknek látszólag teljesen megfelelni. De ezek is többnyire vagy az egyik vagy a másik hivatást tényleg elhanyagolják.

Minden esetre azonban, ha teljes erejüket osztatlanul csakis az egyik hivatásnak szentelik, e téren bizonyára nagyobb és mélyebb eredményt érnek el. Még határozottabban áll ezen incompatibilitás az egyetemi hallgatóra nézve.

Nála ugyancsak az egyetemi évek egy jegeczesedő folyamatnak csakis megindítói. Kezdetben nála a dolog természete szerint

\* Herbart is, midőn öt egy problema foglalta le, kevésbé törődött gyakorló iskolájával, sőt később Göttingában el volt nélküle. A sokoldalú Rein sem oszthatja meg idejét és figyelmét, hogy gyakorló iskoláját nevezetesen a rend szempontjából ellenőrizhetné.

minden folyamatban van. Tudatos világnézetre felküzd magát, szaktudományába elmélyed, annak szálait a tudomány egészével igyekszik egybekötni. Minden alakuló félben van. S ime ily egyén szakítsa meg e folyamatot egyszerre az által, hogy ő egy dogmatice neki adott, az egészből kikapott, bár tudatos elme meggondolt és megfontolt eredményét jóhiszeműleg elfogadja és mással közölje? Természetellenes ezen kiszakítás! Innen ép a jelesebb tanulóknak idegenkedése, tartózkodása a praxistól. Az egyetemi tanulmányozás és az iskolai tanulás természete között létező lényeges különbség miatt ellenezem tehát a gyakorló iskolának állandósítását az egyetemen.

3. Ellenezem továbbá a gyakorló iskolának állandó és szerves egybekapcsolását az egyetemmel, mivel azt éppen a *tanárképzésre* nézve is *veszélyesnek* tartom.

a) Helyesen különböztetjük meg általában a tanárt a tanótól az által, hogy míg a tanító közvetlenül követi a képzőben adott tanítási szabályt és példát: addig a tanár a szabályt és példát meg is akarja érteni s a megértettet is kívülötte létező tényezőkkel számolva, tehát nem közvetlenül, hanem tudatosan kívánja alkalmazni. A kettőt megkülönböztetjük az által, hogy míg a tanítónak a képzőben szerzendő ismeretköre inkább mozaikszerű s közvetlen vonatkozásbau áll a később tanítandóval: addig a leendő tanáré szerves, rendszeres és közvetlenül a gyakorlati életre nem tekint. Épen ezen *sajátos tanári jellem* alakulását veszélyezteti az oly gyakorló iskola, mely nem a pädagogiai *tanár* demonstráló vagy kísérletező, hanem az *egyetemnek* állandó intézménye, a mely egyetemi hallgatókat a gyakorlati életbe gyakorlás útján bevezet. Midőn ugyanis a gyakorló iskola ezt teszi, megszakítja a tanulmányozás folyamatát; a problema helyett kész, minden kétely fölött álló ismereti anyagot nyújt s a módszerre nézve is a vezető tanár által kipróbálnak, vagy esetleg még az ő számára is előírtak alkalmazását követeli. Már magában véve baj a tanulmányozás folyamatának megszakítása, e problémákkal telt világnak elhagyása; de még nagyobb baj az, hogy a tanulmányozás hullámozó tengeréről a gyakorlati életnek szilárd és kényelmes szigetére emelt egyén nem veti magát ismét vissza szivesen a hullámozó tengerbe. Az ily gyöngé lelkü, szárazra emelt, a problémáktól, a gondolkozástól félőnek, saját tehetetlenségét leleplező jellegje: «Alle Theorie ist grau.» Tényleg szakítanak az ilyenek a

tanulmányozással; hisz ők sikerrel, dicsérettel tanítják a latin nyelvet a gyakorló iskolában a nélkül, hogy a tudomány subtilitására rászorulnának. Nem egy szépen és nagy reménynyel útnak induló ifjú veszett el így a tudomány számára. Innen érhető a német egyetemek ellenszenva a gyakorló iskola ellen, a melyre fentebb utaltam. Innen érthető azon köztetszés, a melyben az ép oly szellemes mint alapos Paulsen következő szavai részesültek:

Qui proficit in pædagogicis et deficit in studiis — Plus deficit, quam proficit.

b) De nemcsak didaktikai, hanem *ethikai* szempontból is veszélyes az egyetemen állandósított gyakorló iskola a tanárképzésre nézve.

A komoly tanulmányozás szerénynyé tesz. Minél többet tudunk, annál jobban tudjuk azt, hogy mily parányi ezen tudás a tudomány végtelen terével szemben, s mily csekély részünk van még akkor is, ha a tudományt tovább fejlesztettük a tudomány tovább vitelében szemben az elődök és kortársak nagy munkájával. Azon ismeret ellenben, melyet mint készlet átveszünk, mely komoly, megerőltető munka nélkül készen hull ölünkbe — elbizakodottakká, arrogánsakká tesz. — Minél tehetetlenebbek vagyunk önmagunkban: annál inkább támaszkodunk ezen átvett ismeretre, értéktelenségünk mellett annál nagyobb értéket tulajdonítunk e dogmatikailag birt kincseknek. Mivel pedig mást mint ezt nem ismerünk, igen természetesen sajnáljuk, lenézünk azt, ki épen ezzel a kincscsel nem bír, vagy legalább ebbe valami nagy értéket nem helyez. Az ily szegény rátartó egyén nem képes önmagából kilépni, másnak álláspontjára helyezkedni, nincs benne szeretet és ezért nincs meg a képesség sem a tárgyi világ, sem a személyek igaz megítélésére, fejlesztésére, tehát mást fejlesztő vagyis nevelő tevékenységre.

Mind ez annál biztosabban befog következni, ha az átvett s a gyakorlatra képesítő anyag tartalma és nevezetesen közlésének módja a rátartóság, a kiválóság, az egyedül igaznak követelésével, és másrészt minden mással szemben a közvetettség, a reflectáltság jellegével lép fel. Sajnos, hogy a Herbarti iskolának a Zilléri formalismussal bővült anyaga ily jellegűvé vált. A Herbartisták a tudományosság jelzőjét egyedül maguk számára reklamálják. A nem Herbartianus — nem lehet tudományos pædagogus. A nevelői oktatás is az ő találmányuk! holott egységes világnézetű kor-

ban mint a Plato, Cato előttiben, avagy a középkorban más mint nevelői oktatás nem is lehetséges s később, midőn az egységes világnézet felbomlott, ugyancsak a nevelői oktatás eszméjét tudatosan s nagyszabásulag hirdeté Comenius, egyoldalúan Francke, sajtáatosan Locke s a vallás-erkölcsi eszmény szolgálatában a heidelbergi Schwarz. Herbartnak nagy érdeme, hogy ő nemcsak nevelési elméletének célpontjául az erkölcsi jellem megalakulását tűzte ki, hanem hogy az oktatás anyagát is eme célponthoz s másrészt a növendék fejlődési fokozatához vonatkozásba hozta, hogy az oktatást pszichologiai alappal ethikus célzatúvá kívánta tenni. De ép az, a mire oly súlyt fektetett t. i. a cél elérésénél a *pszichologiai közvetítés*, épen ez akadályozza meg a cél eltérését, az ethikai jellemnek alakulását.

A pszichologiai közvetítés ugyanis a képzetek önállósítása által és azon felfogás alapján, hogy az egész lelki, szellemi élet képzetekből, illetőleg ezeknek viszonyulása mikéntjéből épül fel: egy objectiv külső anyagot és hatalmat adott a nevelő, az oktató kezébe, a melynek birtokában az oktató akaratlanul s Herbart óvó intő szava ellenére is<sup>1</sup> azon téves véleményre jut, hogy a nevelésnél minden csak a nevelőtől függ, hogy a nevelői oktató az általa közölt képzetek útján, a képzetek erejének ellensúlyozása, fékezése s másrészt támogatása és ujak által való élesztése, a képzetek egymás közti viszonyulásának meghatározása, és végre mind ezen operationál a Ziller-féle alaki fokozatok rendszerének (Formalstufen) alkalmazása által *teremtő* is. E gondolat már mint ilyen is mindenkire nézve elkapató, elkábító; de nevelési szempontból egyenesen veszélyes ott, hol e gondolat alapmeggyőződéssé válik.

Az ily teremtő és a képzetekkel folyton számító reflectáló tevékenység ugyanis a mennyire imponálónak tűnik fel az iskola híve előtt, annyira meddőnek mutatkozik következetes keresztülvitel mellett oktatási és nevezetesen nevelői eredményében.<sup>2</sup>

A nevelés lényegileg személyi kölcsönhatás s nem képzetek kölcsönhatásának eredménye. Képzetek magukban nincse-

<sup>1</sup> Hartenstein-féle kiadás X. 187. l.

<sup>2</sup> A mondottakat lélektani szempontból beigazolni kívántam egy az Atheneumban «Herbart lélektanáról» szóló s ez évben megjelenő cikkemben.

nek; csak az «én» bir képzzettel; csak az «éniségen» belül létesül ezen «én»-nek természete által meghatározott kölcsönhatás a képzetek közt; s a különböző «én»-ek egymással csak is egy közös «én», egy «erkölcsi» vagy «történeti én» közössége alapján hatnak egymásra. E kölcsönhatásban rejlő levést constatatálni lehet ugyan eredményében, de azt csinálni és pontosan kiszámítani nem lehet. A személyi élet háttérében öntudatunk küszöbe alatt alakulnak értéképzeteink éniségünk sajátossága által befolyásoltan és azt befolyásolva. Származás, egyesek részéről kiinduló hatások, a melyeket képzetekben nem jegeczesíthetünk meg: a szem sugárzása, a hang színezése, a szóban rejlő meggyőződésnek ereje, a személyiség erkölcsi voltának nem analizálható általános benyomása; a családnak, a társaságnak, gyülekezet, községnek viselkedésben, szóban, életrendben, cselekvényekben csak is megnyilatkozó, de e megnyilatkozással még nem azonos, hanem mind e mögött élő, ható szellem: egy szóval az egyes, valamint erkölcsi személyiségekből kiinduló s minden egyest levegőként körülfogó s azt öntudatlanul is meghatározó hatalom: ez az, a mi minden képzetnél és képzeti mesterkélésnél, s bármely meggondolt módon eszközölt tudatos apperceptiónál is sokkal mélyebben határozza meg az egyesnek nevelését.

Ezen minden képzetalkotás és értékalakulásnak priusát mint ilyent ignorálta Herbart. Az egyes én a Herbartisták szerint a képzetek játékának vagy küzdelmének csak színtere, de nem színesze s a társadalmi avagy erkölcsi én egy levezetett, *leszármaztatott* eszme. Sem a személyi, sem a társadalmi tényező: ezen eredeti, az egyesre közvetlenül ható tényezők, a melyek ép az erkölcsi nevelésre a legfontosabbak, Herbart rendszerében nem érvényesülnek.\*

\* Herbart ily gondolkozási irányzatát megmagyarázza egyrészt Fichtenek reá gyakorolt hatása, ki is az «én» fogalmát tulhajtotta, s másrészt szülői házában tapasztaltak hatása. Boldogtalan házasság gyermeke volt Herbart. Kénytelen volt szülei elválási pörénél tanuskodni. A család pedig az eredeti, minden társadalmi tagolást csirailag magában foglaló történeti én. A ki a háznak szellemét nem érti s nem követi: az a hazáét sem fogja megérteni. Herbart nem értette meg Schweizban a hazájáért lelkesülő és azért küzdeni és halni vágyó növendékét, a mint ő maga is saját hazája szabadságharczában a közlelkesülés mellett is megőrizte legnagyobb higgadtságát, hogy ne mondjam hidegségét.

A nevelő és növendék személye közt mindég ott van az a képzet-tömeg, vagy képzet-complexum, illetőleg a képzet-kör, s a képzetek egymásra hatásának módszere, a mely a nevelő és nevelendő közti kölcsönhatást legalább közvetetlenségében és eredeti erejében kizárja. Természetes, hogy már most Herbart hívei a mesternek sajátos tanát már csak kegyeletből is mind inkább hangsúlyozták; az anyagot a «Cultur-Stufen»-ek útján, az anyag elsajátítását pedig a «Formal-Stufen»-ek útján schematizálták; sőt az «én»-ek központi helyébe is egy *központi* s központosító anyagot helyeztek. Ily valóban complicált apparatusnak megszerzése, mozgásba való hozatala tényleg a nevelői oktatónak teljes figyelmét és egész gondolkozását követeli s nincs mit csudálkodni a fölött, hogy a személyek érintkezése, a személyiségeknek tekintetbe vétele egészen háttérbe szorul.

Az egyoldalú *tárgyi* érdeklődés és a módszerei kérdés eltompítja a személyi érdeklődést s megakadályozza a növendék természetére való tekintést, úgy, hogy az ily irányúnál nem az a kérdés hogy mi a növendék, hanem, hogy mi je van; az érdeklődés tárgya nem a személyiség, hanem annak birtoka; nem a növendék viselkedése, életrendje, hanem a képzetek viszonya, azok rendje; nem a gyermek és pedig ezen előttünk ülő gyermek természete, appercipiálásának sajátossága, hanem a képzetek természete, és a tanítás útján már a theoriában legalább megalakult képzetköre, ennek (?) appercipiáló ereje az új képzzettel szemben.

Az ily irányban érdeklődő felemelkedhetik a rendszer áttekintő szemléletére, könnyen szállhat fel és le a kultur-fokozatok és alaki fokozatok lépcsőin; kitünően készülhet el minden egyes órára, evidentiában tartva mind azt, a mit a fiuk már átvettek, és fűzheti a különböző ismeretek közt az összekötő szálakat: de mind ennek daczára oktatása, ha a tudós szempontjából eredményes is — nem nevelői. — Nem nevelői, mert ennek alapfeltétele a növendék iránti szeretet, annak önczélul s nem kísérleti tárgyul, illetőleg kísérleti térként való tekintése. A szeretet képesít arra, hogy kilépjünk önmagunkból, túladjunk nehezen megszerzett s nekünk oly drága elméletünkön, s képesít arra, hogy leszálljunk egészen a növendék lelki állapotjára, hogy ennek természetét, sajátosságát vizsgáljuk s ezzel számolva felemeljük őt az ő sajátos célgondolatjára, hivatásának tudatára, a melyben immár szabadon és örömmel szolgálja a köznek érdekeit. Semmiféle — bármily



jól ismert rendszer s bármely biztosan kézelt módszer, hanem egyes egyedül a tanító személyiségéből kisugárzó szeretet nyitja meg a növendék szívét bizalomra, nyíltságra, s egyedül a növendéket körülfogó szeretetnek melege kezeskedik arról, hogy a tanító egész személyiségében megnyilatkozó vallás-erkölcsi erő megteremkenyítheti az erre oly fogékony gyermeki lelket.

A rendszerben elfogult tanító ily nevelői ténykedésre képtelen; s tényleg fel is tűnt előttem, hogy ép ott, a hol a rendszereskedés híresen divott: a tanuló és a tanítvány közti viszony külső volt s hogy épen ezen irány egyik vezérfőnia kiemelkedő fölényét növendékeivel szemben is kiméretlen ironiában, sőt azok faji, vallási hovatartozása kigunyolásával is érezteté; s nem lepett meg azon tény, hogy az ottani tanerők egymáshoz való viszonya — a tárgyi egyezés, az elméletben való találkozás daczára is külső volt. Nem lepett meg e tény, mivel ép ezen rendszer egy vallás-erkölcsi testület szellemközösségén alapuló személyes közvetlen érintkezést s ebben a kölcsönösen kiegészítő és építő ténykedést nem ismeri; hanem csak is a növendéknek és pedig képzetek útján, egy megállapított formában való meghatározását.

De nem csak a nevelés, hanem az *oktatás* sikerére nézve is nagyon kétes értékű a Herbartból kiinduló s a tanítványok által formalistikus irányban tovább fejlesztett elmélet. S a nevezetes az, hogy épen az alaki fokozatoknak alkalmazott elmélete és másrészt a concentrációnak hangsúlyozott követelménye: ezen magukban véve didaktikailag értékes követelmények okozzák a meg nem felelő eredményt. Természetes ugyanis ama követelmény, melyet már Comenius is hangsúlyozott, hogy az új anyag nyújtása előkészítendő az által, hogy tisztázzuk ama létező képzeteket, a melyekhez amaz új füzendő; s természetes az is, hogy az újnak tudomása csak akkor lesz igazi tudássá, hogy ha az új anyag is olyannyira sajátunkká válik, hogy azzal egészen szabadon rendelkezünk [Kennen — Können (Uebung)]: de midőn az újat annyira előkészítjük, hogy az még közlése előtt is megszűnik *újnak* lenni, s midőn még a történetnél is fázunk az akroamatikus előadástól, s folytonos vonatkozással a *multra* és az ismertnek feltételezett jelenre — *kérdések* útján kívánjuk az újat nyújtani; s midőn a mondák és mesék elbeszélésénél is óvakodunk attól, hogy a gyermek az ily mondát vagy mesét egyszerre hallja, hanem órákra felosztjuk az anyagot s az egyes részlet adásánál nem nyugszunk, míg

eme részletet részleteire szét nem bonczoltuk s a fiuktól a kívánt feleleteket meg nem kaptuk; avagy midőn az újnak nyujtása után *azonnal* annak összehasonlító analizisére térünk: akkor bizonyára munkánk időpazarlás és czéltévesztett munka. Az *új legyen valóban új, hasson a maga egészében*. A befogadásnál feledkezzék meg a gyermek mindenről, a mit ezelőtt hallott; feledkezzék meg önmagáról — csak az újat nézze, ennek sajátosságába merüljön el s miután elmerült — hagyjunk a gyermek lelkének békét a mi látszólag oly okos kérdéseinkkel, a végett, hogy az újnak megfogamzása, az assimilationális folyamat zavartalanul menjen végbe. Minden ismeret éniségünk tágulása más ének, sajátosak felvétele utján. Szellemünk mikrokosmikus jelentősége épen ebben áll.

Minden dolog magában, a maga sajátossága szerint lépjen be lelkünkbe s még csak akkor, midőn ott megalakult, foghatunk az összehasonlító tevékenységhez, a tényleg immár lelkünkben létezőnek tudatos elrendezéséhez, a melyet az öntudatlan lélekben való elrendezés már megelőzött. Ily értelemben valóban visszamemlékezés a tudatra való emelés, a mely mint egy benső ismerőssel való találkozás igazán örömmérettel, érdeklődéssel jár. Az ismeret ezen valóban tárgyyszerű keletkezését akadályozza meg azon módszer, mely a megfogamzást folytonos összehasonlításokkal és mesterséges késleltető részletezésekkel, valamint a természetes megalakulást összehasonlító kérdésekkel akasztja meg. Igen természetes, hogy az ily keletkezésében és kialakulásában folytonosan más által elterelt ismeret csak *zavaros, felületes*, s ugyancsak természetes, hogy ily zavaros és felületes ismerés közben nem izmosodhatik meg a szellem öntevékeny, sokoldalú érdeklődésre hajló, tökéletesedő ereje. A folytonos maieutikai ténykedés a természeti működést megbénítja, úgy hogy mesterséges közbenjárás nélkül misem szülemlik meg, s a szellemi tevékenység tulajdonképen szünetel. A kérdés-hajszja kifárasztja az ifjút úgy, hogy örül, ha pihenhet; s a kényyszerű feleletek meggyűlöltetik az ifjúval a problémát, mely kérdésekre ad alkalmat. Apathia, blazirság ezen szórakoztató, felületes és folyton kérdező módszernek az épen nem czélzott eredménye.

S az a hangsúlyozott, és jelszóként kiadott *«concentratio»* (szintén *lucus a non lucendo*) ezen nem czélzott eredmény létesítésében szintén közreműködik. Híve vagyok még a középiskolán is

a concentratióknak oly értelemben, hogy a tanítás háttérét egy egységes világnézet képezze s a tananyag ezen egységes világnézetnek kifejezője legyen; s oly értelemben is, hogy a *tananyagot* lehetőleg koncentráljuk, azaz csak a növendék fejlődési *fokozatának megfelelő lényegét* adjuk az egyes tantárgyaknak; továbbá oly értelemben is, hogy ne szórjuk szét, a mi egyszerre nyújtható, ne tanítsunk háromszor vagy négyszer grammatikát különböző terminusokkal, holott a latin grammatikához fűzhető a magyar és német és minderre támasztható a görög; — továbbá oly értelemben, hogy a szaktanári rendszer helyébe lépjen legalább a régi algymnasiumban az osztálytanári; nem kevésbé oly értelemben is, hogy a tanuló minél magasabb osztályba jár, annál kevesebb órára való járásra legyen kötelezve, s hogy a középiskola utolsó osztályaiban meg legyen a *furcatio*, úgy hogy az ifjú a választott tantárgyba már valóban elmélyedhetik s a felszabadult többi órát is szabad önmunkásságra fordíthatja; — híve vagyok a concentratióknak végre oly értelemben is, hogy a középiskolában a *humanum* fejlődését, tehát a történetet helyezem központba s a többi tantárgyakat is lehetőleg a történeti korszakhoz hozom vonatkozásba; de ellensége vagyok a concentratióknak, midőn azt látom, hogy egy magában szép és kedves kis elbeszélést (Fundevogel, Rothkäppchen vagy Robinson) helyeznek oly formán a tanítás központjába, hogy az anyagot parányira elaprózva egyes órákra: ezen anyaghoz alkalmilag fűzik nemcsak a természetrajzi, physikai, ethikai valószínű oktatást, hanem még ugyancsak ezen anyag elbeszélésekor tanítanak olvasásra és írásra; \* vagy midőn a kulturfokozatok szemmel tartásával a rajzban a görög *classicus* minták rajzolása után rajzoltatják a középkornak részben torzalakjait; — tehát ellensége vagyok a concentratióknak akkor, ha nem számolunk az egyes tantárgyak és ügyességek sajátos természetével, a mely ugyanis a foglalkozás fokozatait maga jelöli ki — egyszerűbből complicáltabbra haladva; s ha nem számolunk a gyermek természetével, mely pedig az érzéki éniség fokozatán za ügyességekkel, mint tisztán *mechanikaiakkal*, nemcsak kényszerűségből, hanem örömmel is foglalkozik.

Ellene vagyok az oly concentratióknak, mely az ismeret létesítésénél a központi erőt, mely az új anyagot appercipálja — a

\* E hihetetlen dolgokat Jenában láttam.

már ismertetett képzetekbe helyezi s nem a sajátosan appercipiáló lélekbe. Emlékezetes és tanulságos marad előttem azon történeti óra, a melyet Giessenben Schiller, a híres pædagogus tartott. Az óra végén kimutatta ő azt, hogy mily érdekesítő és lekötő módon tudja a történetet előadni. A mohammedanismusról beszélt; ennek culturáját festette valóban elragadóan. A helyett már most, hogy ő az izlam vallását, vallási könyvét is ily módon jellemezte volna: ő az óra háromnegyed részét csupa kérdésekkel töltötte el, a melyek constatálni kívánták, hogy minő hatalmas absolutistikus államok voltak az ókorban, hogy minő egyezés és különbség van a polgári és a vallási törvény közt; mely törvény érvényes Hessenben; minő jog a tartományi jog stb. — A feleletek részben bámulatosak voltak: úgy, hogy Schillernek felháborodott exclamationióit, kiméletlen, sőt személyeskedő ironiáját majdnem megértettem. De nem értettem meg azt, hogy mire valók voltak ezen összehasonlító kérdések akkor, midőn a fiúk a koránt még nem ismerték. Anyag fölött ítélni akkor, midőn nem bírjuk s az ítéletet oly apperceptionális tevékenységre fektetni, a melynek semmiféle alapja sincs, a mennyiben az appercipiáló képzeteket a fiúk vagy immár elfelejtették vagy nem is ismerték!! — x-szel nem lehet x-et megfejtteni! — Itt csak zavart okozunk s ne csodálkozzunk a fölött, hogy — ha ily alapon összevissza koncentrálva s folyton kérdezve s folyton feleletet is várva kapunk oly felületes, illetőleg egészen értelmetlen, de mégis *feleletet*.

A concentratiót hangsúlyozó intézetek győztek meg leginkább arról, hogy a concentratiónál a lényeges kérdés nem az, hogy van-e egy *tárgy*, a melynek keretébe úgy a hogy bevonhatjuk a még szükségesnek mutatkozó tananyagot; nem az, hogy vannak-e tisztán kimutatható kapcsolási *pontok* az egyes tárgyi körök közt; nem is az, hogy tartsuk folyton készletben az eddig ismertetett képzetanyagot a végett, hogy ez appercipiálja az új készletet: a lényeges kérdés a concentratiónál az, hogy van-e egy tanintézetnek vallás-erkölcsi közös sajátos szelleme, a mely ép úgy kifejezést nyer az egyes tanerőkben, mint a tantárgyakban! S lényeges kérdés az, hogy meg ne akaszszuk a mi hiábavaló kérdéseinkkel és mesterkedésünkkel azt, hogy a tanulóban annak sajátosságán alapuló assimilationális folyamat végéhez is menjen, hogy az ő éniségének ezen centrumával sajátosan forrjon össze az így immár élő és nem holt ismeret. Persze azok, a kik csak is találkozó és elváló,

erősödő, gyengülő, egybe olvadó szövedéket alkotó képzeteket akarnak látni, nem is látják be, hogy ezen kiszámított folyamatoknál sokkal fontosabbak azon ki nem számíthatók, a melyek a végetlen számú egyéniségek által sajátosan meghatározott, nem a tudatban, hanem a lélekben folynak le.

Mindezek alapján érthető, hogy midőn a gyakorló iskolának egyetemen való állandósítását egyenesen veszélyesnek tartom a tanárképzésre néze, e veszélyt még inkább fokozva látom, ha e gyakorló iskola oly irányt vall magáénak, mely a «tudományos»-nak jelzőjét kizárólag maga számára reclamálja, mely pszichológiai alaptevédeése miatt épen az általa czélzott nevelői oktatásra képtelen.\*

S a veszélyt méginkább fokozza, ha ezen gyakorló iskolának helye épen az egyetem. Az egyetem természetesen a középiskola fölött áll, de a két intézet sajátos jelleménél fogva a versengésnek nincs helye.

Midőn azonban egy középiskola az egyetemre helyeztetik, ez már csak e helye miatt magasabbnak érzi magát a többi középiskoláknál s azokra a provinciális, a közönséges életet kiszáradt medrében szolgáló többi középiskolákra és azok tanáraitra lenézőleg, kicsinylőleg tekint. Az arrogáns nem tanul, s arrogantiája annál veszélyesebb az élő szervezetekre, minél elvontabb magától az élettől azon talaj, a melyre az ő kiváltságos tudását alapítja.

Évek szoktak elmulni, míg az ily egyén megtanulja a valóságos iskolai élet talaján a komoly és szerény munkát.

Mindezekből azonban nem következik az, hogy a tanárképzés ügyét az egyetem külön intézményekkel nem szolgálhatná, sem pedig az, hogy külön a gyakorlati életbe átvezető intézményre nincs szükség.

VI. Az egyetem nemcsak tudósoknak és leendő tudósoknak alma matere. Az egyetem gyakorlati pályára is előkészít. Beválhatik a gyakorlati pályán nagyon jól, a ki gyöngye volt a tudomány terén; s viszont a nagyreményű tudós lehet igen gyöngye középiskolai tanár.

A kulturállam érdeke kívánja a jó tanári succrescentia biztosítását. A külső ismeretek birtokára nézve van ily biztosíték a

\* Sajátságos az, hogy Herbart a tanítóhoz járó fiú mellé kívánja még a *nevelőt* állítani. A tanítói állásnak mindinkább érvényesülő hivatalnoki felfogása Herbart e nézetével összefüggésben áll.

tanári működés minimális feltételei constatálására irányuló *államvizsgálatokban*,<sup>1</sup> a melyeken a gyakorlat férfainak is kell, hogy befolyásuk legyen; a vizsgákra való tekintettel pedig elismerem, hogy addig is, míg az egyetemre való átmenet kellőleg szervezve nincs — kívánatos:<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Épen az élet tapasztalata is mutatja, hogy beérhetjük e vizsgán a minimális feltételekkel. Nem féltém a tanári kar tudományos színvonalának leszállítását a vizsgálati követelmények leszállítása miatt (ettől tart Stöltzle a «Blätter für bayr. Gymnasien u. Schulwesen» 1898), ha az igazgatói, illetőleg *præfectus studiorum* és a *gymnasialis seminariumi* tanári qualificatiohoz a *doctoratus*, a mely viszont csak is kiválóan tanulmányozók nehezen kiérdemelt kiváltsága legyen, egyik feltétel. Valamint a fejlődés aristokratikus, úgy egyes intézményeknél is minden a vezetésen múlik (a *capite foetet piscis*). — Az állami vizsgálatok vizsgáló bizottságának összeállításáról stb. s általában e kérdésről bővebben foglalkoztam «A tudományegyetem feladata» című értekezésemben. Lásd *Athenæum*, 1897. 349. l.

<sup>2</sup> Nem tartozik ugyan jelentésem keretébe, de igenis főntebbi tétel megvilágításához, hogy legalább néhány szóval jelezzem, hogy mit értek az egyetemre való átmenet alatt. — A mostani középiskola nem adja ezen átmenetet, Németországban sem. A fiúk mind végig sokféléknek percipiálásával vannak elfoglalva, úgy hogy ezen receptivitás mellett elsatnyul a spontaneitás, az öntevékenység ereje; — s ezzel a tanulmányozás kedve. Bizonyos tanulási undor az érettségi vizsgálatnak veszélyes árnyéka. A *gymnasium* gyökeresen átalakítandó és pedig úgy, hogy a *történet* kettős emeletben (mint az *Organisationsentwurfban*) képezné a három-három osztályu kis és nagy *gymnasium* tantárgyainak gerinczét. A kis *gymnasiumot* megelőzi egy előkészítő osztály. Eötvös szellemében — de különben egészen Sturmig visszavezethetőleg — betetézné e hat osztályu *gymnasiumot* még egy-két osztályu *lyceum*, a mely a szabadon választandó szakok szerint furcálódnék. A *lyceumi* tanár főfeladata: indítás-adás a tanulmányozásra, az önmunkásságra és ezen munkásság ellenőrzése. A *tanulónál* pedig a főszűly a *lyceumon* az írásbeli szakdolgozatokra helyezendő.

Az érettségi vizsgálat elesik. Helyette beküldi a *lyceum* igazgatója a szaktanároktól egyenként és összegezve censeált szakdolgozatokat az államkormánytól megjelölt egyetemi szaktanárhoz felülvizsgálat végett. Eltérő megítélés esetében a munkák — de csak akkor, ha elégtelen osztályzatról van szó — végleges döntés végett egy más szakférfiúhoz küldetnek be. A kedvező ítélet alapján történik a felvétel az egyetemen.

Így előkészült, szakjában nagyjában tájékoztatott és szabad önmunkásságra szoktatott ifjú bizonyára megérett az egyetemi szabadságra, főleg a tudományos intézetekben végzendő tanulmányozásra: úgy hogy ily ifjú nem szorúl azután arra, hogy bármely hatóság jelölje meg szá-

a) Hogy az általános, tájékoztató és a vizsgálati disciplinákat lehetőleg népszerűen tárgyazó bizonyos cyclusban is-

mára a hallgatók tárgyakat, a tanmenetet, a heti óraszámot; sem pedig arra, hogy internátusban ellenőriztessék privát élete, viselkedése.

A szakvizsgálat leteléséhez szükséges egyetemi évek száma ily előképzés után három évre volna leszállítható.

Az egyetemre való átmenet szükséges voltának kérdése — úgy látom — nem foglalkoztatja sem az illetékes köröket, sem a közvéleményt komolyan. Általában látják az egyetemi élet bajait, a szabadságnak körjeleit: de ép úgy az egyetemi életet, valamint annak bajait nem organikus módon, hanem palliatív módon kezelik és pedig a köznapi élet, tehát a hasznosság és a középiskola, tehát a törvényszerűség szempontja alkalmazásával. A köznapi élet az egyetemi életnél is azt kérde, hogy mire valók azok a tudományok, hogy bírja-e a tanulmányozó az életre nézve hasznos ismereteket s nem is áldodik arról, hogy ép a tudománynak önmagáért való tanulmányozása nyitja meg az önfeláldozó, önzetlen érületnek egyik főforrását, s hogy a szabadság levegőjében érik meg az önállóság, a felelősség tudata, az önkormányzatnak ezen főfeltétele. A középiskolai szempont pedig a létező bajokat, a tantárgyak ötletszerű választását, a leczkemulasztásokat, az egyetemi életben mutatkozó léhaságot, kész tantervekkel, kötelező órászámmal, katalogusolvasással, esetleg még feleltetésekkel, leczkéekkel és internatussal kívánja törvényszerűen orvosolni, meg nem gondolva azt, hogy ez által visszafejlesztjük az egyetemet a Mária Terézia és II. József-féle szomorú korszakra, a midőn a tudományegyetemnek nem volt más feladata, mint az absolutistikus kormány számára jó burokratikus gépezetnek, jó «Staatsdiener»-eknek gyártása. (Lásd erre vonatkozólag az 1898/9. egyetemi actákban közölt dekáni beszédemet.)

Nem kerülheti el figyelmünket, hogy a közvélemény, sőt bizonyos tekintetben (l. Athenæumban VI. évf. 347—348. lapon a jegyzeteket) legalább a közelmúltban, sőt épen a legutóbbi az egyetemeket meglecckéztető, s azok társadalmi állását nem emelő rendelet után ítélve az államkormány is — bizonyára részben a közvélemény nyomása alatt — ily irányú felfogásra és orvoslási módra hajlik. A francia példára, az egyetemnek szakiskolává való degradálásra, valamint az angol rendszerre ma már nem hivatkozhatnak a német egyetemi rendszer ellenesei, minthogy a francziák elvileg szakítottak az absolutismus szolgálatában álló szakrendszerrel s az angolok is mindinkább közelednek a német egyetemi rendszerhez. A közvélemény forrása egyrészt az alantjárók opportunismusa és másrészt a középiskolai tanároknak egyesületi úton szervezett és lapjuk által kihasznált befolyása. Természetesnek tartjuk, hogy azok, kik épen pædagogiai érdekből kénytelenek a törvényszerűség álláspontjára helyezkedni és ez állásponttól az ifjúságnál szép eredményeket képesek is felmutatni: ugyanezen eszközt egészen jóhiszemüleg ajánlgatják a főiskola számára is. Baj azonban az, hogy a kik azután ezen gyógyszereket

métlendő (quadriennium) előadásokat tartson és pedig a szak-tanár.\*

b) Hogy nevezetesen egy-két évig szellemi vezetés alatt álló internatusokban nyerjen az egyetemre jött ne csak tájékoztatást a hallgatandó tantárgyakra nézve, hanem nyerjen indítást a tanulmányozásra s utasítást ennek módjára.

Az egyetemen a tanárképzés érdekében létesítendő intézmények azonban nem állhatnak — az egyetem jelleménél fogva — s a főntebb kifejtettek szerint, vonatkozásban magához a gyakorlati tanításhoz. Pedig ezen vonatkozásokat keresi a mai közvélemény, midőn azt sürgeti, hogy a tanár ne fogjon minden gyakorlati előkészültség nélkül az iskolai tanításhoz, s midőn azt panaszolja, hogy épen ezen előkészültség hiányát mennyire megsínli nemcsak a tanár, hanem még évekig is a tanítvány.

E panasz és sürgetés jogosultságát elismerjük, a midőn mi is kívánjuk:

VII. az igazi átmenetet a gyakorlati életbe, és pedig a gymnasiumi seminarium útján.

Igenis nem az egyetemen, hanem a gymnasiumon létesítendő ezen átmeneti intézmény; mert nem az élettől idegenszerű, a csináltság jellemét magán hordó intézmény, hanem magának az életnek szerves, de kiváló, mintegy magasabb rendű alakulása adja az átmenetet a tudomány magaslatáról a tudományt apróra váltó életnek forumára.

Ily magasabb rendű gymnasiumok voltak nálunk régebben az *archigymnasiumok*, melyek még a Ratio Educationis idejében

tényleg alkalmazták akkor, midőn a locális bajt esetleg eltávolítják, magának az egyetemnek természetét, lényegét rontják meg. Az ily gyógymód pedig rosszabb a bajnál.

Az egyetem bajait csak az egyetemi élet szempontjából lehet igazán meggyógyítani; vagyis más szóval gondoskodni kell, nem a szabadság megszorításáról, hanem azon feltételekről, a melyek mellett a szabadsággal az illetők helyesen élnek: vagyis nevelni kell az illetőket öntevékeny szabad életre! A gymnasium jelen szervezetével erre nem nevel: a lyceumnak sajátos célja e feladat megoldása. (L. erre nézve a fönt idézet dékáni beszédemet.)

\* Erről is bővebben szoltam föntjelzett cikkemben: Athenæum, 1897. évf. 346. stb. l., a hol is igyekeztem e cyclicus előadások tartását az egyetem tulajdonképeni feladatával megegyeztetni és mind a hallgató, mind a tanár szempontjából megokolni azt, hogy ezen előadásokat is a rendes tanár, s ne assistens stb. tartsa.



is tanárképző, az ifjú tanerők számára gyakorló s ez úton diploma-szerző iskolák voltak. A protestans kiválóbb gymnasiumok, minden zaklatás daczára is, különösen Francke indítására fejlődtek ily irányban; a katolikus iskolákban, nevezetesen a jezsuiták iskolájában pedig ott volt a præfectus studiorum, a ki Aqua-viva bámulatos művére támaszkodva ezen elméleti alapon bevezethette a candidatusokat a tanári munkásságba.

Ily átmeneti, a főiskolától egészen elkülönült intézménynek szükséges voltát előadásaimban már régebben hangsúlyoztam, sürgettem az ilyenek életbeléptetését az egyházi téren a lelkész-képzésnél<sup>1</sup> s újabban a tanáregyesület kolozsvári körének 1897-iki márczius 4-én tartott ülésében,<sup>2</sup> midőn egészen határozottan a gymnasiumi seminariumokra utaltam, a melyek archigymnasiumokon felállítandók.

Németországban ily irányban a legújabb időben Frick Halle-ban és Schiller Giessenben voltak kezdeményezők. Frick tudatosan és nyíltan Francke «seminarium selectum præceptorum»-át kívánta megújítani.<sup>3</sup> Schiller pedig bizonyára a Giessenhez közel fekvő Friedbergi Prediger-Seminar-tól vett — tán öntudatlanul is — ily irányban indítást.<sup>4</sup>

Frick és Schiller indítására a porosz kormány vette kezébe ez ügyet s rövid idő alatt átalakítá az első próbaévet ily seminariumi évvé. Szászország «Königliches Seminar»-ja, ha nem is névleg, de tényleg meghonosítá ez intézményt. Bajorország óvatosan próbálja meg már három év óta az ó-classikus szakcsoporttal ez intézményt három gymnasiumon. Württemberg most indul meg a bajor csapáson, eszményül (legalább Rapp, a cultusministerium directora többször kiemelte ezt) vevén a bécsi Loos intézményét.

Bécsben ugyanis Loos, a Maximilian-Gymnasium igazgatója, honosítá meg — természetesen az államkormány megbízásából — a gymnasiumi seminariumot.

<sup>1</sup> L. «Beszédek és a theol. akademia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok». Pozsony, 1891, a 170. stb. lapokon.

<sup>2</sup> L. helyesen visszaadott szavaimat az «Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny» XXX. évf. 24. sz.-ban, a 498. l.

<sup>3</sup> L. Frick: «Das Seminarium Præceptorum an den Francke'schen Stiftungen zu Halle». 1883.

<sup>4</sup> Friedberg volt az első ilyenmű intézmény e században. A hesseni evangélikus papok mind ezen seminariumot látogatják. Erről bővebben «A lelkészképzésről» szóló cikksorozatomban a «Protestans Szemlé»-ben.

VIII. *A gymnasiumi seminarium feladata és munkássága.*

A gymnasiumi seminariumok szervezetét és működését kidolgozott úti naplómban egyenként leirtam autopsia útján. Jelentésem könyvvé alakúlna, ha ezen anyagot fel akarnám venni. Most, midőn a tanulásokról van szó, lehetőleg összegezve csak a közös és a fontosabb sajátos vonásokat emelem ki. A gymnasiumi seminarium *feladata* az elméletnek és a gyakorlatnak, *az egyetemmel: és a gymnasiumnak áthidalása; a candidatusnak a gyakorlati életbe való bevezetése.*

A seminarium ezen átmeneti jellege megkívánja azt, hogy ne csak a gyakorlatra, hanem az elméletre is súlyt fektessen: illetőleg kimutassa azt, hogy magát a gyakorlatot mikép lehet az elmélet által, illetőleg az elméletet a gyakorlat által igazolni. Sem az egyiknek, sem a másiknak nem szabad háttérbe szorulnia.\*

Sígy tényleg ott találjuk minden seminariumon az elméletet is, bár itt-ott igen-igen szerény alakban.

A seminarium vezetése az ezzel megbízott gymnasiumi igazgatót illeti meg, a ki 2—3 tanárt vesz maga mellé segédekül s kiket ez állásukban az igazgató előterjesztésére a tanügyi kormány megerősít. A díjazás mindenütt csekély: 400—600 márka.

Egy-egy seminariumba a kormány legfeljebb 6—6 candidatus-t rendel ki, de csak azok közül, a kik az államvizsgálatokat már letették, és a nevelés elméletével az egyetemen már foglalkoztak.

A munkásság *gyakorlati és elméleti.*

1. A gyakorlati munkásság kezdetben *a) hospitálás, lecke-látogatás*, a mely a porosz szabályzat ellenére Poroszországban is majd mindenütt csak 2—3 hétre reducáltatik. Az igazgató szabja meg a hospitálás idejét, helyét. Az erre nézve követett eljárás azonban különböző. A kik Willmann szellemében a Vollschule-t, a teljes iskolát, a mely a gymnasiumra előkészítő osztályokkal is bir, hangsúlyozzák, s a theologusok traditióit is követik, azok — nevezetesen a porosz seminariumokon — az előkészítő osztályokban kezdik a hospitálást s innen haladnak lassanként a legfelsőbb osztályokba; Bajorországban ellenben már csak azért is, mivel az ó-classikus philologusokkal tesznek próbát,

\* Az ily hallott szavak: «a legalsóbb osztályba adom a candidatus-t, hogy felejtse el mindazt, a mit az egyetemen tanult» oktalan szavak és csak a tanárt jellemzik.

az OIII.-val, a kilencz osztályú gymnasium középosztályával (az V.) kezdik meg a hospitálást és pedig ez osztályban hosszabb ideig tanítva is; s még csak az egy osztályban való teljes otthonosság alapján szállnak le a legutolsó osztályba, a honnan először hospitálva, majd tanítva fokenként felemelkednek.

Mindkét praxis mellett lehet érvelni. A lényeges az, hogy először egy osztályban kell huzamos ideig gyakornokoskodni s ez által az intézetben meghonosodni, a személyi contactus nagy jelentőségét érezni, kiismerni; s így a kritikára alapot nyerni.

b) A hospitálást követi — úgy azonban, hogy a hospitálás különböző sorrendben (az osztályokra, a próbaleczkékre való tekintettel) az egész éven át tart — a *leczkeadásban való próbálkozás*. Ezen intézmény különösen ott honosult meg, a hol az osztálytanár, illetőleg a szaktanár veszi át a tanárjelöltet. Az óra egy-egy részét, majd az ismétlést, majd az új leczkére való előkészítést, esetleg magát az új leczkét és ez új anyag begyakorlását és az összefoglalást adja át a tanár a jelöltnek.

c) A leczkeadásban való próbálkozást követi a *próbaleczke*, a mely egy egész órát tölt ki, s melyen a tanárjelölt nem csak a privát kritikának, hanem a nyilvánosnak is kiteszi magát. Míg ugyanis a leczkepróbálgatásnál többnyire csak a tanító (itt-ott a többi tanárjelöltek), addig a próbaleczkén a tanárjelölteken (és pedig többnyire a szakra való tekintet nélkül) kívül részt vesz még az igazgató és a próbaleczkés szakjában az igazgató szaksegédje.

d) A próbaleczkéket sikerrel megálló többnyire már a II. félév kezdetén megbizatik *egy-egy tantárgynak* négy, legfeljebb hat órában való előadásával.

2. Az elméleti munkásság áll:

a) a *kritikából*, a mely vonatkozik

α) a hospitálás közben hallott *mintaelőadásokra*,

β) a leczkepróbálkozásokra és a *próbaleczkékre*.

A mintaelőadások kritikája csak itt-ott fordul elő. A hallei Franckeanumban a tanárjelöltek, Frick kezdeményezésére, a megítélés szempontjából jelzőlapot kapnak, főleg azon czélből, hogy a hospitálás alkalmával tudják azt, hogy mire irányítsák figyelmüket. A legtöbb intézetben nincs meg a mintaelőadás kritikája és pedig helyesen, mivel az első a befogadás s nem a kritika, s mivel a kritikával önmaguk előadása tartásakor úgy is bőven foglalkoznak.

A *leckepróbálkozások* kritikáját az illető bevezető tanár azonnal a lecke után legtöbbször csak négy szemközt végzi.

A *próbaleczkék* kritikája mindenütt a fentjelölt módon nyilvános; a különbség csak az, hogy egyesek a próbalecke után azonnal kibocsátják a tanítványokat s visszamaradva a teremben az óráközök közt végzik a kritikát (így Giessenben és Vögelnél Berlinben); mások pedig a kritikával várnak az elméleti heti két órai conferentiára (a legtöbb helyen így). Míg az első gyakorlatnak előnye az, hogy minden kritikus közvetlenül a hallottak hatása alatt szól az előadáshoz s így emlékezeti hibák a megítélésbe nem csuszhatnak be, az előadó pedig nem szépítheti oly könnyen hibáit: addig a másik eljárásnak is vannak elvitázhatatlan előnyei. Eltekintve attól, hogy a kritika sokkal átgondoltabb lehet: alkalma nyílik az elnöknek arra, hogy ezen előadáshoz fűzze előre is átgondolt s nem improvizált theoretikai megjegyzéseit. Ezen utóbbi eljárás, a mely a gyakorlatot elméleti alapra helyezi, felel meg leginkább a gymnasiumi seminarium sajátos feladatának.

A kritikánál a szokásos eljárás: Először is maga az előadó mond maga felett ítéletet, azután tanárjelölttársai; ezeket követi az osztálytanár, illetőleg a szaksegéd, esetleg mind ezek; s végre mondja el az elnök — összefoglalva a felhozottakat — ítéletét.

b) A kritika kapcsán, avagy attól elkülönítve önállóan ad a seminarium vezetője általános módszertani fejtegetéseket, vagy bemutatja az újabb irodalmi termékeket, illetőleg figyelmeztet rájuk.

c) A nevelési elméletnek a fegyelmekre vonatkozó és a didaktikának a rendtartásra, az iskolaszervezetre, tantervekre, iskolaügyi törvényekre, szabályzatokra vonatkozó részeit szintén ugyancsak a conferenciákban adja elő az igazgató.

d) A porosz gymnasiumi seminariumok majd mindegyikében nem ugyan egyforma terjedelemben előadja vagy az igazgató vagy egy megbízott szaktanár a nevelésnek történetét a reformatio óta, a főfigyelmet a módszertani részletekre fektetve, a történetet a tanulás szempontjából kezelve. (A bajor és württembergi seminariumokban a nevelés történetével külön nem foglalkoznak.)

e) A tanárjelöltek is kiveszik részüket az elméleti munkából.

a) Mindenütt készítenek 1—2 kötelező munkát, a melynek tárgyát a tanárjelölt meghallgatásával az igazgató jelöli meg.

3) Legtöbb helyt — de különböző mértékben és pedig majd tervszerű egymásutánban — többnyire Schillert, Schadert követve, majd pedig alkalmyszerűleg hoznak kijelölt nevelési és didaktikai themák fölött dolgozatokat. Fries Halleban, de különösen Vogel Berlinben, igen bő, különösen irodalmi utasítást ad a kidolgozáshoz.

f) Egyes helyeken (pl. Bécsben, Giessenben, de Berlinben is Wellmann, Kübler, Schwalbe seminariumain) a különös módszertanból a vezető szaktanárok tartanak még a gyakorlathoz fűződő külön előadásokat is.

3. Az évi munkásságról az igazgató és pedig a vezető szaktanárok meghallgatásával állít ki bizonyítványt minden egyes tanárjelöltnek. Poroszországban még csak ezen seminariumi év után következik a *próbaév* és pedig a szabályzat szerint rendszerint más gymnasiumban, a tanárjelölt kívánsága tekintetbe vételével. Ezen két évi előkészítő gyakorlat ellen, részben a mutatózó tanárihiány miatt, de különösen tekintettel a seminariumi év intenzív és tanulságos munkájára, majdnem általános a resensus, különösen azért is, mivel az első évben a tanárjelölt jóformán sehol sem részesül ösztöndíjban, s ha igen, csak csekélyben s a próbaév alatt, a midőn a tanárjelölt bár mérsékeltébb óraszámmal rendszeren tanít, az évi díjazás is csekély. Hessenben a seminariumi év mellett a próbaévet már elejtették; Württembergben és Bajorországban most van alakulófélben a próbaév seminariumi évvé.

IX. A *gymnasiumi seminarium meghonosítása* hazánkban nagyobb nehézségekbe nem ütközik. Előkészítette azt a gyakorló iskola némileg intézményével s különösen az által, hogy seminariumi tanárokat nevelt; a távolabbi múltban pedig előképezték e gymnasiumi seminariumot a Francke és a jezsuiták befolyása alatt alakult archigymnasiumok. Ezen archigymnasiumoknak a jelen követelményeinek megfelelő megújítására van szükségünk. Tanügyi kormányunk a budapesti, valamint a vidéki gymnasiumok legjelesebbjeit bizhatná meg esetleg három évre azzal, hogy az egyetemet végzett tanárjelölteket, esetleg csak egy bizonyos szakcsoporthoz tartozókat\* az iskolai gyakorlatba a fönt kifejtett módon bevezessék.

\* A szakok a gymnasiumokon különbözőképen vannak képviselve. — Gymnasiumok szakok dolgában is bírnak tradícióval. Egy-egy

Ezen történeti alapra helyezkedve gymnasiumi seminarium létesítésének közelebbi természetes feltételei:

a) hogy legyenek férfiak, a kik azt vezessék ;

b) hogy legyenek tanárjelöltek a kik abban részt vesznek.

ad a) Külföldi utamon szerzett tapasztalataim egyik tanulságaként haza hoztam azt is, hogy eme természetes feltételek még sem oly magától értetődők.

Poroszországban, a bureaucratismus e classicus otthonában, rendeleti uton meghagyták az egyes-állami rendelkezés alatt álló igazgatóknak, a többieket pedig (különösen Berlinben, a hol a középiskolák legnagyobb része nem állami, hanem városi) felszólították arra, hogy szervezzenek, vezessenek középiskoláikon gymnasiumi seminariumot. Voltak ez igazgatók közt jeles philologusok, történészek stb., kik azonfelül legnagyobb lelkismeretességgel végezték igazgatói teendőiket, de a kik pædagogikáról, módszertanról mit sem hallottak vagy az ilyféle magától értetődökkel illetőleg mitsem érőkkel mitsem törődtek. S ime most ugyancsak ők hivataltól egyszerre pædagogarchák!! Megtörtént, hogy az ily méltóságban meglepett igazgató kétségbeesetten főigazgatójához (Provincial-Schulrath) fordult tanácsért: mittevő legyen ; minő könyvet használjon stb. A főigazgató, a kit bizonyára ezen egész intézmény szintén meglepett, nyílt levelezőlapon e classicus feleletet adta: «Sehen Sie zu, wie Sie es anfangen, und fangen Sie es so an, dass man es sehen kann.» Ily tények, különösen oly tanárok előtt, a kik minden közelebbi pædagogiai képzés nélkül mégis jelesen felelnek meg hivatásuknak, ellenszenvéssé tették ez intézményt. *Lehet tehát valaki kitünő szaktanár, jeles igazgató és mindennek daczára alkalmatlan a seminarium vezetésére.*

De még azon esetben is, hogy ha van egyes igazgatóban érzék és értelem ily intézmény életbeléptetéséhez és vezetéséhez: vannak még az esetben is külső körülmények, a melyek az érzék és értelem üdvös érvényesítését megakadályozzák. Az igazgató Németországban is elég nagy számú tanítási órákat ad ; ideje nagyrészt lefoglalja az igazgatói irodai és intéző teendő. Nem marad

gymnasiumon egy szak jelesen lehet képviselve, más szak igen gyöngén. A gymnasiumok ezen hagyományos irányára és a személyi tényezőre való tekintettel volna a gymnasium, illetőleg azon a szakcsoport választandó és a tanárjelöltek számára kijelölendő.

idő, erő a seminarium vezetésével járó nagy munkára. Végre is egészen aránytalan a 4—600 márka fizetés egyrészt az ezzel járó nagy munkával és másrészt azon jövedelmi veszteséggel szemben, a mely e munka elvállalásával kényszerűleg apad.

Ezért is érthető, hogy Németországban, különösen Berlinben nem egy igazgató valóságos nyügnök, tehernek tekintí e seminariumi igazgatóságot, a melyet nem egy csakis kényszerűségből, vagy köteles tisztességből vesz magára.

E tapasztalatokat szem előtt tartva, az intézmény életbeléptetésénél nagyon is kívánatos :

a) hogy a tanügyi kormány nagyon óvatosan válassza meg az erre alkalmas egyéneket. Jobb, ha csak 1—2 jó seminarium van, mint hogy egy harmadik compromittálja magát az ügyet; \*

β) hogy a szükséges idő megnyerése céljából a középiskola vezetésénél az anyagi és burocratikus ügyek teljesen elkülöníttessenek a szellemiektől olyformán, hogy vagy az igazgató mellé állíttassék a praefectus studiorum — vagy pedig az igazgató mellé a rector — (az anyagi ügyeknek vezetője és az intézetnek nem szak kérdésekben kifelé való képviselője). — Első esetben a praefectus, a másik esetben az igazgató bizandó meg a seminarium vezetésével ;

γ) hogy az igazgató 2—3 segédével, a kikre nézve kívánatos, hogy mind egyetemi gradussal is birjanak, nagyobb tiszteletdíjban is részesüljön.

ad b) A gymnasiumi seminarium életbeléptetésének másik természetes feltétele, hogy bevezetendő tanárjelöltjei is legyenek. Bármily természetes e követelmény — a szükség e téren is törvényt bont. — A weimari nagyhercezség tanügyi főhatósága a jeni Richter-féle gymnasiumi seminariumba az év elején rendes számmal rendelte be a tanárjelölteket a seminariumi esztendőre ; a tanerők hiánya miatt azonban maga a tanügyi kormány egymás után

\* Igen óvatosan jár el az austriai kormány, a mennyiben egyelőre csak a kipróbált Loost bízta meg az intézmény bemutatásával. Az itt tartott conferentián, a melyen jelen voltam, részt vett egy gráci és egy bécsi egyetemi tanár (Höfler és Martinak) s mind ketten biztosítottak arról, hogy mindinkább népszerűvé válik az intézmény Austriában. Bajorországban és Württembergában pedig egyelőre csak a classikus philologusokkal tesznek néhány intézetben próbát, a mint azt fentebb már is említettem.

alkalmazta a tanárjelölteket különböző intézeteken tanársegédekül: úgy hogy junius. hó közepe felé én már egyetlenegy tanárjelöltet sem találtam az intézetben. A jelenlegi hazai tanárszükséglet is oly nagy, hogy még állami intézetekben is csak alapvizsgálatot tett egyének is alkalmaztatnak segédtanárokkul. — Ily eljárás mellett a gymnasiumi seminarium életbeléptetése pium desiderium. — Csak hogy az ily eljárás feltétlenül megszüntetendő. — Ily eljárás ugyanis az új tanári nemzedéket egyenesen a lelkiismeretlenségre neveli. Régebben letették a tanári pályára lépők a papi vizsgálatot, azután a vizsgálati gondok nélkül teljes odaadással belenőttek nagyobb óraszám mellett is az oktatás művébe; most a tanárjelölttől megkívánjuk azt, hogy az egyetemet elhagyva azonnal 18—22 heti órában minden bevezetés nélkül tanítson (hisz a fiatal erő bírja) s e mellett készítse el a szakvizsgálati munkáját, készüljön a szakvizgára, majd a pädagogiáira. Ily viszonyok között nem marad idő az elmélet és a gyakorlat szálainak összefűzésére, a kettő kölcsönös feltételezettségének tudatra való emelésére. Nem készülhetvén el sem óráira, sem vizsgálataira pontosan, a lelkiismeretes kötelességteljesítés édes tudatát meg sem ismerheti. A physikai lehetetlenség nem engedi meg, hogy akár ő, akár mások az ethikai követelmény komolyságát felismerjék és érezzék. Így természetes, hogy ily tanárjelölt a dolog könnyű végét fogja meg; átveszi a traditio nyujtotta anyagot módszerével, ugyanazt, a mely ellen mint ifjú éles szavakkal kikelt, sőt tán megbotráncozott; s a theoriát, mint büszke praktikus — kicsinylőleg megveti. — Ily állapotok tehát a szó teljes és szoros értelmében lelkiismeretlenségre nevelnek.

Elismerem, hogy nehéz az ily állapotok megváltoztatása. Fontosabb azonban a jövő nemzedék nevelése, mint egy-két évi anomalia. Ezért is nézetem szerint igen helyesen járna el a tanügyi kormány

1. ha a tanárszükséglettel épenséggel sem törődve 1—2 évig sem középiskolát, sem párhuzamos osztályt nem állítana s elnézné az osztályok túltömöttségét;

2. ha kimondaná, hogy új tanerőkkül rendelkezése alatt álló intézetein csak oly egyéneket alkalmaz, kik a gymnasiumi seminariumi évről megfelelő bizonyítványt mutatnak fel;

3. ha a seminariumi év alatt a tanárjelölteket a segédtanárnak megfelelő (legalább 600 forintnyi) évi díjazásban részesítené;



4. ha kimondaná, hogy a jó sikerrel töltött semináriumi évet a szolgálati évekre beszámítja ;

5. ha kimondaná, hogy a gymnasiumi semináriumba csak azon tanárjelölteket veszi fel, kik a tanári szakvizsgát is sikerrel letették.

Mind ezeket szem előtt tartva, az állam — ha nem is egyszerre — ugy néhány év múlva megfelelő tanárokkal s tanárjelöltekkel ellátott archigymnasiumokkal birhat. Az állam példáját bizonyára követnék a különböző felekezetek is, akár úgy, hogy autonómiájuk körén belül állandósítanák ez intézményt, akár úgy, hogy az államhoz fordulnának segélyért az ily intézménynek gymnasiumaikon való létesítése érdekében. Ha az összes tanárjelöltek számára megfelelő számú ily archigymnasium létezik ; akkor ez intézmény a *tanárképzés keretébe*, mint minden tanárjelöltre nézve kötelező intézménybe volna vonható és pedig az 1883. XXX. t.-cz. 60. és 61. §-ának értelmében, a mely közelebb magyarázatot nyert az arra vonatkozó Trefort-féle országgyűlési beszédekben s nem különben az 1888-ki 23,728 számú miniszteri rendeletben.

A tanításba való bevezetés módját illetőleg egyesekre nézve már is állást foglaltam a németországi intézmény ismertetésénél. Mégis röviden összefoglalom azt, a mire tapasztalataim és megfontolásaim alapján nézetem szerint súly fektetendő :

A tanításba való bevezetés az elméletnek és gyakorlatnak áthidalásában állván : az elméletnek és gyakorlatnak organikus egésze tüntetendő fel s így tehát mind kettőre egyenlő súly fektetendő.

I. A *gyakorlati* bevezetést illetőleg :

a) a gyakorló iskola — nem egy teljes iskola (Vollschule), hanem egy középiskola.

b) A *leczkeldőtatás tervzetét* az igazgató vagy a hol a praefectusi intézmény meghonosult — a praefectus studiorum készíti el, vezeti : — ugy azonban, hogy néhány hétig a tanárjelölt lehetőleg *egy* középosztályban (IV. vagy V.) legyen teljesen elfoglalva, hogy itt az osztály egész életével megismerkedjék. Még csak ez után következik a fokozatosan felhaladó a legalsóbbtól felfelé hospitálás a gymnasium összes osztályaiban.

c) a mintaleczkék tartásáról az igazgató gondoskodik.

d) A *semináriumi szaktanár* vezeti be a tanárjelöltet a leczkepróbálgatásba.

e) A próbaleczkék megállapítása és legfelsőbb vezetése az igazgató hatáskörébe esik. Közvetlen vezetése azonban a seminariumi szaktanáré, illetőleg ezzel egyetértve azon osztály szaktanáráé, a melyben a tanárjelölt a próbaleczkét tartja, úgy hogy a próbaleczke és annak kritikája órájában részt vesznek a tanárjelöltön kívül az osztály szaktanára, a seminariumi szaktanár és az igazgató.

f) a II. félévben felmenő osztályokban (egy-egy osztályban 4—6 hétig) heti 4—6 órában tanítja a tanárjelölt az osztály megfelelő szaktanára vezetése és a seminariumi szaktanár felügyelete mellett szaktantárgyait.

## II. Az *elméleti bevezetést* illetőleg:

1. Az igazgató vezetése alatt álló működés kritikája a heti conferentiába tartozik; a seminariumi vagy osztálybeli szaktanár vezetése alatti működés kritikája azonnal a működést követi.

2. Az igazgató lehetőleg a kritikával hozza kapcsolatba az általános módszertani, fegyelmi, iskola-rendtartási kérdéseket; míg a seminariumi szaktanár tantárgyának részleges módszertanával, irodalmával foglalkozik.

3. Ugyancsak ily irányban osztozkodnak az igazgató és a szaktanárok a legújabb irodalom ismertetésében.

4. A tanárjelöltek relatiói tervszerű cyclusos — lehetőleg szabad — előadások, a melyek akár a nevelés történetének, akár a nevelés elméletének egy-egy körét lehetőleg egy mű alapvetésével, de a themába vágó irodalom felhasználásával (igazgatói utasítás mellett) behatóan feldolgozzák.

Ily alapon és ily alakban vélem megvalósíthatónak s megvalósítandónak a gymnasiumi seminarium intézményét.

SCHNELLER ISTVÁN.